

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Коваль Валентина Олександрівна

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО
ПІДХОДУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Умань
Візаві
2021

Рецензенти:

Безлюдний О. І., доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її навчання, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Бідюк Н. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету;

Сопівник Р. В., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Рекомендовано до друку вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол №7 від 28 грудня 2021 року)

Коваль В. О.

K56 Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу в закладах вищої освіти : монографія / Коваль В. О. ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2021. – 449 с.

У монографії визначено основні аспекти щодо підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу в закладах вищої освіти. Зокрема, окреслено методологічні основи дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури; розкрито сутність методологією наукового дослідження; проведено ретроспективний аналіз становлення професійної компетентності учителів української мови та літератури. Теоретично обґрунтовано онтологію професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури; охарактеризовано структуру професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури; проаналізовано стан фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури у контексті формування професійної компетентності.

Змодельовано й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури; охарактеризовано методику й організацію експериментальної роботи та діагностику сформованості професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури; відстежено впровадження інтерактивних технологій у процес формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. У науковій роботі узагальнено організацію, методику та статистичну перевірку результатів експериментального дослідження

Адресується фахівцям у галузі теорії і методики професійної освіти, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої педагогічної освіти.

ПЕРЕДМОВА

Система освіти України змінюється, модернізується відповідно до світових вимог та євроінтеграційних процесів, активізуються інноваційні процеси та впроваджуються у практику функціонування вищої школи та проєктують підготовку вчителів нового типу, яка є найважливішою умовою відродження всієї вітчизняної культури, її інтеграції в європейське співтовариство. Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком інноваційних методів, прийомів, засобів навчання і мотивує до пошуку шляхів вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів, наукового переосмислення системи цінностей, формування професійно значущих якостей, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у закладі вищої освіти.

На необхідності створення умов для формування й самореалізації кожної особистості наголошено в нормативно-правових документах, що регламентують шляхи й напрями розвитку освіти в Україні: Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, Державній програмі «Вчитель», Концепції неперервної педагогічної освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Міжнародній організації співробітництва й розвитку освіти, Стандарти компетентностей для вчителів та вимоги ЮНЕСКО. Відповідно до чинних документів вектор розвитку освіти України спрямований на освіту розвинених країн, на докорінне реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад.

Закон України «Про мови в Українській РСР» (1989), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002), Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004-2010 роки, Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови (1994), Концепція державної мовної політики в Україні (2010), проєкт Закону «Про мови в Україні» (2010) та Концепції мовної освіти (2011), Закон України «Про засади державної мовної політики» (2012), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти

(2013), Закон України «Про державну службу» (2015), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) визначають стратегічні напрями професійної підготовки вчителів-філологів, спрямовані на становлення й розвиток національно-мовної особистості, яка має вільно володіти нормами усної і писемної форм літературної мови, цілеспрямовано і майстерно використовувати мовні засоби в різних мовленнєвих ситуаціях, дотримуючись комунікативного кодексу.

Оновлена Концепція мовної освіти визначає українську мову як основну навчальну дисципліну в 5-11 класах. Нові ідеї мовної освіти полягають у формуванні національно свідомої, духовно багатого мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно, доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Поліпшення шкільного вивчення української мови висуває нові вимоги й до майбутнього вчителя-словесника, здатного виконувати такі завдання:

- виховання стійкої мотивації й свідомого прагнення до вивчення української мови;
- формування в школярів компетентностей комунікативно доцільно й виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування, дотримуючись норм українського етикету;
- ознайомлення з мовною системою й формування на цій основі базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок; здатності учня до аналізу й оцінки мовних явищ і фактів;
- формування вмінь розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх із погляду нормативності, відповідності ситуації та сфері спілкування; працювати з текстом, здійснювати пошук інформації в різноманітних джерелах, передавати її в самостійно створених висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів;

- формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства загалом.

Зміни в системі освіти, спрямовані на розвиток та набуття особистістю якісних здатностей, зумовлюють модернізацію змісту навчання, зорієнтованого на «ключові компетентності», оволодіння якими дозволить майбутнім учителям-філологам вирішувати актуальні проблеми в професійному, соціальному та повсякденному житті.

У монографії проаналізовано ступені розробленості досліджуваної проблеми у науковій літературі та освітньо-виховній практиці, уточнено сутність понять «професійна компетентність», «загальнопрофесійні та загальнонавчальні компетентності», «предметні компетентності», «професійні стандарти», «ключові компетенції» та «формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів» та охарактеризовано структуру та компоненти професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів. Для створення ефективної методики формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів автором монографії здійснено діагностику сформованості професійно компетентності майбутніх вчителів-філологів.

Опрацювання великої кількості літературних джерел дало можливість удосконалити та впровадити в навчально-виховний процес закладів вищої освіти навчально-методичне забезпечення з метою підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів та експериментально перевірити ефективність цієї методики.

Провідна ідея монографічного дослідження полягає в необхідності змінити традиційні підходи до формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів та надати процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів фундаментальності, неперервності та системності.

Отже, у науковому дослідженні сформульовано та детально проаналізовано інноваційну методичну діяльність викладачів закладу вищої

освіти, основні можливості компетентнісного підходу до професійного розвитку студента-філолога.

Теоретичне і практичне значення мають розроблені у монографії інтерактивні технології формування професійної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури, добір ефективних методів і прийомів організації процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів-словесників, а також рекомендації щодо вдосконалення змісту фахових дисциплін.

Монографія адресується фахівцям у галузі теорії і методики професійної освіти, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої педагогічної освіти.

PREFACE

Ukraine's education system is changing, modernizing in accordance with international requirements and European integration processes, intensifying innovation processes and implementing the practice of higher education and designing a new type of teacher training, which is the most important condition for the revival of national culture, its integration into the European community. The dynamic development of modern pedagogical science is characterized by the search for innovative methods, techniques, teaching aids and motivates to find ways to solve the problem of training teachers, scientific rethinking of the value system, formation of professionally significant qualities, actualizes the search for optimal forms of this process during the period of study in a higher education institution.

The need to create conditions for the formation and self-realization of each individual is emphasized in the legal documents governing the ways and directions of education in Ukraine: Constitution of Ukraine, laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», the National Doctrine of Education Development of Ukraine, the State Program «Teacher», the Concept of Continuing Education, the National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021, the International Cooperation and Development Organization education, Standards of competence for teachers and UNESCO requirements. According to current documents, the vector of development of education in Ukraine is aimed at the education of developed countries, the radical reform of its conceptual, structural, organizational principles.

Law of Ukraine «On Languages in the Ukrainian SSR» (1989), National Doctrine of Education Development in Ukraine (2002), State Program for the Development and Functioning of the Ukrainian Language for 2004-2010, Educational Concept for the Study of the Ukrainian (State) Language (1994), Concept of State Language Policy in Ukraine (2010), Draft Law «On Languages in Ukraine» (2010) and Concepts of Language Education (2011), Law of Ukraine «On Principles of State Language Policy» (2012), National Strategy for Education Development in Ukraine for the period until 2021 (2013), sectoral Concept for the development of continuing pedagogical education (2013), the Law of Ukraine «On Civil Service» (2015), the Law of Ukraine «On Education» (2017), the Law of Ukraine «On ensuring the functioning

of the Ukrainian language as the state» (2019) determine the strategic directions of professional training of teachers of philology, aimed at the formation and development of national-linguistic personality, which should be fluent in the norms of oral and written forms of literary language, purposefully and skillfully to use language means in different speech situations, adhering to the communicative code.

The updated Concept of Language Education defines the Ukrainian language as the main academic discipline in grades 5-11. New ideas of language education are to form a nationally conscious, spiritually rich language personality, which has the skills and abilities to freely, communicatively, expediently use the means of the Ukrainian language - its styles, types, genres in all types of speech activity (listening, reading, speaking, writing).

Improving the school study of the Ukrainian language makes new demands on the future teacher of vocabulary, able to perform the following tasks:

- education of stable motivation and conscious desire to learn the Ukrainian language;
- formation of students' competencies communicatively expedient and justified to use the means of speech in various life situations and spheres of communication, adhering to the norms of Ukrainian etiquette;
 - acquaintance with the language system and formation on this basis of basic lexical, grammatical, stylistic, orthoepic and spelling skills; the student's ability to analyze and evaluate linguistic phenomena and facts;
 - formation of skills to distinguish, analyze, classify linguistic facts, evaluate them in terms of regulations, relevance to the situation and the sphere of communication; work with the text, search for information in various sources, transmit it in self-created statements of different types, styles and genres;
 - formation of the spiritual world of students, holistic worldviews, universal values, that is involvement through language in the cultural heritage of the Ukrainian people and humanity in general.

Changes in the education system, aimed at the development and acquisition of quality abilities, lead to the modernization of the content of education focused on "key

competencies", the mastery of which will allow future teachers of philology to solve pressing problems in professional, social and everyday life.

The monograph analyzes the degree of development of the research problem in the scientific literature and educational practice, clarifies the essence of the concepts "professional competence", "general professional and general educational competences", "subject competences", "professional standards", "key competences" and "formation of professional competence of future teachers of philology" and characterized the structure and components of professional competence of future teachers of philology. To create an effective method of forming the professional competence of future teachers of philology, the author of the monograph diagnosed the formation of professional competence of future teachers of philology.

Processing of a large number of literary sources made it possible to improve and implement in the educational process of higher education educational and methodological support in order to increase the efficiency of the process of forming professional competence of future teachers of philology and experimentally test the effectiveness of this technique.

The leading idea of the monographic research is the need to change the traditional approaches to the formation of professional competence of future teachers of philology and to give the process of formation of professional competence of future teachers of philology fundamental, continuity and system.

Therefore, the research formulates and analyzes in detail the innovative methodological activities of teachers of higher education, the main possibilities of the competence approach to the professional development of a student-philologist.

Theoretical and practical significance of the interactive technologies developed in the monograph for the formation of professional competence of future teachers of Ukrainian language and literature, selection of effective methods and techniques for organizing the process of forming professional competence of future teachers of vocabulary, as well as recommendations for improving the content of professional disciplines.

The monograph is addressed to specialists in the field of theory and methods of vocational education, scientists, teachers, graduate students, students of higher pedagogical education.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Ступінь розробленості досліджуваного питання у науковій літературі

Питання підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців є актуальною в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. У вітчизняній та зарубіжній науці увагу дослідників привертає проблема «активного ставлення людини до свого розвитку на етапі професійного становлення ...» [544, с. 86]. У реалізації цього завдання провідна роль відведена вчителям-філологам, які покликані забезпечувати розвиток інтелекту школярів, формувати національну свідомість, прилучати їх до цінностей української та світової культури, наповнювати їх потенціалом усної народної творчості й художньої літератури, стимулювати прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, виховувати молоду генерацію активних, діяльних громадян. Саме тому вчитель-словесник має стати не просто транслятором педагогічних чи методичних знань, а творчим лідером, засновником освітніх інновацій, розвиненою індивідуальністю. «Випускник університету має досконало володіти рідною мовою, бути фахівцем з високим рівнем комунікативної компетентності, яка базується на системі знань про мову та її граматичну будову» [567, с. 29].

Основними принципами розвитку неперервної педагогічної освіти є неперервність, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, гнучкість та прогностичність, інноваційність. Мета розвитку неперервної педагогічної освіти передбачає вдосконалення професійної діяльності на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій. Пріоритетним завданнями розвитку професійної освіти є зв'язок її з фундаментальною та прикладною наукою, підвищення соціального престижу педагогічної праці та вдосконалення структури підготовки і післядипломної освіти педагогів.

Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається стандартами вищої педагогічної освіти і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну і соціально-гуманістичну підготовку.

Здійснення професійної підготовки ґрунтується на Концепції державної мовної політики (2010), у якій зазначено, що пріоритетним є утвердження, розвиток та впровадження української мови в усі сфери діяльності суспільства та вироблення єдиної стратегії формування національно-мовної особистості.

У Концепції мовної освіти в Україні (2011) визначено, що українська мова забезпечує доступ до джерел української духовності, дає змогу випускникам загальноосвітніх навчальних закладів якнайповніше реалізувати свої можливості, життєві потреби, плани й наміри, пов'язані з продовженням освіти, опануванням професії, працею в будь-якій галузі чи сфері життєдіяльності.

Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Державна програма «Вчитель» (2002), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004), Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова, чинні програми з української мови передбачають формування мовної особистості, що володіє усним і писемним словом, уміє вільно користуватися мовними засобами під час сприйняття, створення висловлювань у різних формах, стилях і жанрах мовлення, що тісно пов'язано зі сформованістю професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога та ключових компетенцій. Запровадження у шкільній практиці внутрішньопредметних зв'язків при вивченні кожної теми з лексики, фразеології, морфології, синтаксису, культури мовлення і стилістики засвідчує, що «мовна змістова лінія за своїм функціональним призначенням зближується з мовленнєвою ...» [369, с. 30].

Практика підготовки майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності потребує перегляду і змін, що підтверджується заходами Міністерства освіти і науки України, зокрема Концепцією педагогічної освіти (2013), яка

передбачає практичну підготовку майбутніх педагогів, спрямовану на проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, починаючи з третього семестру. Реалізація цього підходу є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та двоциклової підготовки педагогічних кадрів.

На розв'язання вищезазначених завдань спрямоване монографічне дослідження «Проблеми якості вищої освіти» (за ред. В. Андрущенко, К. Корсака, В. Лугового та ін.) [438], у якому, крім визначення особливостей наявної системи забезпечення якості освіти, можливих шляхів вирішення проблем спільного розвитку освіти і суспільства ХХІ століття в контексті формування нової культури забезпечення якості освіти, окреслено фундаментальні відкриття, що стосуються цілковитої зміни понять «освіта» та «якість вищої освіти».

С. Калашнікова стверджує, що «до основних складників процесу модернізації європейської вищої освіти належать: наявність чіткої стратегії, політики та інструментів модернізації, інституційна автономія, інституційні стратегії та профілізація інститутів вищої освіти (розроблення та імплементація профілів організації, професійна підготовка лідерів (вищий рівень) і менеджерів (середній рівень) вищих навчальних закладів» [208, с. 84].

Як один із елементів модернізації освіти В. Радкевич визнає значущість «розроблення кожною країною світу, в тому числі й Україною, Національної рамки кваліфікацій (НРК) – інструмента, що визначатиме та узгоджуватиме рівні кваліфікацій персоналу, а також використовуватиме для здійснення реформ у світі праці й в освіті...» [451, с. 69]. Ця думка співвідноситься з висновками Л. Лук'янової про те, що «сфера освіти нині суттєво перетинається з економічною сферою життя суспільства, а освітня діяльність стає важливою компонентою його економічного розвитку. Окрім того, інформація і теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни, а рівень розвитку освіти значною мірою визначає її суверенітет і національну безпеку» [295, с. 422].

До головних завдань реформування вищої освіти України В. Манько, М. Бондар відносять «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації майбутніх фахівців, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень» [306, с. 370].

Модернізація освіти включає й наукові засади проєктування інноваційних технологій викладання у вищій школі, реалізацію інноваційних форм, методів і засобів викладання у вищих навчальних закладах, про що йдеться у монографії В. Лугового, М. Левшина, О. Бондаренко та ін. «Психолого-педагогічні засади проєктування інноваційних технологій викладання у вищій школі» [14].

Отже, модернізація освіти вимагає пошуку та впровадження ефективних шляхів переорієнтації сучасної вищої освіти на європейські стандарти, а особливо компетентного педагога, здатного практично діяти, застосовувати інноваційні технології та успішний досвід.

В. Андрущенко [14], Є. Барбіна [35], В. Бондар [58], Н. Батечко [37], Ф. Гоноболін [116], І. Зязюн [199], С. Калашнікова [209], В. Кремень [272], Н. Кузьміна [274], В. Майборода [304], А. Маркова [301], Н. Ничкало [356], О. Семенов [481], С. Сисоєва [499], В. Сластьонін [509], М. Степко [533], А. Щербаков [616] розглядають проблеми неперервної професійної освіти, вищої педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, підготовки вчителів до педагогічної творчості та впровадження педагогічних технологій, системного аналізу педагогічного процесу у вищій школі; розробляють системи різнорівневої і ступеневої підготовки фахівців, теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої підготовки педагогів, формування фахівців певної галузі діяльності, оволодіння ними певним родом занять, професією.

Н. Батечко зазначає про те, що, які б вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладачів не ставили, важливим залишалась й залишається їх відповідність рівню інформаційного, соціокультурного й технологічного

розвитку суспільства, його ідеологічним орієнтирам та сучасним інтеграційним тенденціям [37, с. 50].

Уваги заслуговує думка С. Калашникової про «необхідність, актуальність і доцільність використання основ теорії організаційного розвитку та, зокрема, її останньої еволюційної ланки – теорії саморозвивальної організації задля забезпечення ефективного й успішного функціонування університетського простору України» [209, с. 22].

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

Проблемі професійної компетентності присвячено праці українських (Н. Бібік [46], О. Драгайцев [155], В. Луговий [293], О. Овчарук [366], Л. Паращенко [397], О. Пометун [429], О. Савченко [471], О. Семенов [480]) і російських вчених (В. Байденко [29], І. Зимня [190], Г. Ібрагімов [200], В. Краєвський [270], А. Хуторський [580], С. Шишов [605]).

О. Драгайцев зауважує, що «професійна компетентність повністю може проявлятися лише у вчителя, який безпосередньо працює, в процесі самостійної практичної діяльності, але її передумови та окремі аспекти формуються ще у період навчання в педагогічному закладі. Саме тому дуже складний і динамічний процес формування професійної компетентності педагога – результат його професійної підготовки, яка визначає його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, допомагає активно долучатися до існуючого освітнього та соціального простору, сприяє професійній та соціальній адаптації [155, с. 27].

Аналіз досліджень науковців доводить, що для формування професійної компетентності майбутніх вчителів, зокрема й вчителів-філологів у процесі їх підготовки у вищому навчальному закладі, основними підходами, які відіграють важливу роль у формуванні освітнього простору, у здатності застосовувати компетентності в житті і навчанні, є компетентнісний, особистісно орієнтований

та діяльнісний. Порівнюючи ці підходи, Ю. Сухарніков доводить, що «опис результатів учіння в рамках діяльнісного підходу асоціюється з традиційною метою освіти. Педагогічна свідомість суттєво об'єктоцентрична, тобто в рамках діяльнісного підходу основним елементом змісту системи освіти стандартів вищої освіти є об'єкти й знання про них. За компетентнісного підходу компетенцію змісту освіти визначають як спосіб діяльності відносно певних об'єктів» [535, с. 39].

На думку І. Беха, «морально-духовна досвідченість особистості, яку передбачає компетентнісний підхід, безпосередньо пов'язана з використанням ідей особистісно орієнтованого виховання, за якого вихованець є суб'єктом суспільно значущої поведінки як істотної складової суспільної практики»; «за діяльнісного підходу фрагменти практики є засобом формування знань як переконань, за компетентнісного підходу ця формула змінюється: навчальні надбання стають засобом досягнення мети формування людини досвідченої» [44, с. 30].

Отже, перенесення особистісної та діяльнісної сутності в освітній процес здійснюється під час упровадження компетентнісного підходу, про який постійно наголошують міжнародні організації: ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація європейського співробітництва та розвитку; концептуальні основи якого закладено в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького комюніке, Хартії Кельнського та Санкт-Петербурзького самітів.

Ця проблема порушується багатьма педагогами (В. Андреев [12], В. Байденко [29], Н. Бібік [46], Б. Болотов [57], І. Єрмаков [164-169], І. Зимня [189-193], Д. Іванов [201], В. Луговий [292-294], О. Савченко [470-471], Г. Селевко [475-476], А. Хуторський [580, с.599-603] та ін.). Вчені досліджували впровадження компетентнісного підходу у вітчизняній школі та педагогіці зарубіжжя. Вивчаючи досвід країн Європи, науковці відзначають, що Австрія, Франція, Англія на законодавчому рівні підтвердили компетентнісне

спрямування змісту освіти; Данія, Греція, Німеччина, Швеція перебувають на стадії пошуку найбільш дієвих шляхів упровадження компетентнісного підходу в освіту. Уваги заслуговує думка В. Лугового про те, що «розв'язання проблеми впровадження у вищу освіту України європейського досвіду компетентнісного підходу потребує суттєвої активізації зусиль науковців і практиків вищої школи, інших зацікавлених осіб, серед них і законодавців» [292, с. 23].

Д. Іванов [201], О. Овчарук [366-370], О. Соколова [522-524] доводять, що компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, не замінюючи традиційну для вітчизняної освіти систему «знання, уміння, навички», а створюючи передумови для наближення результатів освіти до потреб ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти.

У дослідженнях українських та зарубіжних учених (В. Байденко [29], К. Білова [47], В. Болотов [57], В. Введенський [77], Т. Волобуєва [96], Г. Гаврищак [102], М. Гончарова-Горянська [121], І. Єрмаков [165], Е. Зеєр [188], І. Зимня [189], В. Ландшеєр [276], М. Лук'янова [296], О. Овчарук [367], О. Пометун [429], І. Родигіна [461], А. Савенков [469], С. Сисоєва [499], А. Хуторський [583, с. 599-603], Р. Чернишова [592], М. Чошанов [595] та ін.) розкрито загальні питання формування компетентнісного підходу, сутність цього поняття в системі вищої та загальної середньої освіти, проблеми модернізації освіти на основі компетентнісного підходу; висвітлено шляхи та умови формування компетентностей, виділено різні типи компетенцій, визначено та проаналізовано їх роль та функції; з'ясовано методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти на основі компетентнісного підходу.

Н. Побірченко зауважує, що «фактично ми існуємо в ситуації історичної невизначеності, розвиток якої важко прогнозувати в деталях. Тому зафіксувати відповідний «вимогам сучасності» нормативний набір компетенцій, а тим більше однозначно виокремити ключові, сьогодні непросто й доводиться перебувати в постійному пошуку компетентнісної парадигми у вищій школі. Проблеми сучасної вищої освіти в контексті компетентнісного підходу спонукають нас до

створення принципово нових освітніх стандартів, до формування й реалізації власного історичного проекту модернізації української вищої освіти [421, с. 29-30].

Таким чином, у вищій освіті ще повністю не обґрунтовано компетентнісний підхід, здійснюється активний пошук оптимального набору компетентностей, «проблеми сучасної вищої освіти у контексті компетентнісного підходу спонукають вітчизняних вчених до модернізації української вищої освіти» [540, с. 157].

Перехід до нових стандартів компетентнісно зорієнтованої освіти є актуальним і для сучасної філологічної науки, що зумовлює реалізацію інноваційних підходів до процесу формування у майбутніх учителів-словесників професійної компетентності. На думку О. Тищенка [543], І. Зимньої [190], та ін., такий професійно компетентний педагог викладає філологічні предмети з урахуванням найновіших досягнень мовознавства і літературознавства, послідовно формує філологічний смак учнів, розвиває в них прагнення пізнавати українське слово, потребу й уміння самостійно поповнювати свої знання, здійснювати дослідницькі пошуки.

У дисертаційному дослідженні О. Семеног сформовано «навчально-методичну систему професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в педагогічному університеті, побудовану на основі компетентнісно орієнтованого підходу; визначено мету, функції, структуру і зміст, форми і методи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури; розроблено і науково обґрунтовано етапи професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності; визначено основні напрями розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, яка характеризується наявністю елементів етнокультурознавчого спрямування та використанням сучасних інформаційних технологій» [482, с. 12].

Автор визначає професійну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури як «цілеспрямовану діяльність, що представляє єдність змісту,

структури, мети навчання і виховання, сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, філологічних і педагогічних здібностей, набуття яких дає можливість формувати позитивну мотивацію студентів до педагогічної діяльності, сприяє оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, дозволяє викладати українознавчі, філологічні предмети й виконувати пошуково-дослідну і виховну роботу» [482, с. 32].

Метою професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури науковець вважає гармонійний взаємозв'язок і оптимальне співвідношення підсистем на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр – спеціаліст – магістр), формування позитивної мотивації педагогічної діяльності, методологічну, фахову культуру словесників, сприяння оволодінням ними необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками [482, с. 34].

С. Сисоєва визначає концептуальну ідею дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів як єдність системної цілісності й процесуальної неперервності цього процесу [500].

І. Соколовою доведено, що вдосконалення професійної підготовки здійснюється на специфічному предметному рівні, який передбачає врахування у змісті, формах, методах і педагогічних технологіях особливостей майбутньої діяльності вчителя-філолога та створення у вищому педагогічному навчальному закладі дієвих стимулів професійного розвитку майбутніх вчителів-філологів шляхом запровадження сучасних педагогічних технологій [523, с. 186-194].

У монографії «Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті» В. Пасинок розкрито сутність «мовної культури вчителя, виходячи з трьох основних засад, – опанування мовним багатством і літературними нормами його використання, постановкою голосу, тембром звучання голосу, вибором тону (тональності), стилєвих і образних засобів впливу не тільки під час мовлення, але й під час «думання» про себе» [399, с. 13].

Н. Синичкіна виводить професійний ідеал учителів української мови в історико-педагогічному контексті та подає характеристику лінгвометодичної компетенції як однієї з базових компетенцій педагогів-словесників. Реалізуючи інтеграційний підхід до формування лінгвометодичної компетенції і таких ключових компетенцій студента-філолога, як інформаційна, комунікативна, соціокультурна, автором вирішено одне із важливих завдань компетентісно орієнтованої освіти, яке полягає в спрямованості на розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця і одночасно взаємозв'язане з формуванням базових, предметних і ключових компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності [498].

Огляд наукових та лінгводидактичних праць (О. Біляєв [48], Н. Волкова [94], М. Львов [297], О. Любашенко [298], О. Овчарук [367], В. Ягупов [623] та ін.) показує, що дослідники здійснюють пошук шляхів досягнення високої кваліфікації або компетентності у випускників ЗВО. Як зазначає Н. Остапенко, вчені сходяться на тому, що різні види компетентності є комплексом інтегральних професійних якостей особистості, які базуються на знаннях, уміннях, навичках [382, с. 44-45].

У наукових працях українських і російських дослідників (В. Андрєєв [12], Н. Бібік [46], С. Бондар [58], І. Єрмаков [165], І. Зимня [190], В. Краєвський [270], Н. Кузьміна [274], М. Лук'янова [296], А. Маркова [308], О. Овчарук [368], О. Пометун [431], В. Сластьонін [509], А. Хуторський [581] та ін.) аналізується сутність понять «компетентність», «компетенція»; визначається структура та класифікація компетентностей, їх ієрархія; з'ясовуються педагогічні умови, шляхи і засоби ефективного формування компетентності майбутніх вчителів, роль інформаційних технологій у формуванні професійної компетентності, її соціальні аспекти тощо.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, а також зміни в освіті, пов'язані з упровадженням компетентісного підходу, обумовленого прийняттям Радою Європи в 1996 році переліку загальних ключових компетенцій, ставлять перед педагогічною наукою низку проблемних завдань,

серед яких формування та розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Саме на формуванні інформаційної компетентності вчителів наголошує Т. Грицька, зазначаючи, що формування інформаційної компетентності педагогів у цьому контексті є не стільки результатом, скільки процесом, механізмом, що забезпечує безперервність, збереження і відтворення діяльності, визначає стосунки людини з природою, соціумом, найближчим оточенням і самою собою [131, с. 94].

Теоретичні засади та методику формування лінгвокраїнознавчої компетенції представлено у працях зарубіжних та вітчизняних вчених (Е. Варламова [73], Є. Верещагін [83], Г. Томахін [545], Ch. Brumfit [632], D. Hymes [634], W. Littlewood [642] та ін.). Успішне оволодіння іншомовною культурою, на думку науковців, забезпечують лінгвокраїнознавчі елементи, які необхідно використовувати у процесі вивчення іноземної мови в школах, оскільки сприйняття їх вимагає від школярів інтелектуальних та естетичних знань.

Серед актуальних питань сьогодення – проблема підготовки майбутніх учителів української мови й літератури в педагогічних університетах як особистостей, у яких сформована готовність до компетентісно орієнтованої, інтелектуально-творчої професійної діяльності.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів частково досліджували О. Біляєв [48-49], Н. Волошина [97], Н. Голуб [113], О. Горошкіна [124], С. Караман [213-214], Л. Мацько [319- 322], М. Пентилюк [411], Т. Симоненко [494-495] та ін. З урахуванням нових концептуальних засад мовної освіти в Україні вченими пропонуються лекційні, практичні, лабораторні заняття з методики викладання української мови, спрямовані на формування творчого мислення студентів-філологів.

Дослідники-лінгводидакти (С. Караман [213-214], І. Кочан [266], Л. Мацько [319-322], С. Омельчук [375-374], Л. Скуратівський [567], Л. Струганець [534], В. Тихоша [214] та ін.) спрямовують зусилля на вирішення

теоретичних і практичних проблем методики навчання української мови і сприяють реалізації мовної освіти. Вчені довели, що проблема мовної особистості початково виникла на рівні концепції мовної освіти в середній школі, набула активного розвитку у подальших дослідженнях і почала реалізовуватися у практиці викладачів вищої школи.

Аналіз наукового доробку О. Горошкіної [124], Г. Лещенко [284-285], В. Пасинок [399], М. Пентилюк [329; 331-332], О. Семенов [478-482], Т. Симоненко [493-495], С. Сисоєвої [499; 500] показав, що науковцями визначено теоретичні засади розвитку мовної особистості студентів, поширено ідеї формування мовної особистості на різних ланках мовної освіти.

У дослідженнях Н. Баландіної [31], Л. Барановської [33], Н. Богданець [52], І. Зимньої [189-193], І. Плужник [419], В. Симоненко [493-495], Ю. Федоренко [567; 568] та ін. значну увагу приділено загальній методиці формування мовної компетенції студентів. Наукові праці О. Біляєва [48-49], Л. Мацько [319-322], С. Омельчука [374-375], М. Пентилюк [329; 331-332], О. Семенов [478-482] та ін. присвячено проблемам формування мовленнєвої культури, лінгвістичної компетенції студентів, що пов'язано з їх готовністю до професійної рефлексії, самореалізації та саморозвитку. Незважаючи на яскраво виражену тенденцію професіоналізації викладання дисциплін циклу професійно-орієнтованої та професійної підготовки, навчання вчителів-філологів, як зазначають вчені, ведеться фактично відокремлено від формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Праці С. Омельчука [374; 375], Л. Паламарчук [393], Е. Палихати [394] та ін. висвітлюють положення про взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, мовлення і мислення, про мотивацію мовлення, особистісну установку мовця у ході мовленнєвого акту, адекватність ситуації форм мовлення.

Як зазначає Сергій Омельчук, після впровадження в дидактиці й галузевих методиках компетентнісного підходу узвичаєними поступово стають терміни *компетентна особистість, компетентний учитель, компетентний учень, компетентна людина, компетентний фахівець; компетентнісний підхід,*

компетентнісне навчання, компетентнісна освіта, компетентнісна модель, компетентнісна парадигма і под. Незважаючи на те що термін «компетентний мовець» належить до міжгалузевої термінології, який уживають у мовознавстві, соціолінгвістиці, соціальній психології, лінгводидактиці тощо, жодна сучасна лексикографічна праця й довідкове видання не фіксує це поняття і відповідно не тлумачить його. Проте ним активно послуговуються мовознавці, лінгводидакти й учителі-словесники [374, с. 13-14].

У дослідженнях Н. Курмашової [275], К. Левітана [278], Є. Проворової [439] доведено, що мовленнєві вміння вчителів є ознакою їх готовності до професійної діяльності.

Проблеми вивчення мови у ході мовленнєвої діяльності з урахуванням процесів, які відбуваються при слуханні та говорінні, змістової ролі учасників мовленнєвого акту порушено у працях Ф. Буслаєва [70], Є. Пассова [400-402], О. Бодальова [55], В. Кан-Калика [211], Н. Кузьміної [274], В. Сластьоніна [509-511], Ю. Федоренко [567-568].

На наш погляд, підходи науковців до становлення професійної компетентності майбутнього вчителя з чіткою орієнтацією на важливість формування професійних мовленнєвих умінь студентів, оволодіння системою знань в органічній єдності з педагогічними практичними діями, необхідними для удосконалення і корекції комунікативної діяльності, сприяння усвідомленню функціональної ролі мовленнєвої майстерності в педагогічній діяльності у цьому процесі є незаперечним фактом.

Реалізація мовленнєвої мети навчання передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, а й автоматизоване їх використання в актах комунікації. Саме на аспектах формування комунікативних умінь та компетенцій акцентують увагу українські й зарубіжні вчені (О. Біляєв [48-49], О. Бодальов [55], О. Леонт'єв [280], Є. Пассов [400-402], М. Пентилюк [411], А. Савенков [469], J. Britell [631], Ch. Brumfit [632] та ін.), зазначаючи, що формування комунікативної компетенції базується на засвоєних мовних нормах,

які забезпечують оволодіння основами літературної форми української мови, а також на мовленнєвих знаннях і вдосконалених уміннях.

Проаналізована література дозволяє стверджувати, що основну увагу дослідників зосереджено на проблемах формування мовної і мовленнєвої компетенції філологів, хоча студенти набувають ще й інших компетенцій, серед яких комунікативні, соціокультурні, лінгвокраїнознавчі, літературознавчі, соціальні, життєві тощо.

У галузі мовної освіти особливий інтерес викликають проблеми формування професійної компетентності вчителів, які висувають до вчителів-словесників ряд вимог: орієнтація на креативно розвинуту, полікультурну особистість, лінгвокультурну підготовку учнів; організаторські вміння міжкультурного спілкування; розвиток комунікативної компетенції в сукупності мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій.

У дослідженні проблем особистісно орієнтованого навчання та формування професійних особистісних якостей у галузі мовної та літературної освіти вагомий доробок становлять праці Н. Волошиної [97], Т. Коршунової [264], І. Родигіної [460-465], О. Чернишова [590-591], М. Пентилюк [411], О. Пехоти [416]. Науковці зазначають, що якості особистості виражаються в органічній єдності її потреб, свідомості, знань, емоційно-вольової сфери та практичних дій, спрямованих на особистісне та професійне становлення.

І. Зязюн наголошує на тому, що студентам необхідно працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як у вчителів, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самоволодіння, рішучість) [199].

Під професійно значущими якостями особистості К. Левітан розуміє постійне ставлення до свого фаху, професії, праці, природи, предметів «як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, у якій ці стосунки реалізуються» [278, с.33].

На думку О. Щербакова, професійно значущі якості є тією формою внутрішньої активності особистості, завдяки якій відбувається впорядкування сприйнятої інформації всієї палітри ставлення до навколишньої дійсності й вибору найбільш правильних, педагогічно обґрунтованих дій стосовно учнів, своїх духовних потреб і себе як суб'єкта педагогічної діяльності й діяча соціального прогресу. Ці якості студентів, підкреслює науковець, визначають професійне становлення їх особистості як майбутніх вчителів-філологів [616].

Професійні якості педагога розглядаються у єдності з «акмеологічними інваріантами як складовими професійної компетентності фахівця, оскільки, як вважає О. Гура, «саме професійна зрілість – акме – відображає такі професійні якості спрямованості педагога вищої школи, як гуманістична спрямованість, толерантність, прагнення до самоактуалізації в професії, орієнтація на вищі почуття, розвиток моральної свідомості на рівні індивідуальних принципів совісті та ін.» [137, с. 94].

Як свідчать наукові дослідження, саме вчителі мови та літератури формують в учнів адекватне дійсності уявлення про культурні надбання народів, скеровують пізнавальні інтереси учнів та їхнє ставлення до різних етносів і культур; розвивають емоційну сферу особистості школярів, навчаючи їх глибоко розуміти літературний твір, внутрішній світ і мотиви вчинків героїв художніх творів.

Аналіз наукових надбань доводить, що проблема формування професійної компетентності вивчена аспектно; напрацьовані матеріали мають переважно прикладний характер і стосуються конкретно-методичних аспектів професійної компетентності фахівців; професійна компетентність як головна складова професійної підготовки не розглядається; недостатньо обґрунтовано теоретичні засади удосконалення професійної компетентності вчителів-філологів; відсутні системні дослідження структури та складових цієї категорії.

Сучасний освітній процес вищого навчального закладу спрямований на підготовку майбутніх вчителів-філологів як суб'єктів мовно-культурної комунікації. У зв'язку з цим важливо визначити концептуальні засади вирішення

проблеми формування професійної компетентності у майбутніх учителів-філологів.

1.2. Особливості методологем професійної діяльності майбутніх учителів української мови та літератури на засадах компетентнісного підходу

Розвиток національної системи освіти тісно пов'язаний із перспективою впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес. Численні теоретичні розвідки засвідчують можливість формування уявлень про компетентнісний підхід та компетентність як загальну здатність та інтегрований результат навчання. «Процес переведення цих уявлень у практичну площину зумовлює необхідність адекватного управлінського супроводу впровадження компетентнісного підходу» [462, с. 18].

Сучасний розвиток інформаційного суспільства висуває нові вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців. Головним завданням освітньої системи є не тільки навчання особистості, а й її становлення, формування, розвиток та саморозвиток. Як зазначає К. Віаніс-Трофименко, це є докорінною необхідністю, адже внаслідок технократичного перевороту загострилося питання професійної некомпетентності [88].

У зв'язку з цим доцільно обґрунтувати ключове поняття «формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів», уточнити і конкретизувати сутність дотичних понять.

Незважаючи на велику кількість наукових праць, у яких досліджується компетентність філологів і лінгвістів С. Бондар [58], Г. Гаврищак [102], І. Зимня [189], С. Клепко [220], Я. Кодлюк [246], О. Леонт'єв [280], М. Лук'янова [296], І. Матійків [316], Є. Павлютенков [388], В. Сидоренко [490], Г. Топольницька [546]), на сучасному етапі розвитку педагогічної науки й лінгводидактики відсутнє чітке визначення поняття «компетентність майбутнього вчителя-філолога».

Для з'ясування сутності поняття «формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога» простежимо особливості його виникнення.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійної компетентності сформовано у працях В. Байденка [29], В. Беспалька [42], І. Зимньої [189], І. Зязюна [199], Н. Кузьміної [274], М. Лук'янової [296], О. Пометун [432], О. Савченко [471], та ін. Питання професійної компетентності стали предметом пильної уваги у світі психологічної науки (К. Абульханова-Славська [2], Е. Зеєр [188], А. Маркова [308], Л. Мітіна [339] та ін.).

Н. Кузьміна визначає професійну компетентність як спеціальну, пов'язану з галуззю дисципліни, що викладається [274, с. 90]. Такої ж думки дотримується О. Пометун, вказуючи, що, коли компетентність поширюється у межах певної наукової дисципліни, можна говорити про предметну чи галузеву (фахову) компетентність [429].

Т. Браже визначає професійну компетентність як систему, що включає в себе аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного, особистісного порядку, і вважає, що «професійна компетентність людей, які працюють у системі «людина – людина» (педагоги, лікарі, юристи, працівники обслуговуючої сфери), визначається не тільки базовими (науковими) знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням ним себе у світі і світу навколо себе, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цього списку додається володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти і взаємодіяти, впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно значущі особисті якості. Відсутність хоча б одного з компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності педагога» [62, с. 91].

О. Міщенко [340], Г. Саранцев [474], В. Сластьонін [509], С. Спірін [530] розглядають професійну компетентність майбутніх вчителів через ідею імітаційного моделювання педагогічної діяльності, що має низку позитивних особливостей. По-перше, визначення професійної компетентності за міру результативності діяльності вчителя дозволяє підійти до неї як до

багаторівневого явища. По-друге, різноманітність педагогічних завдань, що вирішуються в процесі освіти, й складна структура діяльності свідчать про багатогранний, багатофункціональний характер професійної компетентності. По-третє, практична діяльність учителя реалізується в системі педагогічних завдань. На думку дослідників, професійно-компетентний учитель – це той, хто здатний реалізувати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів.

Л. Волошко [98] та В. Петрук [415] виділяють у структурі професійної компетентності фаховий компонент, трактуючи його як готовність до конкретного виду професійної діяльності.

Стає очевидним, що професійна компетентність майбутніх вчителів-філологів залежить від ступеня їх компетентності. Компетентною вважається людина, яка «має достатні знання у відповідній галузі, обізнана, тямуща, кваліфікована; яка має певні повноваження, повноправна, повновладна» [79, с. 445].

Компетентний – це той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» [517, с. 250].

Словник іншомовних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: «competent» (франц.) – компетентний, правомірний; «competens» (лат.) – відповідний, здібний; «competence» (англ.) – здібність (компетенція) [521, с. 295].

Американські вчені (Т. Кроул, С. Камински, Д. Поделл) відзначають, що професіонали відрізняються від інших працівників рівнем компетентності під час прийняття незалежних рішень і вмінням правильно орієнтуватися у всіх питаннях, пов'язаних зі своєю безпосередньою роботою [633, с. 14].

С. Бондар, А. Хуторський вважають компетентною в певній сфері особу, яка є досвідченою у певній галузі знань, має необхідні навички і вміння, за допомогою яких об'єктивно може оцінити ситуацію й ефективно діяти в разі

необхідності. С. Бондар доводить, що бути компетентним означає «вміти мобілізувати в конкретній ситуації здобуті знання і досвід» [58, с. 8]. А. Корнілова вважає, що компетентній людині властиві ті головні особистісні якості, які їй потрібні, щоб упоратись із сучасними й майбутніми вимогами в її повсякденному приватному й професійному житті [262].

Р. Чернишова, В. Андрюханова запропонували формулу компетентного спеціаліста, яка є сумою мобільності його знань, гнучкості методу, що застосовується, та критичності мислення [592]. Основними складовими компетентного спеціаліста є, по-перше, знання, не просто інформація, швидкозмінювана, динамічна, різноманітна, яку потрібно вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності. По-друге, уміння використовувати ці знання у конкретній ситуації; розуміння, яким чином можна здобути ці знання, для яких знань який метод потрібний. По-третє, адекватне оцінювання себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання.

Компетентність учителя української мови та літератури В. Сидоренко визначає як особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проєктно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-орієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку і самовдосконалення, так і учня з проєкцією на одержання гарантованих досягнень [491, с. 73].

Висловлені міркування підкреслюють складність і багатогранність самого поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога». У нашому дослідженні професійна компетентність педагога визначається як ступінь оволодіння професійною діяльністю, яка об'єднує теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності) готовності його до професійно-педагогічної діяльності.

Дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів та обґрунтування його наукових засад передбачають розгляд таких аспектів окресленої проблеми: визначення характеру вимог, що висуваються до особистості вчителя та організованої ним педагогічної діяльності; уточнення сутності поняття «професійна компетентність», її функцій у розвитку особистості, встановлення складу, структури та критеріїв як факторів, що впливають на її сформованість у сучасних умовах; з'ясування ролі компетентнісного підходу у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

І як зазначає І. Родигіна, розуміння філософської єдності цих понять зумовлює адекватне розв'язання цієї проблеми. Адже можна в цілому виділити професійну компетентність людини, а можна виокремити конкретні складові, які найбільшою мірою її визначають [461].

Такі якості, як мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення, вирізняють компетентного педагога. Отже, одним із головних завдань підготовки випускників педвузів є формування в них професійної компетентності. Н. Кузьміна вперше ввеа в науковий обіг поняття «професійно-педагогічна компетентність». На її думку, це «система знань і вмінь педагога, які виявляються при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань» [274, с. 44].

Питання професійної компетентності фахівців привертають увагу сучасних зарубіжних учених. У провідних зарубіжних країнах (США, Англія, Німеччина, Франція) зміщується акцент до вимог сучасного працівника з формальних чинників його кваліфікації та освіти до соціальної значущості його особистісних якостей [385, с. 152].

Встановлено теоретичні вимоги до «компетентного працівника» та зроблено спробу виокремити набір особистісних якостей фахівця, серед яких: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку [506].

В американській теорії «компетентного працівника» найважливішим компонентом його кваліфікації вважається здатність швидко і безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці.

Американські науковці не вбачають відмінності між кваліфікацією і професійною компетентністю фахівців і вважають, що вони взаємопідпорядковані й відображають ступінь розвитку особистості в трудовій сфері її життєдіяльності, визначають її соціальний статус і мають економічні показники.

Подібну позицію займає В. Введенський, вважаючи доцільність введення поняття «професійна компетентність» у широті його змісту, інтегративній характеристиці, що об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та ін. [78].

Канадські дослідники (Є. Джимез, М. Леннон, П. Мерсер, Х. Мурей і М. Робінсон) під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання свого предмета (змістова компетентність), але й педагогічні знання та вміння, до яких входять комунікативність, вибір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними учнями [643].

На думку дослідників, цілісна характеристика професійної компетентності свідчить про долучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал, тобто має володіти не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок, але й здатністю до безперервної самоосвіти [481, с. 16–17].

Проблема структури й змісту професійної компетентності вчителів є предметом наукових дискусій не лише між педагогами й психологами, фізіологами й соціологами, а й між спеціалістами-практиками.

Так, Ф. Ісмагілова під професійною компетентністю розуміє результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, яка виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно

оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим необхідне рішення [205].

О. Бодальов вважає, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Це вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності» [55].

На думку А. Маркової, професійна компетентність становить собою сукупність окремих аспектів діяльності вчителя: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога (процесуальні показники у змісті поняття, теоретично не тотожні і які на практиці часто не збігаються), навченість (здатність навчитися), вихованість (виховуваність). Усередині кожного з цих блоків виокремлюються об'єктивно необхідні педагогічні знання (відомості з психології, педагогіки про сутність праці вчителя, специфіку його педагогічної діяльності, характер спілкування, про психічний розвиток учнів, їх вікові особливості), вміння (дії, виконані на достатньо високому рівні), професійні психологічні позиції (стійкі системи відносин учителя з учнями, з колегами, ставлення до себе, що визначають його поведінку, виражають самооцінку, рівень професійних домагань, які тісно пов'язані з мотивацією вчителя, усвідомленням сенсу своєї праці), психологічні особливості (якості), що стосуються його пізнавальної сфери (педагогічне мислення, рефлексія, самооцінка, спостережливість) та мотиваційної (цілеутворення, мотиви, інтереси особистості) [309, с. 50].

Дослідниця уточнює визначення професійної компетентності, трактуючи її як «обізнаність учителя про знання й вміння та їх нормативні ознаки, необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами» [308, с. 84]. Професійно компетентною людиною вважає таку, яка успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволена професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного

розвитку; відкрита для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активна в суспільстві; віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готова до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сама це робити. На увагу заслуговує тлумачення професійно-педагогічної компетентності педагога за фахом як сукупності умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу – особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [367], як реалізації людиною своїх професійних функцій [108].

Б. Гершунський тлумачить професійну компетентність як рівень освіченості фахівця, що формується, головним чином, рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчого ставлення до справи» [108, с. 192].

Визначення Б. Гершунського допомагає проникнути в сутність поняття професійної компетентності вчителя, що становить собою підсумковий, результативний рівень його підготовленості та володіння професією, який виявляється в досвіді, вмінні здійснювати педагогічну діяльність, глибоких знаннях предмета, ерудиції, що найбільше цінують учні.

Таким чином, професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компонент, і характеризується такими ознаками: мобільністю знань, гнучкістю методів професійної діяльності і критичністю мислення.

Уваги заслуговує думка А. Петрова, який визначає професійну компетентність як ступінь знань фахівця у своїй професійній діяльності, яка може бути обмежена низкою спеціальних питань, тому вважає категорії «професійна компетентність», «професіоналізація», «професіонал» не синонімічними, бо особистість може бути професіоналом, але не бути компетентною з якогось питання, або, навпаки, особистість не є професіоналом, але є компетентною в тому чи іншому питанні; будучи компетентним

професіоналом, особистість може бути некомпетентною в певних життєвих ситуаціях тощо [413, с. 8-9]. Подібної думки дотримуються М. Єрмоленко [170], В. Міжеріков [335], Г. Топольницька [546].

Отже, професійну компетентність розуміють: як характеристику особистості; як процедуру розв'язання конкретної ситуації; як якості педагога, обов'язкові для успішної професійної діяльності; як систему знань, умінь і навичок, без урахування мотиваційно-потребнісної сфери особистості; як загальну здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, досвіду, цінностей; як професійну підготовку фахівця на основі стандарту компетентності.

У зарубіжній та вітчизняній науці проблема професійної компетентності вивчена ще недостатньо, тому ця категорія широко трактується та співвідноситься з такими категоріями, як «професіоналізм», «професіоналізація», «професіонал», «кваліфікація», «здібності», «уміння» та ін.

Таким чином, професійну компетентність майбутніх вчителів-філологів необхідно моделювати протягом усього періоду підготовки у ЗВО. Іншими словами, для професійного становлення вчителів-філологів необхідні такі умови організації їх навчання, які забезпечать реалізацію потреби бути особистістю. Тому формування професійної компетентності здійснюється у процесі діяльності, результатом її має бути «становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично зорієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної та відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки» [268, с. 51]. Все це змінює будь-яку діяльність, у тому числі й науково-педагогічну, у якій виокремлюють три рівні готовності випускника вищого педагогічного навчального закладу до виконання функціональних обов'язків, зокрема:

– перший рівень, який припускає елементарну спроможність випускника ЗВО виконувати свої посадові зобов'язання і включає здобуті фахівцем

теоретичні знання, але з браком практичних умінь та навичок. Як відомо, для досягнення певного рівня компетентності необхідно виконати «дію, доведену в результаті багаторазових цілеспрямованих вправ до досконалого виконання» [162];

– другий рівень, що припускає виконання випускником ЗВО роботи на функціональному рівні за готовими орієнтирами, певними технологіями без належного творчого пошуку. Як зазначає Є. Пасов, щоб досягти «рівня навички», мовленнєва дія повинна стати автоматизованою, стійкою, гнучкою [401];

– компетентнісний рівень – готовність фахівця до творчої, високопродуктивної діяльності, в якій однією зі складових високої компетентності є сформованість його педагогічних умінь, які мають яскраво виражений характер. На думку американського вченого Д. Брітел, «людина або компетентна, або ні щодо потрібного рівня засвоєння» [631].

У концепції Болонського процесу зазначається, що впровадження і застосування термінів «компетентність» або «компетенція» як цільової установки вищого навчального закладу сприятиме переходу від суто академічних критеріїв оцінювання до системного аналізу високопрофесійної і соціальної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя [552].

Сучасні українські дослідники оперують категорією компетентність відповідно до визначення, яке запропонували фахівці Ради Європи: спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок [46, с. 6].

Останнім часом навколо терміна «компетентність» виникла широка дискусія серед країн-учасників Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), Міжнародної організації праці. Програма ставить акценти, наголошуючи, що ключові компетентності (key competencies) дають можливість

особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних проєктах, роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, отже, можуть застосовуватися у багатьох життєвих сферах.

Глиbokі зміни в сучасному соціумі вимагають нових концептуальних засад підготовки педагогічних кадрів, розвитку їхніх особистісних та професійних якостей, підвищення інтелектуального рівня, формування компетентності. Як показує зарубіжний досвід, одним із шляхів координації змісту освіти та технологій навчання із сучасними потребами є реалізація компетентнісного підходу до підготовки фахівців, що дозволяє узгодити якість вітчизняної освіти з європейською. У зв'язку з цим здобуті у процесі підготовки вчителів-філологів знання, вміння та навички потрібно розглядати з точки зору кінцевого освітнього результату – формування їх компетентностей.

На думку експертів Ради Європи, поняття компетентність включає комплекс знань, навичок, цінностей, відношень, спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби [366, с. 6].

Серед чисельних визначень поняття «компетентність» перевага надається загальноновизнаним дефініціям, зокрема, компетентність – здатність застосовувати набуті у процесі учіння знання й вміння в різних ситуаціях (Освітня комісія Ради Європи), поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (ЮНЕСКО), спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу (Міжнародний департамент стандартів), здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання (програма»DeSeCo», 1997).

У «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» (2001) зазначено, що компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, у понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти «від результату»; по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, оскільки вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності.

Компетентність, як вважає О. Пометун, – це досвідченість у певній галузі, якомусь питанні; повноважність, повноправність у розв’язанні відповідної справи; поінформованість, обізнаність; авторитетність; коло повноважень (прав і обов’язків) певного органу чи посадової особи, установлених статусом (або іншими положеннями) установи, закладу [432].

Саме компетентність є індикатором, який дозволяє визначити готовність учнів чи випускників вузу до подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства, орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці [143, с. 6].

У процесі дослідження встановлено, що лінгвісти частіше говорять про відповідну компетентність, яка належить мовній особистості; психологи розглядають компетентність як психологічне новоутворення особистості. У дослідженні ми будемо використовувати термін «професійна компетентність», враховуючи й інші підходи до визначення поняття «компетентність», оскільки йдеться про формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Як вважають С. Бондар [58], А. Хуторський [582], В. Ландшеер [276], Л. Паращенко [397], Дж. Равен [448], компетентність є загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, здобутих завдяки навчанню.

Компетентність досліджують і з позиції інтегрованого підходу, стверджуючи, що компетентність є системною єдністю, яка інтегрує особистісні, наочні та інструментальні (зокрема комунікативні) особливості й компоненти, виділяючи змістовий компонент компетентності (знання) і процесуальний (уміння) [595; 645].

Н. Бібік наголошує, що компетентність є універсальним мета-рівнем і в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; компетентність – соціально закріплений освітній результат, зумовлений реальними вимогами до засвоєння сукупності знань, набуття способів діяльності, досвіду, формування уявлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [496, с. 48].

П. Симонов [496], С. Шишов [604] вважають компетентність не простим володінням знаннями, а потенційною готовністю і здатністю особистості вирішувати будь-які питання зі знанням справи.

Аналіз змісту поняття «компетентність» доводить, що найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [119, с. 149].

Отже, компетентність – комплекс професійних знань, предметних навичок, умінь зі спеціальності, мотивація професійно діяти, досвід, способи мислення, цінності, ставлення, спрямовані не тільки на реалізацію поставленої мети, але й на власну її постановку та вирішення висунутих завдань у сфері професійної діяльності, вміння її планувати та удосконалювати.

Переважає більшість зарубіжних досліджень останніх років (В. Rey, М. Linard, Сl. Beelische, L. Turkal, М. Joras та ін.) категорію «компетенція» трактує не як набір здібностей, знань та умінь, а як здібність чи готовність мобілізувати усі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [102, с. 31-32].

На думку А. Хуторського, «компетенція – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних, щоб здійснювати індивідуально і соціально значиму продуктивну діяльність стосовно реальної дійсності» [580, с. 62].

Терміном «компетенція» послуговувався у своїх роботах В. фон Гумбольдт та інші мовознавці, досліджуючи проблеми генеративної граматики. У понятійному апараті лінгвістики та методики викладання української мови термін «компетенція» з'явився 1965 р. завдяки Н. Хомському, який досліджував теорію трансформаційних граматики. Цей термін він розумів як володіння системою граматичних правил, що забезпечує володіння мовою.

Окремі дослідники визначають компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, і не зводять компетенцію до знань та навичок, а таку властивість як бути компетентним не вважають для людини за її ученість чи освіченість [449].

І. Зимня розглядає компетенції у вигляді здатності вирішувати конкретні завдання, які буде досягнуто за умови не тільки володіння певною інформацією, а й також інтенсивною участю розуму, творчих здібностей, досвіду учнів. До категорії компетенція входять постійні прагнення «здогадатися», «винайти», «дошукатися», «співпрацювати», «братися за справу» [189, с. 9].

Проаналізувавши дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, з'ясовано, що термін «компетенція» має такі значення: мобілізація знань, умінь, навичок, досвіду, типових варіантів виконання дій, цінностей та нахилів, яких набуває людина в конкретній сфері під час навчання; поєднання знань, умінь, навичок, ставлень, властивих певній ситуації та набутого досвіду, що в єдності забезпечить спроможність вирішувати практичні проблеми в різних сферах життя та професійної діяльності; освітній результат, що проявляється в практичному володінні випускниками вищих педагогічних навчальних закладів методами, принципами й засобами професійної діяльності, здатності вирішувати поставлені питання; форма єдності знань, умінь і навичок, що допомагає поставити і досягти мети у професійній діяльності або готовність використовувати набуті знання, вміння та навички, способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань [475; 581]; змістове наповнення компетентності людини [454]; об'єктивні чинники, що окреслюють якість професійної діяльності, коло діяльності фахівця, його обов'язки, права, і сферу відповідальності, визначені правовими документами [82].

У дослідженні ми дотримуємося точки зору, згідно з якою компетенція розглядається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які формуються відповідно до певних предметів і процесів, забезпечують можливість виконувати поставлені завдання і досягати мети в професійній діяльності.

Похідним від поняття «компетенції» є термін «ключові компетенції», який розглядається переважно як компетенції, що є спільними для всіх спеціальностей та професій. Ключові компетенції можна використовувати у різноманітних ситуаціях і ними має володіти кожна особистість.

У європейському проєкті TUNING ключовими (загальнопрофесійні; спеціалізовано-професійні) компетенціями вважаються такі, що можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій; а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника (за ДКХПП або запропонованою та узгодженою з МПСП) [253, с. 8-12].

Очевидно, що ключові компетенції не відкидають знань, умінь та навичок, але принципово відрізняються від них. Відмінність категорії ключових компетенцій від знань пояснюється тим, що вони існують у вигляді діяльності, а не тільки інформації про неї (можна володіти знаннями теоретично, не практично); від вмінь – компетенції можна використовувати під час розв'язання будь-яких завдань (перенесення на різні об'єкти впливу); від навичок – вони усвідомлені і не автоматизовані, це допомагає фахівцеві діяти і в нестандартній для нього ситуації. Очевидним є той факт, що компетенції не будуть сформовані без знань, умінь та навичок, які є важливими не як самоціль, а як засіб досягнення чогось більшого, значимішого (компетенцій) [102, с. 32].

Важливість ключових компетенцій обумовлюється функціями, що реалізують у діяльності людини:

- формування здібностей навчатись і самонавчатись;
- забезпечення випускникам, майбутнім працівникам більшої гнучкості у взаємовідносинах з працедавцями;
- закріплення репрезентативності, а отже, зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування [373, с. 7-10].

Названі функції ключових компетенцій набувають статусу основи загальноосвітнього процесу та освітньо-наукового простору на усіх рівнях системи неперервної освіти [7].

Отже, ключові компетенції є об'єктивним поняттям, яке закріплює певний обсяг знань, умінь та навичок, які можна використовувати у відповідній сфері діяльності. Такі компетенції передбачають засвоєння особистістю не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [428, с. 65].

Стає очевидним, що сучасна наука не передбачає існування загальноприйнятого тлумачення ключових компетенцій, а їх концепція знаходиться у постійному розвитку.

У нашому науковому дослідженні поняття «ключові компетенції» розглядаються як необхідні кваліфікаційні якості для виконання професійних функцій та обов'язків.

Поняття «компетентність» і «компетенція» розмежовують майже всі укладачі словників. «Competentia» – від лат. узгодженість, відповідність, а «compeo» – від лат. відповідати, бути годящим, здатним [517, с. 217].

Поняття компетентність тлумачиться і як: 1) «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку»; 2) «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [515, с. 282].

Компетенція – «компетенція» (від лат. «compeo» – добиваюся; відповідаю, підходжу): 1) коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) знання, досвід у тій чи іншій області» [45, с. 302].

У різних визначеннях компетентності є багато спільного, а для поняття компетенції єдине трактування відсутнє. Це поняття тлумачиться загалом як галузь проблем, якими людина володіє на високому рівні, або кваліфікація фахівця, знання та досвід, які дозволяють вирішувати певні проблеми.

У психолого-педагогічній літературі (О. Антонова [16], А. Вербицький

[82], Н. Бібік [46], І. Зимня [191], І. Єрмаков [169], Т. Кравченко [267], Н. Кузьміна [274], В. Луговий [293], А. Маркова [308], Л. Мітіна [339], Н. Ничкало [356], О. Овчарук [368], О. Пометун [429], Дж. Равен [448], Г. Селевко [475], А. Хуторський [583] та ін.) немає єдності щодо тлумачення термінів «компетентність» і «компетенція», до того ж в одних джерелах їх ототожнюють, у других надають різного значення, у третіх – вбачають у цих поняттях інтеграцію їх змісту, що вказує на різнорідний і системний характер зазначених понять.

Більшість авторів не проводять чіткої межі між поняттями «компетентність» та «компетенція». В. Введенський тлумачить термін «компетентність» як психологічне новоутворення особистості, обумовлене інтеріоризацією теоретичного і практичного досвіду, яке є сукупністю різних компетенцій та якостей особистості. Компетенція, у свою чергу, є певною сферою застосування знань, умінь, навичок та якостей особистості, які у комплексі допомагають спеціалістові діяти у неоднакових ситуаціях та за різних умов [78, с. 53].

На думку французької дослідниці «мінімальної компетенції» В. Ландшеер, «компетентність – це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві» [276, с. 34]. Вона визначає компетентність як поглиблене знання або засвоєне вміння, а мінімальну компетенцію як особливий рівень знань і вмінь.

Подібну думку висловила І. Зимня, зауважуючи, що компетенція «включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи, що стосуються певного кола предметів і процесів», а компетентність асоціюється з «володінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особисте відношення до себе та предмета діяльності» [189, с. 32].

Стає очевидним, що компетенція є похідним або вужчим поняттям від «компетентність».

На нашу думку, «компетентність» є семантично первинною категорією, яка подає компетенції як інтеріоризовану (втілену в особистісний досвід)

систему, певний знаннєвий ресурс людини, а «компетенції» – похідна категорія, яка фіксує сферу застосування знань, умінь і навичок фахівців.

Схвалюємо думку російських вчених В. Краєвського, А. Хуторського, які диференціюють поняття «компетентність» і «компетенція», аргументуючи це тим, що компетенція (в перекладі з латинської «competentia») – сфера питань, з якими людина добре обізнана, і відповідно набуває досвіду, а компетентність – «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [269, с. 9].

І. Родигіна [461], О. Ситник [501] зазначають, що поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» же пов'язується з кваліфікованістю, тому у педагогічній сфері варто використовувати саме термін «компетентність».

Отже, компетенцію варто розглядати як певну вимогу, стандарт освітньої підготовки особистості, а компетентність – як сформовані якості особистості фахівця і його діяльність.

Важливо розглянути дефініції понять «компетенція» та «компетентність» крізь призму наукового світогляду інших дослідників. Так, Г. Топольницька трактує професійну компетенцію як коло питань, вирішення яких входить в обов'язки фахівця, водночас як професійна компетентність відображає рівень володіння необхідними знаннями й уміннями [546].

У положеннях про кредитно-модульну систему підготовки фахівців компетентність визначають як знання, уміння, навички й досвід, які є основою розвитку компетентнісних характеристик спеціаліста для відмінного виконання ним професійних функцій, компетенція – як сукупність знань, вмінь і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності [426, с. 6-7].

Теоретичні засади іншого підходу щодо трактування термінів «компетентність» і «компетенції» у контексті підготовки вчителів до виконання професійної діяльності дають можливість узгодити тлумачення зазначених категорій. З урахуванням походження цих понять (компетентність – обізнаність,

компетенції – функції) найбільш влучними вважаємо наступні визначення: компетентність – здатність діяти на основі здобутих загальних знань, цінностей і здібностей, набутих у процесі навчання; компетенція – сукупність повноважень, знань, умінь, навичок, необхідних для реалізації мети і завдань професійної діяльності.

Дослідники тлумачать компетентність і як інтегральну властивість особистості, яка характеризує здатність фахівця професійно виконувати свої зобов'язання і враховувати сучасні теоретичні та практичні надбання, професійний і життєвий досвід, цінності і здібності. Спільним поняттям для термінів «компетенція» та «компетентність», як вважає Г. Гаврищак, виступає діяльність, а компетенцію називає «сферою відношень, що існують між знанням та дією в практиці людини. Без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція» [102, с. 32].

Компетенцію визначають і як загальну готовність особистості встановити зв'язок між знанням і ситуацією, іншими словами, набір знань, умінь та навичок, необхідних для вирішення поставленої проблеми (Зимня [190], & Hymes [634]), а компетентність – як здатність діяти на основі сформованих компетенцій, особистісних характеристик і ціннісних установок [190].

У сучасних освітніх системах різних країн Європи (включаючи Україну), незважаючи на їх культурно-національне різноманіття та своєрідність економічних змін, характерними є дві тенденції: 1) спрямування до професійних шаблонів, які ґрунтуються на результатах діяльності; 2) комплексний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій.

Порівнюючи терміни «кваліфікація» та «компетенції», варто зазначити, що компетенціям, крім власне професійних умінь та знань, характерні такі ознаки: співпраця, ініціативність, комунікативні здібності, здатність до роботи в колективі, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості [188, с. 24].

У європейських організаціях створено структури впровадження «європаспорта» – сертифіката, який визначає базові стандарти для компетентних

педагогів: учитель повинен брати на себе відповідальність за учнів та їх навчання; учитель повинен знати свій предмет та вміти його викладати; учитель повинен бути менеджером навчання та наставником для своїх учнів; учитель повинен удосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду [633, с. 14].

Сертифікація спеціаліста – процес формування відповідності професійно значущих якостей фахівця його компетенціям, поданих у правових документах, в яких описано вимоги до його кваліфікації. Якість підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів має відповідати вимогам галузевого освітнього стандарту, а також визначатись загальнонауковими, інструментальними, соціально-особистісними компетенціями.

У 2008 році Інститут інноваційних технологій і змісту освіти уклав «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти». В його основі – компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому [253, с. 2-8].

У науковій літературі США зустрічається особлива одиниця вимірювання знань фахівця – період піврозпаду компетентності. Це означає, що нова інформація зумовлює старіння знань, отриманих спеціалістом, і його компетентність знижується на 50 % [100, с. 115].

Компетентний фахівець повинен бути професійно підготовленим упродовж навчання у вищому педагогічному освітньому закладі. Він має поєднувати всі необхідні для вчителя-філолога професійні компетентності, що дозволить йому здійснювати професійну педагогічну діяльність на високому рівні. Очевидним є той факт, що професійну компетентність майбутніх вчителів-філологів необхідно розглядати як сукупність їх особистісних та професійних якостей.

Врахувавши думки науковців, «формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів» розуміємо як складний процес, під час якого

набувають компетенцій, що включають отримані знання, набуті уміння, навички, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за використання прийнятих рішень під час професійної діяльності, що проявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку.

Отже, становлення професійної компетентності вчителів-філологів триває впродовж життя, її основа закладається у студентські роки під час навчання у вищому навчальному закладі, проте її подальший рівень може зростати лише у процесі педагогічної діяльності із застосуванням інноваційних технологій.

1.3. Методологічні основи дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

Педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі неперервної педагогічної освіти розглядається у цьому контексті як важлива складова теоретичної та методичної підготовки, основним методологічним орієнтиром якої є поняття «засада». Термін «засада» визначається як «основа чогось», «вихідні, головні положення, принципи; основи світогляду, правила поведінки», «способи, методи здійснення чого-небудь» [79, с. 427]. За словником синонімів української мови встановлено, що поняття «засади» та «основи» є синонімічними, тобто одиницями з тотожною предметно-поняттєвою віднесеністю. «Основи наук – найважливіші факти, поняття, закони, теорії, методи науки; ...основи наук створюють умови для наступного професійного навчання молоді, для поглибленого вивчення наук у повнішому обсязі у вищих навчальних закладах» [118, с. 47].

Категорія «засади» є загальнонауковою і може розглядатися з позиції різних наук, зокрема й педагогіки. Педагогічне розуміння полягає в тому, що засади – це вихідні, основні положення педагогічної науки.

У педагогічних дослідженнях найчастіше розглядається теоретичний та методичний аспект цього поняття.

У широкому сенсі теоретичні засади вміщують комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на тлумачення і пояснення певного явища, у вузькому і спеціальному сенсі є вищою, найрозвиненішою формою організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки предметів дійсності – об'єкта дослідження. За будовою теоретичні засади є внутрішньо диференційованою, але цілісною системою знань, для якої характерна логічна залежність одних елементів від інших.

Психолого-педагогічна підготовка складає основу професійної підготовки вчителів-філологів і передбачає реалізацію такого підходу, який здійснюється через вивчення крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія, виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології, що визначається з урахуванням особливостей спеціальності «Філологія». Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів передбачають безпосереднє сприйняття досліджуваного об'єкта, використання практичного досвіду, включення емоційних і естетичних елементів свідомості, активізації здібностей, творчої уяви.

Методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів передбачають забезпечення навчально-виховного процесу прийомами і способами педагогічної взаємодії.

Поєднання теоретичних та методичних засад зумовлено потребами теорії і практики отримання науково достовірних знань про реальний стан сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів і перспективи її розвитку під впливом чинників, що впливають на зміст, структуру і систему навчально-виховного процесу, до яких належать: цільові установки

діяльності, прогнозування результату, механізми досягнення мети і досягнення результатів, методичне забезпечення і науковий супровід діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, морально-психологічний клімат закладу, соціокультурний імідж.

У нашому дослідженні теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів визначено з урахуванням результатів аналізу психолого-педагогічної літератури, стану професійної підготовки майбутніх учителів, а також особливостей розробленої методики.

Теоретико-методичні засади визначаємо як сукупність основних положень та підходів, технології проведення та методичне забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Виходячи з вищесказаного та відповідно до мети дослідження, виділено такі теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів: онтологію, структуру, педагогічні умови, модель та методику формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, стан професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у контексті формування професійної компетентності, розробку навчально-методичного забезпечення для підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів та експериментальну перевірку ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Я. Кодлюк зазначає, що розбудова системи освіти на компетентісно орієнтованій основі зумовлена декількома чинниками: по-перше, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства. У цих умовах пріоритетним виступає не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, – вважається, що ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини; по-друге, особистісно орієнтований навчально-виховний

процес як оновлена парадигма освіти передбачає визнання особистості суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, опанування продуктивними (загальнонавчальними) вміннями і навичками та розгорнутою рефлексією, а з другого, – сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату; по-третє, актуалізується проблема надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [246, с. 10-13].

Більшість дослідників вважають, що перехід до компетентнісного підходу забезпечить можливості випускникам вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії, у соціальній структурі [46, с. 47].

Іншою причиною є те, що до запровадження концепції Болонського процесу у систему вищої освіти України підготовка фахівців відбувалася за допомогою «ЗУНівського підходу», який передбачав загальне уявлення про способи виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних предметних знань, умінь та навичок у відповідній галузі професійної діяльності [533].

Цей підхід у наш час, на думку Е. Зеєр, Е. Симанюк, не прийнятний, оскільки існує необхідність підвищення якості освіти. Варто враховувати, що якість освіти залежить не тільки від процесу засвоєння знань, умінь і навичок, а й від процесу становлення студента як суб'єкта різноманітних видів і форм діяльності. Розвиток суспільства вимагає від вищої школи формування, у першу чергу, професійної компетентності фахівців, тому процес навчання необхідно будувати на компетентнісній основі. Це зумовлює перехід професійної освіти від «ЗУНівського підходу» до компетентнісного, у якому висувуються вимоги до забезпечення у сучасній науковій рефлексії підготовки фахівців у межах сформованості їх професійних якостей, поведінкових актів та виконавчих дій на

рівні посадових вимог можливого працевлаштування і, в той же час, на рівні вимог наступного освітнього рівня (у разі продовження освіти) [188, с. 23].

Варто підкреслити, що сьогодні компетентнісному підходу в освіті приділяють належну увагу, оскільки про компетентності педагогічна громадськість заговорила у зв'язку з модернізацією освіти, а результати професійної підготовки фахівців оцінюються через сукупність певних компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються в діяльності.

Компетентнісний підхід виступає як основний цілепоказник в освіті, а компетенція і компетентність стверджуються як нові цільові категорії, що означають перехід професійної освіти від предметноцентричної орієнтації освітнього процесу до його спрямованості на особистість [316].

І. Загашев вбачає сутність компетентнісного підходу у цілеспрямованому розвитку системи характеристик, які уможливають ефективно вирішення професійних завдань працівником [175, с.25]. Компетентнісний підхід, за визначенням О. Пометун, – це підхід, що акцентує увагу на результатах освіти, які вважаються вагомими за межами системи освіти, висуває на перше місце не інформованість людини, а її вміння розв'язувати практичні проблеми [431, с. 6].

На думку О. Овчарук, у підготовці фахівців компетентнісний підхід передбачає не просту передачу знань та вмінь від викладача до студента, а формування в майбутніх випускників професійної педагогічної компетентності [367, с. 56].

Компетентнісний підхід вимагає від організатора навчального процесу застосування такої методики навчання, яка забезпечувала б студента не лише знаннями, вміннями та навичками, але й певним досвідом професійної діяльності, прищеплювала б упевненість у своїх силах та готовність брати на себе відповідальність [367, с. 87].

Вагомий внесок у розробку компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя здійснив П. Каптерев. Він поділив всі якості особистості педагога на об'єктивні (міра знання вчителем свого предмета, міра володіння методологією науки і глибина його наукових знань, володіння загальними

дидактичними і методологічними принципами, здатність проникати і комплексно сприймати особливості дитячої психології) і суб'єктивні (педагогічний талант, творчість тощо) [212, с. 154-158].

Таким чином, ідея компетентнісного підходу – одна із відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості і сучасному суспільству. У процесі розв'язання цього завдання вирішується проблема формування професійної компетентності фахівців, що передбачає посилення практичної спрямованості освіти та збереження її фундаментальності.

Важливо констатувати, що компетентнісний підхід не є новою категорією у сфері освіти. І. Зимня відзначає, що «засновником компетентнісного підходу був Аристотель, який вивчав можливості стану людини, що позначається грецьким «атере», – «сила, яка розвивалася й удосконалювалася до такої міри, що ставала характерною рисою особистості» [18, с. 15].

В. Аніськін умовно виділяє три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті: 1) перший етап – з 1960 до 1970 року (характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов для розмежування понять компетенція/компетентність, появою поняття «комунікативна компетентність» за Д. Хаймсом); 2) другий етап – з 1970 до 1990 року (характеризується використанням категорії «компетенція/компетентність» в теорії і практиці навчання іноземної мови, а також професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, у навчанні спілкуванню і комунікацій, а також розробкою і початком широкого використання категорій «компетентність» і «соціальна компетенція / компетентність» за Дж. Равеном); 3) третій етап – з 1990 року (характеризується дослідженням компетентності як наукової категорії стосовно освіти і всебічного розгляду професійної компетентності вчителя в загальному контексті психології праці за А. Марковою) [15, с. 560].

Уваги заслуговують дослідження цієї проблеми у 80-90-их роках ХХ століття, які продовжувалися у галузі сучасної педагогіки, педагогічній і соціальній психології, соціальній педагогіці, педагогічному менеджменті тощо.

Компетентнісний підхід був об'єктом дослідження у працях К. Білової [47], В. Краєвського [270] та їх послідовників. У вітчизняній науці цей підхід представлений у працях Б. Вульфсона [100], Д. Гришина [132], О. Подмазіна [425], А. Хуторського [580] і т. д.

Детальний аналіз наукової літератури, дозволив з'ясувати, що компетентнісний підхід вчені визначають як:

- нову парадигму формування педагогічних кадрів, що передбачає включення в систему комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентноздатність [14];
- поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формування навичок створювати умови для оволодіння комплексом компетенцій [475];
- надання переваги не поінформованості учня, а його вмінню вирішувати проблеми [57];
- пріоритетну орієнтацію на цілі (вектори) освіти, якими є наукованість, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності [188];
- систему характеристик працівника, які забезпечують можливість ефективно вирішувати не тільки актуальні, а й потенційні професійні завдання [175].

Дослідники справедливо стверджують про наявність методологічних засад появи компетентнісного підходу у вітчизняній науці, і перш за все в педагогіці та психології (принципи і методи системного підходу, особистісно орієнтований підхід, культурологічний, діяльнісний (І. Лернер [282], І. Родигіна [461]), комунікативно-діяльнісний (О. Леонт'єв [280], Є. Пассов [400], С. Рубінштейн [466], Н. Талізінна [538] тощо), контекстний (А. Вербицький [81]).

Відзначається пріоритет формулювання системного підходу як методологічного підґрунтя для вивчення складних об'єктів, що змінюються, в основі якого лежить розгляд об'єкта як цілісної безлічі елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [359, с. 225].

Системний підхід у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів є складною цілістю, якою враховується сукупність компетентнісних характеристик, розвиток яких об'єктивно залежить від навчально-виховного процесу, від викладання будь-якої фундаментальної навчальної дисципліни, яка в основних рисах відтворює систему і структуру науки, а також її зв'язки з іншими науками.

У контексті системного підходу протягом усього розвитку лінгводидактичної науки дослідниками використано різні типи методології, що визначають семіотичну, когнітивну, функціональну природу мови, взаємну детермінованість її з культурою, соціумом, етносвідомістю, життєдіяльністю етносу. Ці типи здебільшого еkleктично поєднувалися в ученнях певного напрямку, школи окремих науковців, що було результатом або коригуванням моделі чи концепції мовної освіти самим об'єктом, або непослідовності й суб'єктивізму висунутої теорії.

Дослідники виокремлюють чотири глобальних методології, які поступово склалися у процесі розвитку лінгвістики за допомогою онтологічних і гносеологічних постулатів щодо об'єкта мовознавства: феноменологічну, позитивістську, раціоналістську та функціональну [499].

У мовознавчій науці специфіка кожної окресленої методології позначається на розгляді проблем мови та свідомості, системності мови, психологічного підґрунтя мовленнєвої діяльності, онтологічної та гносеологічної природи мовного знака, значення та смислу, мовних змін, мови й суспільства, інтерактивної взаємодії у процесі комунікації, синергетичності тощо.

Сучасний парадигмальний простір лінгвістики представлений співіснуванням двох доміантних парадигм: прагматичної та когнітивної, адже увага дослідників зосереджена насамперед на мові як знарядді комунікації та впливу, а також когніції та концептуалізації [477, с. 172].

Методологічна основа процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів є складною багаторівневою системою як єдиного

цілого, що складається з елементів, між якими існують логічні зв'язки. і зміна будь-чого призводить до зміни системи. На нашу думку, така система будується на змістовно-функціональній концепції методологічного аналізу наукового знання. Все більше зближуються погляди різних авторів на проблему сутності методології педагогіки освітніх вимірювань, як вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби теорії і практики педагогічної діяльності. Загальні знання освітніх вимірювань реалізують у відношенні до педагогічного знання методологічну функцію і формують методологічні основи педагогіки, а відповідно – трансформуються і на методику навчання лінгводидактики.

Методологія сучасної філологічної науки не може бути механічно перенесена у навчальний процес, а потребує педагогічно ефективною видозміни, яка має рівні вимірювань і оцінки. Тому методологія процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів зазнає подвійної модифікації, як з боку методології педагогіки, так і філологічної науки (рис. 1.1).

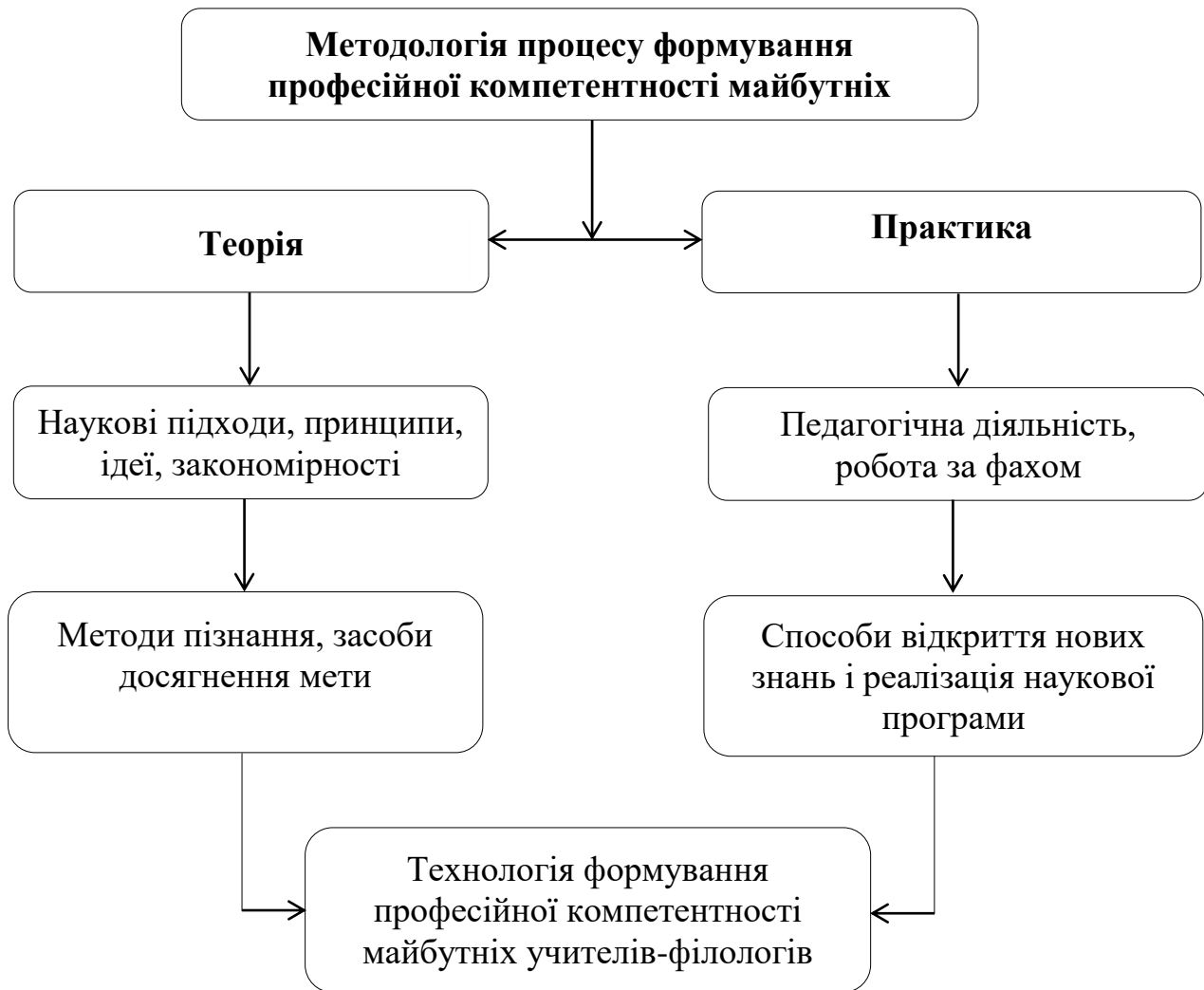


Рис. 1.1. Педагогічна трансформація наукових засад дослідження у навчальний процес

Перетворення нинішнього етапу розвитку науки пов'язане зі зміною спрямування з техногенно-економічного напрямку на гуманістично-екологічний і ґрунтується на поглибленому міждисциплінарному вивченні тенденцій розвитку освіти у загальнонауковому аспекті. Реалізація ідеї освітнього вимірювання здійснюється через визначення єдиного підходу пізнання явищ різної мовно-комунікативної та лінгводидактичної природи на основі їх наскрізного вивчення. В. Сидоренко вважає, що оптимізацією індивідуальної пізнавальної траєкторії вчителя-словесника є забезпечення свободи свідомого вибору змісту, форм і шляхів розвитку педагогічної майстерності, вироблення необхідних компетентностей для самостійного творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей [490, с. 72].

Отже, готовність студентів до континуального оновлення індивідуально-професійного педагогічного ресурсу протягом професійного шляху, фахового становлення і самореалізації – соціально-гуманітарні аксіологеми, що визначають зміст сучасного компетентнісного підходу.

Вищезазначене спрямовує нас звернутися до ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, щоб узгодити їх з цілями і завданнями компетентнісного підходу, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти [191, с. 10-13].

Діяльнісний підхід апелює до внутрішньої активності особистості, яка пробуджується не примусом, а особливим чином організованими змістом і методами навчання. Цей спосіб є відповіддю на практику включення особистості у діяльність, як правило, під тиском педагога, на відсутність можливості вибору форми діяльності як у процесі навчання, так і в поза навчальний час, який теж регламентується педагогами (виховні заходи, факультативи, проблемні групи чи гуртки тощо).

Діяльнісний підхід уподібнюється до компетентнісного підходу у межах тих компетентностей, що забезпечуються навчальними знаннями. Тут йдеться не про емпіричний їх рівень, а про рівень теоретичний, коли певні знання утримують внутрішні відношення, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу. Теоретичні знання пов'язуються насамперед з узагальненим способом діяльності, зі словесною оболонкою, з конкретним найменуванням речі. Тож теоретичні знання – це самостійне оперування предметом, вміння сконструювати його, розумітися в ньому, використовувати його. Такі предметні дії вважаються мисленням, яке може обходитись із кожним предметом відповідно до його власної природи.

Таким чином, у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів дидактика має запропонувати таку модель процесу

засвоєння знань, яка б одночасно відображала і хід формування знань (розуму), і хід мислення. Погляди окремих науковців на проблеми засвоєння знань і формування мислення трактуються як дві різні задачі, тобто кожна з них вирішується незалежно одна від одної і різними засобами й методами.

Модель процесу засвоєння знань будується на засадах діалектичної логіки. З методичної точки зору, це вирішується на основі доведення суб'єкту навчання процесу виникнення знань (доведення істини) у відповідь на важливу проблему, яка виникала перед особою як життєва потреба, як протиріччя життя.

Отже, отримані знання – це результат вирішеного протиріччя, а процес, на основі якого були отримані знання, є процесом і способом мислення людини, за допомогою якого цей результат був досягнутий.

Забезпечуючи розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, діяльнісний підхід апелює до формування переконань через знання як структурний елемент наукового світогляду особистості. З цією метою у навчальних планах спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), освітньої програми: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))» введені фольклорна, діалектологічна, психолого-педагогічна, педагогічна практика з фахових методик та стажерська практика. Усі практики слугують критерієм істинності пізнавальних результатів. Відсутність хоча б однієї з видів практики може бути лише засобом для формування переконань суб'єкта, а не мотивів і навичок професійної діяльності.

Кінцевою метою діялісного підходу до процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога є його перетворення на суб'єкт учіння.

Компетентнісний підхід, у нашому розумінні, повинен забезпечити перетворення суб'єкта учіння на суб'єкт практичної діяльності для цілеспрямованого перетворення дійсності. Йдеться про перетворення у двох формах: суб'єкт-об'єктній (професійна компетентність), і суб'єкт-суб'єктній (комунікативна компетентність).

Важливо зазначити, що практика (як доцільна діяльність) виступає

цілісною системою дій. До її структурних компонентів належать: потреби, мета, мотиви, предмет, на який спрямована діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, і результат діяльності. Ці компоненти можуть перетворюватися один в одного, в чому й полягає динамічність практики. Характерною особливістю практичної діяльності є її предметність. Розвиток предметного змісту забезпечує появу в особистості відображення дійсності у вигляді образів.

На рівні компетентнісного підходу вузьке розуміння єдності знань і практики для їх застосування у розв'язанні прикладних завдань має замінитися на реалізацію ідеї, згідно з якою кінцевою метою пізнання є практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини і суспільства.

Адекватним такому розумінню виступає поняття «опредмечування» і відповідний йому механізм. Це процес, в якому людські здібності й знання переходять у предмет і втілюються в ньому, завдяки чому предмет стає соціально-культурним чи людським предметом. Опредмечування реалізується не лише у зовнішньому результаті, але і в якостях самого суб'єкта: змінюючи світ, людина змінює саму себе.

Отже, якщо за діяльнісного підходу практика виступає засобом формування знань у формі переконань, то за компетентнісного – ця формула змінюється: навчальні надбання стають засобом формування досвідченої або компетентної людини.

Особистісно орієнтований підхід повністю асимілюється з компетентнісним. Практична реалізація цього принципу означає побудову такої моделі освітнього простору, яка б замість «підгонки» дітей до певних стандартів, відкривала їм можливість рухатися за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Цей підхід має виховне значення: по-перше, одиницею особистісного розвитку суб'єкта вважається його вчинок, що мотивується певною морально-духовною цінністю. Тому лише за цієї умови можна стверджувати про духовно-практичне освоєння суб'єктом світу, про його морально-духовну практику

відносно навколишньої дійсності; по-друге, забезпечує морально-духовний розвиток суб'єкта, а не його пристосування до умов навколишнього середовища; по-третє, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, призводить до виховання вищого сенсу життя людини і практичної орієнтації на нього у своїй життєдіяльності.

Характеризуючи специфіку формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, важливо встановити підходи, які визначали б стратегію їх навчання. Культурологічний підхід забезпечує вивчення національних реалій, найважливіших історичних подій, знайомство з видатними діячами літератури та інших видів мистецтва, їх творами, представниками науки й техніки, а також проявляється у закладанні основ національного світобачення, національної мовної картини світу, навичок і вмінь, пов'язаних зі стандартними ситуаціями спілкування. Культурологічний підхід націлює на розгляд процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя як підсистеми культури, механізму культурогенезу. Результатом взаємодії культури і процесу набуття професійної компетентності стає поява нового типу суб'єкта культури, особистості, здатної не тільки ефективно діяти у межах існуючої культурної реальності, а й створювати культурні програми для майбутнього; має автономну рефлексивну свідомість, здатність до самоорганізації; домінуючими цінностями вважає свободу і вибір; сприймає культурну конвергенцію та діалог культур.

Сьогодні українська мова повною мірою виконує свої функції як засобу спілкування, засобу взаєморозуміння, впливу і взаємодії людей між собою, як засобу прилучення до національної культури і як важливого засобу розвитку інтелектуальних здібностей людей, їх логіко-аналітичного мислення через операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, різних видів пам'яті (оперативної, смислової, мимовільної, довільної) для формування мовленнєвої компетенції й мови (зовнішньої, внутрішньої, усної, письмової, афективної, монологічної, діалогічної) з метою оволодіння мовною компетенцією.

Культурологічна спрямованість предмета «українська мова» сприяє інтеграції особистості в систему світової та національної культури, сприяє

взаєморозумінню і співпраці між людьми, дозволяє студентам реалізувати право на вільний та усвідомлений вибір поглядів і переконань.

З культурологічним тісно пов'язаний лінгвокраїнознавчий підхід, який, на нашу думку, є однією з найсучасніших тенденцій розвитку науки про мову. Як стверджує Г. Томахін, «лінгвокраїнознавство є дисципліною суто лінгвістичною, оскільки її предметом є факти мови, в яких відтворено особливості національної культури, культура вивчається через мову і, на відміну від культурознавчих дисциплін, має філологічну природу» [545, с. 6].

Таке визначення дозволяє стверджувати, що лінгвокраїнознавство відображає не тільки весь комплекс знань, умінь і навичок, пов'язаних з культурою, але й знання про всі сфери життя країни, зокрема й мову, її особливості, вміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях.

У навчанні мови виокремлюють так званий лінгвістичний підхід (Ю. Караулов, Дж. Остін, Дж. Серль та ін.), відповідно до якого мова розглядається «не тільки як система ієрархічно організованих рівнів, але і як система ряду підмов або модулів, кожен з яких володіє системною організацією» [245, с. 46].

У дослідженні М. Городникової, Д. Добровольського такими модулями виступають мовні акти, що розглядаються як елементарні комунікативні одиниці, а мета повідомлення полягає в передачі знання мовця своєму співрозмовникові. Супутня мотивація містить стимули до виконання певних інтелектуальних або практичних дій [353].

Одним з найбільш продуктивно розроблених підходів до навчання мови вважається комунікативний підхід (Н. Богданець [52], І. Зимня [190], Є. Пассов [400] ін.).

Комунікативність як провідний напрям виокремився у психолого-педагогічних і методичних дослідженнях останнього десятиліття. Поява цього підходу зумовлена об'єктивною необхідністю, оскільки виразною стала невідповідність між традиційними методами і новою метою.

На перший погляд, аксіоматичним є твердження про те, що спілкуванню варто навчати за допомогою самого спілкування, однак воно прогнозує клопітку роботу з навчання культури спілкування студентів, яка передбачає такі аспекти, як стилістична правильність, доречність, логічність висловлювання, а також володіння формулами мовленнєвого етикету.

Практичне втілення комунікативна спрямованість знаходить у процесі вивчення мови у ситуативно-тематичному прояві. Дослідження усного спілкування, сфер його використання дозволяє більш послідовно дотримуватися принципу комунікативної орієнтованості в організації навчання української мови.

У реальних умовах усне мовлення пов'язане з конкретною ситуацією спілкування, яка створюється для того, щоб студент здійснив мовленнєву дію відповідно до комунікативних завдань.

З огляду на це, постають принципи діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, фундаментальності, соціокультуродоцільності, ціннісного ставлення до української мови, міжпредметної інтеграції, професійної спрямованості, практикоорієнтованості. Ці принципи утворюють систему, характерною ознакою якої є гармонійність, тому вони взаємообумовлені, взаємодіють і доповнюють один одного. Завдання цієї системи – зробити процес формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів таким, який сприятиме «гармонійності ходу й результатів навчання» [176].

Найважливішим принципом навчання і відбору змісту професійної освіти є принцип фундаментальності. На думку Є. Пассова, «фундаменталізація означає оволодіння не «верхівками» науки (особливо в провідній спеціальності), а її найсучаснішими основами. Фундаменталізація має фактично антипрагматичну спрямованість. Вона покликана допомагати фахівцю усвідомити, що обмеження пізнання тільки тим, що «в школі це не знадобиться», «для школи цього вистачає» і т. под., і шкідливо, бо позначається навіть на володінні обмеженим колом знань, й аморально. Крім того, фундаментальні знання мають здатність до

ширшого перенесення, довше зберігають свою цінність і тому допомагають надалі економити і час, і засоби на перепідготовку кадрів» [400, с. 179].

Процеси інтеграції у європейський освітній простір дозволяють по-новому осмислити фундаментальність підготовки студентів у закладах вищої освіти, оскільки «фундаментальність є основою професійної гнучкості» [126, с. 36].

У професійній підготовці майбутніх педагогів фундаменталізація означає «концентрацію навчального матеріалу і досвіду, що формується, навколо основних категорій педагогіки, освоєння яких потрібне для вирішення професійних педагогічних завдань, а також проблемну побудову змісту на основі цілісного розгляду світового історико-педагогічного процесу в руслі універсальної еволюції загальнолюдської цивілізації» [81, с. 15].

Під час вивчення філологічних дисциплін та методики навчання української мови у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів принцип фундаментальності припускає, по-перше, ґрунтовне вивчення відповідних дисциплін з урахуванням традицій і сучасних досягнень науки; по-друге, глибоке осмислення названих дисциплін в категоріях педагогічної теорії; по-третє, формування методологічної культури як специфічної для сфери освіти, компонентами якої є: «уміння проєктувати і конструювати навчально-виховний процес; уміння усвідомлювати, формулювати і творчо вирішувати завдання; уміння здійснювати методичну рефлексію» [270, с. 123].

Одним із провідних принципів компетентнісного підходу в професійній освіті є принцип соціокультуродоцільності, що діє за соціокультурних умов, «в яких здійснюється професійна діяльність учителя, що включають особливості мезосередовища, культурно-історичні традиції, специфіку конкретної території», а також особливості засвоєння школярами «культурних зразків і цінностей» [81, с. 14].

Ю. Сенько зазначає, що процес професійного становлення педагога відбувається на основі засвоєння культури, що потребує «створення культурно-освітнього, у першу чергу, гуманітарного середовища» [484, с. 71].

На думку Є. Галицьких, важливо не втрачати зв'язок поколінь як

«збереження класичних культурних сенсів і створення нових» [103, с. 33].

Формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів і включення цінностей, традицій культури у змістовий компонент філологічних та методичних дисциплін актуалізують аксіологічний аспект освітнього процесу.

З цієї закономірності випливають спеціальні принципи навчання і відбору змісту дисциплін філологічного циклу та методики навчання української мови для ефективного формування професійної компетентності студентів-філологів. Сформулюємо ці принципи й розкриємо їх сутність.

Принцип гуманізму виражається у поверненні до людини, розумінні її ролі і місця в будь-якому процесі, у тому числі у формуванні професійної компетентності тому, що студент – це насамперед людина, особистість, індивідуальність, прилучена до багатоманіття стосунків з природою, суспільством та іншими людьми, що дозволяє кожному студентові повною мірою реалізувати свої здібності, можливості й ініціативу (принцип особистісно орієнтованого виховання); сприяє переорієнтації навчального процесу на його особистість. Негуманно обмежувати ці стосунки виключно виробничими чи пізнавальними аспектами, бачити у студентові лише майбутнього вчителя.

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

Принцип науковості означає, що рішення, які приймаються в процесі навчання, повинні базуватися на об'єктивних наукових фактах. Він сприяє створенню необхідних умов для навчання в компетентісно спрямованому руслі; гуманітаризації освітніх програм – співвідношення й сполучення навчальних предметів та інформації, застосування таких дидактичних підходів, методів і технологій навчання, що забезпечують пріоритет загальнолюдських цінностей, цілісність, послідовність, наступність і випереджальний характер навчання; використання інформаційних технологій у навчанні, управлінні, наукових

дослідженнях (принцип інформатизації); впровадження в управлінську діяльність діагностико-проективного менеджменту навчально-виховного процесу.

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

Дотримання названих принципів в організації навчання мови забезпечить від конфліктності в спілкуванні, сприятиме вибору ефективних для конкретної ситуації мовленнєвих жанрів, мовних засобів, здатних виразити комунікативний намір студента.

Принцип лідерства стимулює динамічний розвиток освітнього закладу, орієнтує педагогічний колектив на постійне удосконалення освітніх процесів (принцип постійного удосконалення); експериментально-методична, психолого-дослідницька, педагогічна та соціально спрямована діяльність і впровадження ефективних інноваційних технологій навчання в освітній процес реалізуються для забезпечення європейського рівня освіти (принцип інноваційного розвитку).

Основні принципи доповнюються специфічними, характерними тільки для компетентнісного підходу. На думку О. Ляски [300], уваги заслуговують такі принципи:

– орієнтація вищої педагогічної освіти на розвиток особистості майбутнього педагога, його самоосвітніх можливостей, постійне формування власних професійних і особистісних компетентностей. Сучасний учитель повинен володіти вмінням інтегруватися з досвідом, продуктивно використовувати інноваційний досвід, володіти вмінням узагальнювати і передавати свій досвід іншим. В умовах мінливої педагогічної реальності необхідною якістю педагога є креативність як бажання і вміння створювати нову педагогічну реальність. Усі компоненти утворюють складну структуру, яка

формує «ідеальну модель» сучасного вчителя.

Основним методом навчання людини впродовж життя має стати самостійна пізнавальна діяльність. Сформувати або розвинути її можна тільки в умовах такої підготовки, за якої студент вбачатиме особистісний сенс у навчальній інформації. Тому професійна освіта повинна бути не академічною, спрямованою на передачу готових знань, а контекстною, яка «вчить вчитися», здобувати знання і застосовувати їх у ситуаціях, що імітують професійні; зорієнтована на досягнення певних результатів (компетенцій), набуття значущих компетентностей. Оволодіння компетентностями передбачає набуття досвіду діяльності (когнітивного, методологічного, ціннісно-смыслового). За таких умов процес підготовки фахівця перетворюється на процес формування досвіду обраної діяльності через трансформацію особистісних якостей (ставлень, установок, мотивації, позиції, спрямованості). Оскільки кожна компетентність характеризується практико-орієнтованою дієвістю, то її сформувати можна тільки шляхом включення суб'єкта підготовки у відповідну діяльність, яка визначатиме не лише знання про її окремі дії, а дозволить студенту приймати самостійні рішення, перевіряти їх результативність, нести відповідальність за якість виконаної роботи, творчо підходити до будь-якої справи, постійно вчитися. Усе це свідчить, що в процесі підготовки компетентних фахівців формується професійна індивідуальність, професійна зрілість, професійне мислення; емоційно-ціннісного – інтерес, задоволення від процесу праці, самостійність, відповідальність; мотиваційного – орієнтація на успіх, якісна самореалізація. Отже, компетенції є наслідком процесів навчання, які представляють узгодженість їх результатів з особистісними, соціальними та методичними здібностями у певних навчальних і професійних ситуаціях.

Зміст і методика викладання навчальної дисципліни мають бути зорієнтовані на кінцевий результат – сформовану професійну компетентність фахівця, який володів би компетентностями. Навчальні програми мають спрямовуватися на виразні і зіставні параметри опису (дескриптори) того, що студенти будуть знати, володіти, вміти у кінцевому результаті. Кінцевими

одинацями досягнень студентів у вивченні конкретної навчальної дисципліни стає рівень сформованості функцій, які входитимуть до складу і визначатимуть компетентність (не обов'язково одну). Контрольованими у вузі можуть бути тільки результати навчання, які є індикатором для компетенцій, тому важливе значення для якості випускників має компетентнісно-орієнтоване підтвердження результатів.

Орієнтація навчального процесу на результати освіти – компетентнісну модель фахівця, яка вміщує набір компетенцій, якими повинні володіти випускники певного циклу підготовки, функції, які вони зобов'язані виконувати і до яких мають бути підготовлені, ступінь готовності до виконання конкретних обов'язків. Ця модель являтиме собою взірець підготовки фахівців, структурними елементами якого мають бути цілі, зміст, навчальні програми, навчальні плани, управління засвоєнням, контроль, якість підготовки у вузі. У зв'язку з цим потребує перегляду архітектура навчального процесу у вузі в плані змісту, технологій, менеджменту на кожному циклі підготовки. Іншими стають і цільові установки викладача, він перетворюється для студентів з транслятора інформації в консультанта, тьютора, помічника в пошуках необхідних знань, способів дій і т. ін. Сучасний педагог професійної школи вводить студента у складний простір професійно-педагогічних задач і проблем, джерел інформації і сфер взаємодії, проєктів і видів діяльності, співтоварищкості і творчої самореалізації [300, с. 35-36].

Принцип оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів означає, що будь-яка технологія професійної підготовки педагогів повинна навчити їх професійній діяльності, а саме: плануванню (проєктуванню) навчально-виховної роботи; здійсненню навчальних занять та виховних заходів; розробці й використанню дидактичних і технічних засобів навчання; проведенню психолого-педагогічних і методичних досліджень, оформленню їх результатів; роботі з персональним комп'ютером; науково-дослідницькій роботі. Концептуальною основою цього принципу є педагогізація усіх аспектів підготовки майбутніх вчителів, педагогічна

спрямованість усіх видів аудиторних і позааудиторних занять. У цьому випадку практика розглядається як об'єктивний системоутворюючий елемент професійної підготовки.

Отже, при визначенні фундаментальної психолого-педагогічної і методичної підготовки освітянина потрібно йти не лише від теорії до практики, але і від практики до теорії, спираючись на моделі діяльності вчителів.

Цей принцип повинен реалізуватися при складанні навчальних планів, розробці навчальних програм. Тому професійна діяльність учителя повинна стати ціллю і основним критерієм його професійної підготовки. Технологічним аспектом цього принципу виступає єдність цілей, функцій, змісту, методів навчання, зорієнтованих на майбутню професію. Дотримання цих умов визначає вибір і розробку педагогічних технологій, які виконують роль засобів та інструментарію навчання.

Принцип ціннісного ставлення майбутніх вчителів-філологів до української мови. «Ціннісне ставлення» – складний феномен, що розглядається у філософії і психології «у взаємозв'язку зі свідомістю, життєвими цілями і сенсом життя, ціннісними установками і ціннісними орієнтирами особистості» [510, с. 126].

Формування ціннісного ставлення відбувається в процесі діяльності, «під впливом реальної життєвої практики за наявності внутрішньої активності людини, що дозволяє розглядати культуру як світ ідеалів, проєктів, моделей і як світ практичної і духовної взаємодії людей, суб'єктом якої є вона сама» [510, с. 127].

У фаховій підготовці майбутнього вчителя ціннісні аспекти професійної діяльності є домінантними і стають надбанням особистості студента в процесі розвитку його ціннісної свідомості. У свою чергу, ціннісна свідомість – це «форма віддзеркалення об'єктивної дійсності, що дозволяє суб'єктові визначити простір своєї життєдіяльності як морально-духовний» [510, с. 121].

У сучасній лінгводидактиці глибоке усвідомлення цієї проблеми здійснено професором А. Дейкіною на початку 90-х рр. Автор акцентувала на важливості

таких аспектів викладання мови в школі, як престиж, етика і естетика рідної мови, культурні концепти мови та ментальність [140, с. 20].

Ці завдання вимагають змін у професійній освіті майбутніх вчителів-філологів, спеціального відбору лінгвометодичного матеріалу для філологічних та методичних дисциплін у вищому навчальному закладі, оскільки «моральне почуття збуджується в людині словом, словом же і приводиться в дію» [70, с. 380].

Студент-філолог, у якого сформовано ціннісне ставлення до рідної мови, студент, що усвідомлює первинне значення рідної мови в становленні особистості людини, її духовно-морального початку, буде готовий знайти «ціннісний спосіб управління своєю поведінкою» і продуктивно вирішувати професійні завдання учителя-словесника [510, с. 123].

Принцип усвідомлення студентами-філологами мегапредметної функції рідної мови визначає її особливий статус. Рідна мова – це не лише предмет вивчення, але і засіб навчання. Отже, мегапредметна функція мови визначає універсальність діяльності вчителів-філологів. Реалізація цього принципу припускає створення активного мовного середовища, яке вдосконалюватиме усі види мовної практики студентів-філологів.

У контексті формування професійної компетентності студентів-філологів «неможливо учити мові (мовній діяльності), не піклуючись одночасно про формування мотивів, що забезпечують як процес навчальної діяльності, так і, що особливо важливо, саму мовну діяльність як компонент навчального процесу» [280, с. 28].

Отже, активне мовне середовище має високий розвивальний потенціал і сприяє вдосконаленню текстової діяльності (сприйняття і продукування текстів) майбутніх учителів-словесників. Загальнопізнавальні і навчально-мовні уміння, які формуються у ході вивчення філологічних і методичних дисциплін, а також осмислення цієї діяльності через призму аксіоми «рідна мова – предмет предметів», створюють умови для вдосконалення професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

У галузі вищої педагогічної освіти виділяють принцип міжпредметних зв'язків, відповідно до якого «у змісті навчальних дисциплін мають віддзеркалюватися ті діалектичні взаємозв'язки, які діють у природі і пізнаються сучасними науками», а також принцип професійної спрямованості [433, с. 89].

Аргументуємо необхідність реалізації цього принципу у процесі формування професійної компетентності студентів-філологів.

Проблема лінгвістичної підготовки майбутніх вчителів-філологів у другій половині ХХ ст. була сформульована академіком М. Шанським, який вперше акцентував увагу педагогів вищих навчальних закладів на тому, що курс методики навчання рідної мови необхідно розуміти як лінгвістичний, що має співвідноситися зі шкільним. На думку М. Шанського, «лінгвіст може і не бути методистом. Справжній методист завжди є одночасно і хорошим лінгвістом» [599, с. 13-14]. Якщо курс методики розуміти як лінгвістичний, що співвідноситься зі шкільним курсом рідної мови, то і філологічні дисципліни вищого навчального закладу необхідно інтерпретувати через «методичний мікроскоп», внаслідок чого формується методичне мислення майбутнього словесника як особливий процес дослідження мовних явищ під кутом зору проблем методики викладання рідної мови [347, с. 10].

Питання міжпредметної інтеграції дисциплін лінгвістичного та методичного циклів у процесі підготовки майбутніх вчителів-філологів у наукових працях зустрічаються досить рідко. За дослідженням Л. Анцигіної, «вчені-мовознавці і викладачі педвузів як і раніше приділяють недостатню увагу школі, професійній спрямованості викладання, створенню міцної лінгвістичної бази шкільного вивчення мови» [16, с. 104].

Стає зрозумілою користь інтеграційного підходу, що забезпечує співвідношення вузівських і шкільних курсів української мови на заняттях з лінгвістичних дисциплін, допомагає студентам краще усвідомити системність мови, її нормативність, повторити шкільний курс рідної мови. О. Лаптева зазначає, що дослідник і викладач-мовник має чітко усвідомлювати місце свого матеріалу в системі літературної мови [277, с. 59].

Використання «методичного мікроскопа» в процесі вивчення лінгвістичних дисциплін дозволить майбутнім вчителям-філологам, з одного боку, усвідомити системність мови, а з другого, – перенести педагогічний процес вищого навчального закладу у шкільну практику.

Таким чином, співвідношення методики навчання української мови і дисциплін лінгвістичного циклу визначаємо як міжпредметну інтеграцію. Цей принцип, а також принцип професійної спрямованості дисциплін лінгвістичного циклу, сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

Вищеназвані принципи поєднуються з принципом компетентісно орієнтованого підходу в професійній освіті педагога – принципом практикоорієнтованості, забезпечуючи «формування конкурентоспроможного середовища розвитку школи» [81, с. 14].

Цей принцип співвідноситься з основними ідеями психолого-педагогічної теорії контекстного навчання А. Вербицького. Порівнюючи його з теорією діяльності О. Леонтьєва, вчений говорить про необхідність створення педагогічних умов «для динамічного руху діяльності студента від навчальної до професійної, трансформації першої в другу з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предмета і результатів» [81, с. 26]. При цьому «основною одиницею роботи викладача і студента стає не «порція інформації» або завдання, а проблемна ситуація в усій своїй предметній і соціальній неоднозначності й суперечності [81, с. 27].

Достовірність висновків і рекомендацій дослідження забезпечується теоретичними і практичними методами наукового пошуку. Теоретичні методи включають аналіз філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної, дидактичної і методичної літератури з теми дослідження, аналіз нормативних документів, державних освітніх стандартів вищої професійної освіти, змісту чинних програм, підручників, методичних посібників, вітчизняних і зарубіжних навчально-методичних комплексів.

Спостереження за навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі, бесіди зі студентами, вчителями, викладачами, анкетування, аналіз усних і письмових робіт студентів, рефлексивний аналіз продуктів професійноорієнтованої навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів – майбутніх учителів мови і літератури, метод самооцінки та експертних оцінок, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду роботи вчителів-філологів з метою вивчення стану досліджуваної проблеми у практиці складають групу емпіричних методів. Спостереження за студентами, їх навчальними та науковими досягненнями дозволяє з'ясувати особливості їх мовлення (усного і писемного), визначити рівень їх теоретичних знань і практичних умінь. Методику дослідження збагачує вивчення педагогічного досвіду роботи кращих вчителів української мови та літератури.

До практичних методів належить педагогічний експеримент, на основі якого перевіряється ефективність пропонованої методики. Він буває констатувальним, пошуковим, формувальним, порівняльним.

Мета констатувального експерименту – виявити проблеми, знайти вихідні позиції, орієнтуватися на нововведення, які будуть ретельно опрацьовуватися і вводитися пізніше. Отримавши результати констатувального експерименту, проводиться пошуковий експеримент, під час якого здійснюється пошук і розробка експериментальної методики, яка і перевіряється у процесі формувального експерименту. Для порівняння отриманих цифрових даних дослідження здійснюється порівняльний експеримент, який дозволяє визначити порівняльну ефективність різних методик. Нерідко він набуває форми зрізу у вигляді контрольних робіт, тестів, творів, доповідей тощо. «Зрізи» дають матеріал для аналізу, статистичної обробки, узагальнення у вигляді таблиць, схем, діаграм. У процесі опрацювання зрізових матеріалів користуються єдиними критеріями, які складають на початковому етапі констатувального експерименту, відображають завдання нової методики, а отже, всієї експериментальної роботи.

Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі пов'язана з використанням таких педагогічних засобів, які своєчасно забезпечували б в освітньому процесі створення відповідних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності. Мова йде про використання особливостей професійно-пізнавальної діяльності студентів, які сприятимуть зростанню рівня досвідченості, забезпечуючи трансформацію професійно-навчальної діяльності у власне професійну. Це, у першу чергу, пов'язано із набуттям індивідуального досвіду як єдності пізнавального досвіду і досвіду перетворення.

Набуття досвіду вимагає контролю не тільки індивідуально виконуваною професійно-навчальною діяльністю студента, а й видами сукупної професійно-навчальної діяльності, тобто взаємодією в системі «педагог-студент». Участь у спільній колективній праці поліпшує професійно-навчальну діяльність і підвищує мотивацію суб'єктів пізнання, в результаті чого виникають реальні умови для формування ключових компетентностей майбутніх вчителів у контексті реалізації компетентнісного підходу.

Аналіз методології дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів показав, що методологічні засади поєднують різні наукові підходи – системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, культурологічний, діяльнісний, лінгвокраїнознавчий, лінгвістичний, комунікативний – та принципи: діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, фундаментальності, соціокультуродоцільності, ціннісного ставлення до української мови, міжпредметної інтеграції, професійної спрямованості, практикоорієнтованості, науковості, діалогічності, лідерства, оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів.

1.4. Ретроспективний аналіз становлення професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вітчизняному та зарубіжному досвіді

Процес глобальних змін у сучасному освітньому просторі пов'язаний зі складним і суперечливим рухом реформ, втратою моральних орієнтирів, падінням престижу професії педагога. Актуальними сьогодні є слова Г. Сковороди: «Лише той Учитель, хто живе так, як навчає» [598, с. 25].

Усвідомлюючи значущість культурного та історичного сенсу професії, науково-педагогічне співтовариство веде активний пошук оптимальних умов, які сприяли б досягненню нової якості професійного становлення педагога.

Важливість ретроспективного аналізу формування освіти дозволяє точніше зрозуміти особливості вітчизняної просвітницької традиції і створює передумови для оцінки перспектив будівництва сучасної школи.

Розкриваючи професійні якості вчителя рідної мови, вживаємо різні номінації: «першоучитель» – учитель рідної мови – учитель української мови – учитель словесності – словесник – філолог – учитель української мови та літератури – учитель-словесник, що пояснюється традицією тієї або іншої епохи.

Мовна особистість учителя найбільшою мірою реалізується в його індивідуальному стилі діяльності: досить важливими є і тон мовлення, і манера спілкування з учнями, і міміка руху, жестів, і здатність розуміти ситуацію, оцінювати її, орієнтуватися в ній, керувати нею. Усе це важливі компоненти професійної культури. Метою навчання українській мові є не просто засвоєння мови як предмета, а розширення індивідуальних інтелектуальних ресурсів особистості засобами рідної мови.

Розвиток професійної педагогічної освіти починається у XVIII ст. відкриттям перших державних освітніх установ. Проте «начало начал» для словесника вважається Київська Русь, оскільки саме словесник став першим учителем.

Якщо початком становлення методики викладання української мови як науки вважають 1844 р. – вихід книги Ф. Буслаєва «Про викладання вітчизняної

мови» (1992), то витoki професійного портрета вчителя-словесника сягають часів Київської Русі.

А. Джуринський вказує на те, що історично саме мовна спільність була «об'єднуючою силою слов'янства. Навчання мові було одним із головних способів усвідомлення етнічної єдності слов'янського середньовічного світу. Проявом такої спільності стало створення в VII – IX ст. нової писемної мови – слов'янської» [150, с. 131]. Роль перших учителів словесності у слов'янському освітньому просторі належить братам Кирилу і Мефодію. «Важливу роль в особливостях слов'янської, у тому числі староруської освіти, зіграло використання і для богослужінь, і для літератури, і для навчання єдиної старослов'янської мови» [150, с. 131].

«Своїм виникненням, – зазначає М. Шанський, – старослов'янська мова зобов'язана просвітницькій діяльності Кирила і Мефодія, що створили чудову слов'янську писемність і залучили тим самим братські слов'янські народи до християнської віри» [598, с. 40].

Писемність на Русі бере свій початок від язичницького періоду. У цей час простежувалася тенденція як до індивідуального, так і групового навчання грамоти. Групове навчання – першооснова появи шкіл, які виникли внаслідок винайдення буквенно-звукової системи письма. Перші школи до прийняття християнства були двох типів: язичницькі та християнські.

Запровадження християнства сприяло розвиткові освіти і шкільництва на Русі і прилучило її до античної науки та культури, зблизило з багатьма європейськими країнами.

Першими вчителями рідної мови на Русі були майстри грамоти, які навчали читанню, листу і рахунку дітей усіх станів, керуючись, як сказано в літописі, методами «Учити не яростию, не жестокістю, не гнівом, але різновидним страхом до любовних звичаїв, солодким повчанням і ласкавим міркуванням» ([150, с. 136].

За часів князювання Володимира Великого і Ярослава Мудрого шкільництво набуло державного значення. У цей час створено кілька типів шкіл:

палацова, світська та приватна.

Провідними просвітницькими принципами цієї доби вважаються відкритість до світу, активне використання набутків інших народів, зокрема латинської і грецької мов, перекладна діяльність навчальних установ тощо.

Чимало ідей запозичила вітчизняна педагогічна освіта з Київської Русі, адже у монастирях та школах грамоти використовувались такі прийоми роботи, як бесіда, читання і коментування тексту, показ конкретних дій тощо, інші методи спрямовувалися на заучування тексту напам'ять. Враховуючи ці особливості, було закладено основи найважливіших принципів української педагогічної думки – принципів історизму та народності. У ХІХ ст. на цьому наголошує К. Ушинський: «Мова народу – краща, ніколи нев'януча і вічно колір усього його духовного життя, що починається далеко за межами історії, що знову розпускається. У скарбницю рідного слова складає одно покоління за іншим плоди глибоких сердечних рухів, плоди історичних подій, вірування, переконання, сліди прожитого горя і прожитої радості, – словом, увесь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові. Мова є найживіший, найщедріший і найміцніший зв'язок, що сполучає віджилі покоління народу, що живуть, і майбутні в одно велике історичне живе ціле» [538, с. 242-243].

Пошвавлення просвітницької діяльності в українській державі зумовило виникнення різних напрямів книжкового вчення. Якщо майстри грамоти використовували натаскування, заучування текстів божественного писання без знання грамоти, то освічене духовенство виступало за «осмислену» грамоту.

Проникнення західної культури й освіти та поширення неучтва в державі потребували запрошення до Київської Русі іноземних учителів. Педагогічний досвід України, Білорусії, Польщі, зокрема ідеї Яна Амоса Коменського, поступово стають надбанням й української освіти.

Ніхто до Яна Амоса Коменського так високо не підносив професію вчителя. Великий педагог називає її «найпочеснішою під сонцем» [371]. На його думку, суспільство має шанобливо ставитись до учителів. Я. Коменський

висунув до особистості педагога низку вимог: працьовитість, доброчесність, наповненість життям, діяльність та чуйність, наполегливість, релігійність, любов до учнів, прагнення збагачувати свої знання й досвід, чесність, вміння пробуджувати зацікавленість у здобутті знань. «Музикант, – вказує видатний педагог, – не б'є кулаком або палицею по струнах, не вдаряє інструментом об стіну, коли струни ліри, цитри або арфи дають дисонанси, а терпеливо настроює їх, докладаючи все своє мистецтво доти, доки не приведе струни до гармонії. Так само повинні ми пристосовуватися до властивостей розуму, приводячи уми до гармонії і любові до наук, коли ми не хочемо з лінивих зробити упертих, а з в'ялих – зовсім дурнів» [14]. Наставник для вихованців має бути живою бібліотекою. «Малознаючий учитель – хмара без дощу, лампа без світла, джерело без води, тіло без душі» [14].

В епоху просвітництва, як і в час Київської Русі, грамота є основою навчання, але тепер рідна мова виступає предметом вивчення. Ідеальний вчитель-філолог стає носієм вищих чеснот, провідником моральних цінностей, досконало володіє методикою викладання, всіляко сприяючи розвитку учнів.

Всебічний розвиток особистості як основа виховання – ідея, втілена у творах просвітників XVIII ст.: Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, Т. Шевченка, О. Духновича, Л. Глібова, П. Грабовського, М. Коцюбинського, С. Васильченка та ін., – мета вітчизняної педагогіки. Думки видатних просвітителів щодо професійного становлення вчителів-філологів лягли в основу сучасної освітньої тенденції, тому доцільно проаналізувати основні положення діяльності українських педагогів XVIII – XIX ст.

Г. Сковорода доклав багато зусиль для демократизації навчально-виховного процесу. Він мав великий авторитет серед учнів, критикував несправедне життя церковнослужителів, пропагував новаторські підходи до викладання української мови і літератури. Г. Сковорода наполягав, щоб навчання в школах здійснювалося лише рідною мовою, головну роль в освітньому процесі надавав учителям. Народні вчителі мали досягти успіхів у роботі за рахунок ідеї «сродності», тобто праці за покликанням. Майбутній

педагог повинен любити дітей, володіти глибокими знаннями, постійно підвищувати свій професійний рівень. Щоб досягти цього, варто насамперед «долго самому учиться, если хочешь учить других» [477, с. 122], бо «хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись... [477, с. 221].

Особливого значення надавав вчителю О. Духнович [160]. Учителів він вважав просвітителями, діяльність яких сприяє доброчинності. О. Духнович порушував такі дидактичні проблеми, як індивідуалізація навчального процесу, міжпредметні зв'язки, повторення і закріплення знань, самоосвіта тощо. У праці «Народна педагогія в пользу училищ й учителей сельских» він описав принципи навчання: доступність, міцність, наочність, самостійність, активність, єдність навчання і виховання, які і сьогодні повсякденно використовують компетентні вчителі-філологи.

В історії педагогіки ХІХ ст. «формується національна секуляризована система освіти, педагогічна думка. Царизм сприяв прогресу в освіті, здійснюючи підготовку науково-технічних фахівців і одночасно намагаючись уникнути світського цивільного мислення, вільнодумності» [150].

Важливу роль у науково-педагогічній думці відіграв М. Сумцов, який розробив загальні положення концепції національної школи, згідно з якими навчання в школах проводилося лише рідною мовою. Вчений виокремлював у навчальному процесі освітню (забезпечення системи наукових знань), виховну (наука у поєднанні з високим рівнем викладання стає однією з основних форм виховного впливу на особистість) та розвивальну (розвиток «наукового мислення») функції. М. Сумцов наголошував на значущості таких дидактичних принципів, як наочність, міцність знань, системність тощо [510, с. 13-16].

Продовжувачем ідей В. Сумцова став Б. Грінченко, який зауважував, що значення школи полягає в тому, щоб виховувати розум дитини, розвивати, зміцнювати його, робити вихованця придатним для подальшої діяльності. Вчений вважав: «Коли вчити дитину нерідною мовою, то дитині треба спершу вивчити ту чужу мову, щоб добре розуміти науку. Зразу, значить, дитині треба

робити два діла: і вчитися читати, писати та щитати, і вивчати чужу мову» [132, с. 44].

Б. Грінченко підкреслював, що особистість педагога є підґрунтям для навчання та виховання, тому вона має відповідати таким вимогам – бути високоосвіченою, високоморальною, досконало знати свою справу, сумлінно виконувати вчительський обов'язок, бути справедливою, послідовною і цілеспрямованою у діях. Проте влада прагнула, щоб учитель був непомітним, ладив з попом-законовчителем, писарем та старшиною.

У кінці XIX – на початку XX ст. поняття «народний вчитель» у професійному сенсі було відсутнє, оскільки не існувало і народної школи як типу масового навчального закладу. Вчителями шкіл працювали дяки, паламарі, відставні солдати.

Видатний український науковець, діяч культури М. Драгоманов обстоював навчання в школах рідною мовою, адже мова відбиває життя народу, його побут, а також є засобом освіти. Вчений наголошував, що «треба, щоби науку нашому народові давали в його країні на його мові, бо в чужій здобувати йому науку важко, тоді й чужа наука стане народові своя» [156, с. 397]. При цьому великого значення він надавав світовим освітнім традиціям. Особливу увагу у своїх працях приділяв професійності вчителя, завдання якого не тільки дати певні знання, а й розвивати і формувати особистість. Крім того, наставник повинен і сам різнобічно формуватися, тобто розширювати свою професійну компетентність.

Важливе значення для сучасності має всебічно обґрунтована М. Грушевським ідея суверенності українського народу, або, як казав вчений, «право самому порядкувати на власній землі» (1991). Про це свідчать Універсали Центральної Ради, де авторська участь М. Грушевського не тільки незаперечна, а й визначальна. Вчений підкреслює, що ефективність освітнього процесу буде зростати тоді, коли спільними зусиллями українського народу буде сформульовано єдині вимоги до навчально-виховного процесу. На думку вченого, в Україні мало шкіл, але і в них учні «вчаться багато, а якщо і навчаться,

то і те часто забувають, вийшовши зі школи, навіть писати і читати не вміють» [135, с. 15]. Від особистості вчителя М. Грушевський вимагає насамперед знання української мови, адже «вчити добре можна тільки такою мовою, котру ученики добре знають і розуміють» [135, с. 15].

Кінець XIX – початок XX століття характеризується появою перших праць з методики навчання української мови в школі. Так, в «Українському букварі для науки читання й письма» (1888) Б. Грінченка подаються поради щодо навчання дітей грамоти, серед яких автор виділяє прийом вимови слів, пропонує спочатку вивчати звуки, а потім уже літери. У цілому зміст посібника свідчить про намагання зробити його доступним для учнів, тому в ньому термінологічна лексика майже не вживається. У «Методиці науки в народній школі» (1909) М. Гаврищук для назви лінгводидактичних явищ і понять уживає терміни дотична вправа, навчальний план з мови, підручник, хиби й недостачі, збагачення засобу слів, підготовлюючі вправи, форма бесіди, дидактичні загальноприйняті засади тощо.

Для формування української лінгводидактичної термінологічної лексики на початку XX ст. актуальними були такі проблеми: недостатність навчально-методичних посібників з єдиною впорядкованою термінологією (методичних підручників і посібників майже не було); відсутність шкіл з українською мовою навчання; заборона вивчення української мови в усіх школах України; відсутність шкільних навчальних планів і програм з української мови. Процес упровадження методичної лексики в українські школи 1917-1920 рр. відбувався у складних умовах розбудови національної системи освіти. Гостро постають питання видання шкільних програм і підручників з української мови, професійної підготовки вчителів і розробки усталеної професійної термінології, зокрема лінгводидактичної, що була б зрозуміла як викладачам шкіл, закладів педагогічної освіти, так і їх слухачам. Характерною для того періоду була відсутність чіткого розуміння лінгводидактичних понять, нерозбірливість у вживанні термінів.

Із проголошенням IV Універсалом незалежності України Центральна Рада прийняла Закон про державну мову, у якому вперше українська мова вважається державною. У проєкті Конституції Української Народної Республіки українській мові також надавався статус державної. У цей час відкриваються перші українські гімназії з українською мовою навчання – гімназії в Києві ім. Т. Г. Шевченка та Кирило-Мефодіївського товариства.

Лютневий пленум ЦК КП(б)У (1925) підтримав курс на українізацію. На наступному пленумі з доповіддю «Про українізацію» виступив один із її ініціаторів, нарком освіти О. Шумський, який зазначив, що весь робітничий клас України, незважаючи на національну приналежність, має оволодіти українською мовою.

Продовжувати українізацію намагався М. Скрипник (нарком освіти з 1927). у 1930 р. україномовні освітні заклади прийняли практично всіх дітей-українців (97,4%); створювалися українські підручники, програми з рідної мови та літератури, методики навчання української мови та літератури.

Однак, українська мова, як і українське мовознавство, перебували під суворим партійним наглядом, проводилася русифікація.

Видатні українські вчені-мовознавці змушені були працювати, використовуючи комуністичну термінологію. Значний внесок у наукову методичку української мови та літератури зробили Т. Бугайко [64], П. Волинський [93] та ін. До поняття «майстерність вчителя-словесника» Т. Бугайко відносить розуміння мети і цілеспрямованості навчання, ролі української літератури як шкільного предмета: «Немає сумніву, що правильно поставлене викладання літератури, прилучаючи учнівську молодь до скарбів культури й мистецтва, збагачуючи її життя, формує її світогляд і разом з тим сприяє психологічній підготовці молодого покоління до участі у творчому труді» [64, с. 28-29]. Підтримуючи погляди Т. Бугайко щодо методики навчання української літератури, видатний учений-літературознавець, методист П. Волинський у своїй повсякденній діяльності послуговувався трьома основними вимогами: знати, вміти, любити. «Всебічно і досконало знати свій предмет – українську

літературу; любити її самовіддано і на все життя – як вищий прояв духовності рідного народу; вміти передавати іншим свої знання і любов» [93, с. 164].

Незважаючи на те, що лінгводидактична термінологія 20-30-х років не була досконалою, у цей період починається активне її становлення. Виникають нові поняття й терміни, що вживаються у шкільних програмах, навчально-методичних посібниках, підручниках, статтях тощо. Автори навчально-методичного забезпечення (І. Огієнко [371], С. Русова [467], С. Чавдаров [586] та інші починають уживати нові лінгводидактичні терміни: спостереження над мовою, самостійна робота, звуківка (метод навчання грамоти), краснопис (правопис), метода навчання грамоти, комплексний підхід до вивчення мови, орфографічні навички, стилістичні навички, вільний диктант, навички мовних актів (комунікативні уміння), письмові навички, колективне і групове навчання мови. Деякі з цих термінів було запозичено з російської лінгводидактики, із загальної педагогіки, інші – утворювалися на україномовній основі. Наприклад, самостійна робота, комплексний підхід, метод, прийом, принцип, форма навчання перейшли до української лінгводидактики з педагогіки, оскільки ці поняття і явища охоплювали всю тогочасну систему шкільної освіти.

Вагомий внесок у розвиток української лінгводидактичної лексики зробив І. Огієнко. Він визначив принципи навчання в школі, обґрунтував дотримання вчителями міжпредметних зв'язків, і одним із перших використав терміни: міжпредметні зв'язки, диференціація навчання, розвиток мислення, аналіз, синтез, узагальнення, порівняння тощо. Особливу роль І. Огієнко відводив особі вчителя як провідника національних ідей, національної культури, національного світосприйняття і підкреслював, що «кожний учитель мусить найдосконаліше знати Науку про рідномовні обов'язки», «пильнувати, викликати в своїх учнів любов, пошану та зацікавлення до рідної мови, а це приведе їх до глибшого вивчення її» [371, с. 43]. Педагог вимагав від учителів, щоб на їхніх уроках «панувала чиста літературна мова», «бо мало зробить сам учитель рідної мови, якщо його не підтримають і вчителі інших предметів» [371, с. 44]. Не тільки у школі, але й і поза нею вчитель повинен говорити «взірцевою рідною

літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення» [371, с. 37]. За словами вченого, на вчителя покладено особливу відповідальність як у справі збереження рідної мови, так і у вихованні відданих народу, нації громадян. Кожен філолог має насамперед глибоко оволодіти рідною літературною мовою, докладно знати науку про рідномовні обов'язки, своєю поведінкою і способом життя впливати на учнів і оточення. Ідеї видатного просвітителя утворюють підґрунтя, на якому формуються сучасні теорії національної освіти і виховання, концепції підготовки нової генерації педагогів, формування їх професійної компетентності.

Активно досліджуються в цей час питання методів, прийомів і засобів навчання мови. Так, С. Русова поділяє методи на традиційні й нові, виділяючи: метод індукції, метод синтезу, евристичний та генетичний методи, метод гри, «урок-виклад» та інші. Крім того, дослідницею описано сучасний принцип послідовності і перспективності навчання: «...Перше педагогічне дидактичне правило: завше нове давати у зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризик, що старе – погано усвідомлене» [467, с. 84].

Про вчителя С. Русова писала: «Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання» [467, с. 85]. Головне завдання педагога у навчально-виховному процесі – «пробудження інтересу до науки, до правди, добра і краси, координація рухів для найкращого виконання всяких уміlostей» [467, с. 85].

Високо оцінюючи суспільне призначення вчителя, С. Русова вказує на його відповідальність перед суспільством, перед народом за виховання його майбутнього. Тому вчитель повинен мати високий інтелектуальний рівень, широку загальну і педагогічну освіту, бути психологом і мати глибокі знання зі свого предмета і методики його навчання. Кожний педагог у процесі своєї

діяльності зобов'язаний багато читати, постійно поповнювати свої знання, бо «той, хто вчить, повинен і сам багато знати» [467, с. 85].

Автори методичних посібників 20-30-х років (А. Машкін [324], І. Огієнко [371], С. Русова [467] та ін.) розглядали переважно питання ліквідації неписьменності населення, вироблення техніки письма, засвоєння граматики, формування орфографічної й пунктуаційної грамотності, розвитку мовлення учнів, методів і прийомів навчання. Викладання всіх шкільних і вузівських дисциплін українською мовою, створення й видання навчальної літератури для шкіл різних типів зумовило потребу вироблення україномовної термінологічної лексики.

Критикуючи в «Методиці навчання рідної мови» (1930) комплексний підхід до вивчення мови в школі, А. Машкін розробляє методику вивчення граматики, стилістики, розвитку мовлення учнів і використовує терміни: граматичні правила, граматичні вправи, методи навчання мови, плян (план), теза, павза (пауза), конспект, протокол, орфографічні, стилістичні навички, систематичне й епізодичне навчання мови, загальноосвітній мінімум з української мови, уміння і навички, синтаксичне мислення (вміння правильно будувати синтаксичні одиниці), мовні акти, орфографічні огріхи і помилки, типова помилка, орфографія, стрижні робочого пляну з української мови – граматико-орфографічний і стилістичний, горизонтальний і вертикальний перекрої (принципи побудови) комплексів з мови, ілюстративний матеріал (наочність) тощо.

У 40-60-х роках теоретичні засади лінгводидактичної науки продовжують розробляти В. Масальський [314], М. Тищенко [542], С. Чавдаров [586], І. Чередниченко [589] та ін. Активно досліджуються проблеми типології уроків з української мови, методів і прийомів вивчення мови, питання теорії й практики розвитку мовлення, використання наочності тощо. Так, у посібнику «Методика викладання української мови в середній школі» (1939; 1941; 1946) С. Чавдаров особливу увагу приділяє повторенню вивченого, а також граматичному аналізу для формування в учнів мовних умінь та навичок; подає класифікацію диктантів,

поділяючи їх на навчальні й контрольні (зорові і слухові). Автор розрізняє три типи уроків з української мови: уроки, на яких подається новий матеріал, уроки на закріплення вивченого, уроки перевірки знань учнів. Терміни на позначення видів переказів і творів, які використовує у своїх працях С. Чавдаров, стали загальноприйнятими в методиці. Від особистості вчителя педагог вимагає насамперед знати свій предмет: «Істотною особливістю навчання є те, що пізнання дійсності в учнів відбувається під організованим керівництвом педагога, який уже має певний багаж знань» [584, с. 12]. Вчений-лінгводидакт у своїх працях обґрунтував систему дидактичних принципів: науковість, зв'язок теорії з практикою, систематичність, усвідомлення засвоєних знань, наочність, міцність знань, врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів. На думку С. Чавдарова, кожен вчитель-філолог на уроці повинен використовувати такі методи навчання: бесіда, розповідь-лекція, лабораторні заняття, робота з підручником, ілюстрація і демонстрація, екскурсії тощо.

У 60-80-ті роки лінгводидактика продовжує розвиватися: розробляється теорія розвитку мовлення, досліджуються питання паралельного викладання російської та української мов, формування граматичних понять, здійснюється робота для підвищення орфографічної й пунктуаційної грамотності учнів. Так, у працях О. Біляєва [48], І. Вихованця [85], М. Пентилюк [411], І. Синиці [497] досліджуються проблеми розвитку усного й писемного мовлення, визначаються психологічні чинники формування мовленнєвих умінь, шляхи вироблення стилістичних умінь та навичок учнів; вводяться терміни: текстотворчі уміння і навички учнів, творчий переказ, переказ-переклад, творчий диктант, типи мовлення, активний словник учня, вибіркового переказ, докладний переказ, лінгвістичний аналіз тексту, стислий переказ, класифікація творів, твори-мініатюри тощо.

Описавши педагогічний такт і майстерність, І. Синиця підкреслює, що вчитель «має триматись завжди природно, без зайвого напруження» [497, с. 23], поважати гідність дитини, знати міру в усьому: «в дозуванні навчального матеріалу (саме стільки, скільки учні можуть засвоїти), в унаочненні (зайве

унаочнення затримує розвиток абстрактного мислення), в темпі й тонусі уроку (щоб урок був не надто уповільнений і не надто прискорений, не в'ялий і не перенапружений)» [497, с. 25].

Розуміння високого покликання вчителя рідної мови, його ролі у вихованні молодого покоління представлено у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, який підкреслював: «Школа – це насамперед учитель. Особистість учителя – наріжний камінь виховання» [537, с. 158]. Він убачав у вчителеві майстра, творчу, непересічну, духовно багату людину, спроможну «виражати себе як особистість, розкривати свій внутрішній світ перед людьми» [537, с. 159].

Високо цінував роль учителя відомий діяч вітчизняної культури К. Ушинський, який вважав, що підготовка кадрів для школи є вирішальним фактором поліпшення навчально-виховної справи, вимагав від педагога любові до своєї праці і дітей, творчих пошуків нових методів і прийомів у навчанні та вихованні; головну заслугу викладача він вбачав в умінні виховувати своїм предметом. Він стверджував, що народним учителем може бути лише людина, близька до народу, тісно пов'язана з ним, яка знає народну мову, живе народними інтересами. Вчитель має бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом.

М. Шкільник досліджує питання викладання граматики й формування граматичних понять, визначає роль проблемних методів у навчанні граматики і використовує терміни: проблемна ситуація на уроці мови, проблемне питання, проблемне завдання, евристична бесіда, саморедагування творів.

Плідним періодом у розвитку методики викладання української мови став кінець ХХ – поч. ХХІ ст. Реформа шкільної освіти, інноваційні процеси, що охопили загальноосвітню й вищу школу, сприяли введенню нових лінгводидактичних понять і термінів. Методична теорія збагачується ідеями вдосконалення змісту, методів і прийомів навчання, різних форм діяльності, видів вправ, переказів, диктантів тощо. Проводиться робота з удосконалення шкільних програм, створюються підручники для загальноосвітніх шкіл нового

типу.

Автори першого в Україні методичного словника І. Кочан [266] і М. Захлюпана [266] тлумачать біля 1200 лінгводидактичних термінів, опираючись на підручники з методики, методичні журнали й посібники, словники з педагогіки, психології, російські методичні словники. Вагомим досягненням укладачів цього словника є пояснення великої кількості нових термінів, пов'язаних з інноваційними процесами сучасної школи, наприклад: блокове навчання, урок відвертих думок, диктант «Тиша», комунікативна компетенція, стандарт мовної освіти, концепція навчання мови, кількісні параметри, аудіювання та ін. Важливе значення має «Словник-довідник з української лінгводидактики» [519], колектив авторів якого під керівництвом М. Пентилюк основну увагу зосередив на нових лінгводидактичних поняттях, що склали ядро словника: жанри творчих робіт, мовні уміння, культурологічна змістова лінія тощо. До словника відібрано лише ті терміни, які найбільше репрезентують лінгводидактичні поняття: епістолярний текст, культура мови, принципи навчання, підручник, підсумок уроку та ін. Диференціюючи терміни на загальнодидактичні, лінгводидактичні, мовленнєвознавчі та інноваційні, автори одними з перших у методичній науці вводять поняття класифікації лінгводидактичних термінів, до кожної словникової статті подають рекомендовану літературу, ознайомлення з якою розширить ерудицію вчителів-словесників, студентів-філологів. До словника включено відомості про визначних учених-методистів, що є беззаперечним внеском у розвиток методики і становлення лінгводидактичної термінології.

Удосконалення й оновлення одного з основних розділів методики навчання української мови – розвитку мовлення, комунікативного спрямування вивчення мови, – зумовили потребу чіткого визначення багатьох мовленнєвознавчих понять, що часто трактуються неточно, побутово. Практичного значення набувають словники саме мовленнєвознавчої термінології. Так, Т. Ладиженська, А. Михальська у словнику-довіднику «Педагогическое речеведение» [406] розкривають зміст багатьох сучасних

лінгвопонять, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю: комунікативний намір (інтенція), комунікативна діяльність учителя, комунікативно-мовленнєва стратегія, мета повідомлення, полікодовий текст, реферування тощо.

Офіційний статус мови вимагає вдосконалення мовленнєвої комунікації, що сприяло б підняттю престижу української мови як державної. Отже, необхідною в навчальному процесі стає систематична культурно-мовна діяльність, яку Л. Струганець окреслює як «культивування літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, формування мовної особистості» [534, с. 1].

Саме неперервна мовна освіта, починаючи з материнської (родинної) школи і закінчуючи професійною освітою у вищій школі, зорієнтована на формування національно-мовної особистості, забезпечить розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища в усіх сферах життя і суспільної діяльності.

На основі освітніх традицій у ретроспективному аспекті розроблено власну періодизацію становлення професійної компетентності вчителів-філологів, яка включає 4 етапи:

– I етап – IX – XIII ст. – *період Київської Русі*: майстри грамоти навчали дітей читати, писати, рахувати. З прийняттям християнства шкільництво набуло державного значення. У монастирях та школах навчання грамоти вчитель використовував прийоми читання і коментування тексту, бесіди, показ конкретних дій, коментування тощо.

– II етап – XIV – XVIII ст. – *період просвітництва*: відбувається поштовх просвітницької діяльності. Створюється мережа державних загальноосвітніх шкіл та колегіумів різних типів. Важливо зазначити, що українська мова у цей період не була предметом вивчення в школі. Актуальними стають нові вимоги до особистості вчителя: добродішність, діяльність, любов до учнів, наполегливість, прагнення збагачувати свої знання, досвід, володіння методикою викладання та ін.

– III етап – XIX – XX ст. – *період формування національної системи освіти та педагогічної науки*: значного поширення набуває ідея всебічного розвитку особистості, яку можна досягти лише за умови навчання рідною мовою. Головна роль в освітньому процесі відводиться вчителю. Серед професійних якостей, якими має володіти педагог, виокремлюють: правильні і достатні знання з конкретного предмета, легкість і зрозумілість способу викладу, використання ефективних і конкретних методів та засобів навчання (категоричне заперечення неусвідомленого запам'ятовування), самоосвіта, саморозвиток, педагогічний такт і таке ін.

– IV етап – XXI ст. – *період становлення професійної підготовки учителів-філологів в Україні*: на сучасному етапі розвитку освіти від особистості педагога вимагають знань для професійної діяльності, творчого підходу до професійної діяльності, тактовності, емоційної врівноваженості, індивідуальності, самостійності. Увага вчених уперше зосереджується на специфіці компетентнісного підходу.

Звернення до досвіду Німеччини зумовлене такими чинниками: по-перше, висока якість вищої педагогічної освіти в Німеччині – загальноновизнаний факт; по-друге, відповідно до вимог Болонської конвенції, відбувається планомірне та поступове реформування вищої освіти, зокрема системи підготовки вчителів, з огляду на перспективи подальшого працевлаштування випускників; по-третє, на всіх рівнях фахової підготовки вчителів активно впроваджують компетентнісний підхід, розробляючи державні стандарти підготовки педагогів, що наразі є актуальною проблемою для української освіти (Deutscher Hochschulverband, DHV).

Німеччина, підписавши однією з перших у 1999 році Болонську декларацію, зобов'язалася реформувати національну систему вищої освіти відповідно до загальноєвропейських вимог. Процес структурного реформування традиційної моделі підготовки вчителів, а саме першого етапу теоретичної підготовки, та пошук оптимальної моделі ступеневої підготовки (бакалавр, магістр) супроводжували численними дискусіями серед освітян і науковців, які прагнули

зберегти національні надбання вищої педагогічної освіти, окреслити оптимальні шляхи реалізації європейських вимог (BMBWF, 2018).

Порівняльний аналіз методичної системи підготовки майбутнього вчителя-філолога в німецьких університетах (Марбурзький університет імені Філіпа (Philipps-Universität Marburg (Гессен)), Кассельський університет (Гессен)) та в Уманському педагогічному університеті імені Павла Тичини дав змогу констатувати подібні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, пов'язані з опануванням основних блоків навчальних дисциплін: фундаментального, психолого-педагогічного, методичного, інформаційно-технологічного, практичного й соціально-гуманітарного. Серед відмінностей виокремлено багатoproфільність підготовки, що охоплює загальнонауковий складник (зокрема дидактику) із поглибленим вивченням щонайменше двох предметів / спеціальностей, які може викладати майбутній учитель у школі; педагогічний компонент з обов'язковим вивченням педагогіки та психології; варіативний структурант; практичний складник, що передбачає на другій фазі навчання (магістр) інтеграцію до процесу університетської підготовки щоденної та блокової системи проведення шкільної практики, загалом зафіксовано високий відсоток практичного стажування в школі.

Педагогічні досягнення німецького досвіду переконують, що медіапедагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів передбачає зміни в освітній політиці й діяльності університетів, починаючи від створення віртуального освітнього середовища та медіацентрів і завершуючи реструктуруванням змісту підготовки вчителів-філологів (уведення дисциплін «Медіапедагогіка», «Медіадидактика», «Медіазнавство», «Викладання та навчання з мультимедіа» тощо). Наприклад, на базі університетів Німеччини створено спеціальні науково-дослідницькі інститути (Інститут медіапедагогіки, Мюнхен), Спілку медіапедагогіки й культури комунікації (Білефельд, GfK), Національний інститут кіно в науці та освіті (FWU), Центр медіапедагогіки (Кассельський університет).

Для підвищення рівня обізнаності студентів-філологів із медіаосвітніх технологій реалізують медіаосвітні програми. Яскравим прикладом слугує Франкфуртський-на-Майні університет, який практикує нову програму для педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, що передбачає розвиток уміння реалізовувати можливості інтернет- і мультимедійних технологій протягом професійного становлення. Зміст програми спрямований на формування медіакомпетентності для реалізації медіанавичок у професійній діяльності; інформаційну підготовку майбутніх учителів до практичного використання медіаможливостей на заняттях з іноземної мови; навчання правильного дозування медіазасобів відповідно до кожної з організаційних форм навчання. Університет відповідає за теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів до застосування медіаосвітніх технологій, аналізує наукові здобутки викладачів, досліджує недоліки й переваги використання мультимедійних технологій, надає практичні та теоретичні знання з упровадження нових медіа на занятті, вивчає різноманітні нові можливості проведення й організації заняття за допомогою використання мультимедіа. Професор Е. Карлс широко застосовує метод відеозапису лекції – фільмування всього заняття з додаванням наочного матеріалу. Зауважимо, що базі даних університетських лекцій властива чітка хронологія. Усі студенти мають відкритий доступ до архівів лекцій на сайті закладу. Лекції впорядковані за роками й датами проведення. Крім того, викладачі записують лекції в спеціальних мовних лабораторіях, що є великою перевагою для вивчення іноземної мови, оскільки мовні студії покращують якість запису й вимови лектора, завдяки мікрофонові та акустиці. Професори університету пропонують студентам анкету, спрямовану на аналіз роботи під час лекції. Електронна бібліотека університету підготувала для своїх користувачів цифрові ресурси, портали для пошуку навчальної інформації. Пропозиція доповнена перевіреними безкоштовними базами даних та електронних журналів. Електронна бібліотека (програмне забезпечення «MetaLib») містить близько 1600 баз даних (літературних напрямів), а також повнотекстові бази, зокрема електронні словники, використання яких засвідчує беззаперечні переваги для студентів-філологів, колекції текстів і

документів, електронні довідники, електронні книги та 60 тис. електронних журналів (Freie Universität Berlin, n.d.)

Дослідження сучасного стану медіапідготовки майбутніх учителів-філологів засвідчило високий рівень забезпечення університетів новітніми освітніми технологіями; упровадження низки медіаорієнтованих навчальних предметів на філологічних факультетах університетів (медіазнавство, медіадидактика, медіапедагогіка); залучення до навчального процесу медіапедагогічних працівників як проміжної ланки між мультимедійними технологіями, викладачем і студентами.

У забезпеченні якості підготовки важливу роль відіграють науково-дослідницькі інститути, мовознавчі спілки, спілки медіапедагогіки й культури комунікації, мовні центри та інші фахові організації. Наприклад, Німецька асоціація професорів і викладачів вищої школи (DHV) своїми заявами та рекомендаціями також сприяє концептуальному розвитку вищої освіти Німеччини. Заснована ще в 1950 р., сьогодні асоціація нараховує понад 31 000 членів, інтереси яких вона представляє і від імені яких реагує на правові та адміністративні заходи, що ухвалюють уряд. Основні принципи DHV – свобода й цілісність дослідження та навчання.

Професійна підготовка майбутніх учителів-філологів у Німеччині передбачає два етапи: теоретичний (навчання в університеті або у вищій педагогічній школі) та практичний (референдаріат). Структурні реформування зумовили необхідність переосмислення змісту професійної підготовки вчителів-філологів на основі принципів модуляризації, інтеграції, одноциклічності, рефлексивності. Під впливом глобалізаційних тенденцій відмінності між академічною освітою й професійною фаховою освітою майбутніх учителів-філологів поступово нівелюються.

Наукове й практичне зацікавлення становить досвід Польщі – країни, яка має багато спільного в культурному, соціально-історичному розвитку з Україною. На сучасному етапі урядові освітні ініціативи спрямовані на розширення можливостей здобуття вищої освіти. Проте нагальним є питання

рівності освітніх можливостей із погляду надання рівного доступу до вищої освіти студентам різного географічного й соціального походження.

Забезпечення ефективної системи педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів – один із пріоритетів освітньої політики Польщі. Згідно з дослідженнями компанії «Pearson Education» («Top 40 education systems in the world» і «Top 10 countries in the Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment»), до першої світової десятки за рейтингом якості національних освітніх систем входять п'ять європейських країн – Фінляндія, Велика Британія, Нідерланди, Ірландія та Польща.

Вартими уваги є погляди Я. Морітз, який в роботі «Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі» наголошував, що якість роботи викладача залежить саме від його професійної підготовки та запропонував модель цієї підготовки, яка базується на наступних принципах: необхідність урахування різноманітних способів оволодіння професією викладача; індивідуалізація розвитку майбутнього педагога завдяки адаптації змісту, форм, методів і засобів навчання до його потреб; певна послідовність у навчанні; відмова від зовнішнього управління, затвердження автономії та самокерування навчальним процесом; вдале поєднання теоретичної і практичної підготовки; максимальне наближення навчання до ситуацій реальної практики; наявність мотивації до роботи викладачем; спрямованість навчання на не лише на оволодіння певними аспектами роботи викладача, але й на всебічний розвиток особистості, готовність до роботи у суспільстві) [342, с. 365].

Відповідно до нормативних документів, підготовка майбутніх учителів-філологів здійснюється на компетентнісній основі. У ході дослідження з'ясовано, що при розробці освітніх програм підготовки майбутніх учителів-філологів польські освітяни також керуються принципами, які наведено в документі «Європейський профіль професійної компетентності викладачів-мовників (ЄППК)» (The European Profiling Grid). Автори надають детальний опис дескрипторів, відповідно до яких можна встановити рівень розвитку необхідних

компетентностей. У документі описано етапи професійного розвитку вчителів, окреслено показники для всіх етапів та всіх узгоджених категорій. Установлено, що в Європейському профілі професійної компетентності викладачів-мовників наведено шкалу рівня розвитку професійних компетентностей. З'ясовано, що ця шкала послуговується такими категоріями:

- рівень знань мови;
- кваліфікація (досвід роботи);
- навчально-методичні компетентності (знання методики викладання мов, планування занять, керування інтеракцією, оцінювання);
- міжпредметна компетентність (міжкультурна компетентність, усвідомлення мови, медійна грамотність);
- професіоналізація (підвищення кваліфікації, адміністрування) (The European Profiling Grid, 2011).

Професійні компетентності вчителя-філолога постійно і динамічно розвиваються та змінюються впродовж усього періоду професійної діяльності. Цей розвиток індивідуалізований, оскільки він значною мірою залежить від ступеня відкритості, здатності проникнути та оцінити власну працю та рефлексувати над нею. Відповідно, кваліфікований вчитель-філолог – це новатор, дослідник та практик, який володіє рефлексивною компетентністю. Він є дидактом, який вміє оцінювати, інтерпретувати та критично розуміти свої дії щодо визначальних факторів, вносити зміни, в тому числі інноваційні, а також вміло проводить аналіз впровадження змін, у тому числі шляхом проведення досліджень у дії [639, с. 67]. Критична педагогічна рефлексія вибрати і навіть створити ефективні методики і методи навчання, а також розробити ефективні операційні процедури та постійно їх модифікувати з метою оптимізації [с. 283].

Володіння самоосвітньою компетентністю, на думку А. Ярошевської (A. Jaroszewska), слід ототожнювати з активним прагненням вчителя повністю використовувати свій інтелектуальний потенціал у галузі професійної діяльності. Самоосвітня компетентність також може бути пов'язана з необхідністю перекваліфікації, що дозволяє перевірити та вдосконалити, а іноді

змінити «майстерню» вчителя , якою він користувався до певного часу. Самоосвітня компетентність є основою для формування та підтримання ефективності всіх інших педагогічних компетентностей [635, с. 91].

Безперечно, важливим є розвиток ІКТ-компетентності майбутнього вчителя-філолога. В польській дидактичній літературі неодноразово підкреслювалося, що використання засобів ІКТ є вдалою альтернативою традиційним методам, який допомагає досягти як лінгвістичних так і нелінгвістичних цілей. Сучасний вчитель-філолог повинен вміти підбирати та використовувати мультимедійні ресурси та допоміжні засоби в процесі навчання, як на етапі підготовки, так і під час занять [637].

У професійній підготовці вчителів-філологів застосовують комплексний підхід, який дає змогу студентам синтезувати теоретичні знання з практичними навичками для майстерної роботи в школі.

Отже, серед ключових особливостей професійної підготовки вчителів-філологів у досліджених зарубіжних країнах виокремлено: розширення компонента педагогічної практики (як через збільшення годин, передбачених на підготовку, так і внаслідок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів); зростання кількості й варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію; наявність альтернативних шляхів підготовки вчителів (програми варіюються від університетської підготовки за програмами бакалаврату й магістратури до кваліфікаційних педагогічних курсів; «університезація» педагогічної освіти – пріоритет університетського рівня педагогічної освіти; диверсифікація форм і методів практичної підготовки; участь у міжнародних освітніх програмах та проєктах; інформатизація навчального процесу.

РОЗДІЛ 2

СТРУКТУРА І КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

2.1. Професійна підготовка учителів української мови та літератури у інформаційному суспільстві

Інформаційне суспільство вимагає формування комунікативних здатностей, культивування високих духовних ідеалів кожної особи на основі конструктивізму як життєвої позиції, утвердження культури толерантності стосовно представників інших культур. Сучасні виклики глобалізованого суспільства спонукають до переосмислення звичних характеристик і норм освітньої діяльності. Освіта стає основним показником інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави.

Завдання інноваційної освіти полягає в забезпеченні реальної, а не декларованої пріоритетності освіти. Ідеї й технології змінюються швидше, ніж покоління людей, тому потрібно насамперед забезпечити високу функційність людини в різних, часто непередбачуваних умовах. Найбільшої актуальності набувають інновації у сфері вищої педагогічної освіти, що спрямовані на формування особистості професіонала, здатності до інноваційної діяльності на основі соціального замовлення, оновлення змісту освітнього процесу, професійно-творчої діяльності. Освітню політику й діяльність усіх ЗВО потрібно спрямовувати на ґрунтовну соціально-економічну, комп'ютерну, досконалу мовну, педагогічну підготовку вчителів-філологів. Основні аспекти організації навчання мови у ЗВО: орієнтація освітнього процесу на національні й загальнолюдські цінності; формування мовознавчого світогляду; окреслення стратегії сучасного навчання мови на основі комунікативного підходу; раціональне поєднання сучасної лінгводидактики та методики викладання мови

з класичними методами навчання; застосування інноваційних технологій; практичне впровадження діалогу різних культур тощо.

До провідних напрямів розвитку системи мовно-педагогічної освіти належать такі: професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя-філолога на засадах особистісної педагогіки; увідповіднення змісту психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки з вимогами інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній, гуманітарній сфері, у закладах загальної середньої освіти («Концепція НУШ»); модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, які готують майбутніх учителів-філологів, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів; удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності тощо.

Особливої актуальності набуває проблема систематичного збагачення й оновлення знань і вмінь для постійного підвищення якості виконання своїх професійних обов'язків сучасним учителем-філологом, специфіка педагогічної діяльності якого немислима без неперервної лінгвосамоосвіти. Це вмотивоване, по-перше, кількісно-якісними властивостями мови як навчальної дисципліни (висока динамічність системи мовних одиниць, склад яких постійно варіюється, зокрема, через регулярну появу нових термінів, неологізмів, запозичень тощо); по-друге, широким різноманіттям контекстів комунікативно-мовленнєвої дійсності; по-третє, необхідністю постійного практичного застосування комунікативних умінь та навичок.

Проблема підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО охоплює широке коло питань та є актуальною для вітчизняних дослідників сучасної доби. У ході наукового пошуку доцільно дослідити сутність і кореляцію ключових понять відповідно до порушеного питання: «мовна освіта», «філологічна освіта», «педагогічна освіта», «професійна підготовка вчителя-філолога», «професійна компетентність

учителя-філолога», «професійно-комунікативна діяльність», «готовність учителя-філолога до професійно-комунікативної діяльності», «освітньо-комунікативне середовище».

У контексті аналізу функційних характеристик варто зазначити, що вчитель-філолог використовує сформовані знання й уміння на практиці в науковій, літературно-видавничій та освітній сферах. Проводячи професійну діяльність, учителі-філологи опановують мови в теоретико-практичному, синхронно-діахронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному вимірах, а також вивчають українську й зарубіжну художню літературу, усну народну творчість, стилістику, міжкультурну усну та писемну комунікацію, методичні аспекти навчання мови і літератури, психолого-педагогічні норми організації освітнього процесу в ЗЗСО. Учитель-філолог повинен досконало володіти комунікативними стратегіями, майстерно послуговуватися мовою в освітньому процесі, у ході роботи над стандартизацією й уніфікацією науково-технічної термінології, реферування, налагодження ефективної педагогічної комунікації. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів-філологів передбачає засвоєння базових наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філософії, філології, педагогіки, методики, психології тощо.

Теоретичну й практичну цінність мають наукові праці відомої української дослідниці О. Семеног, яка вперше провела ретроспективний аналіз національного досвіду професійної підготовки педагогів-філологів, зробила спробу оновити методологію змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності, запропонувала власну модель системи професійної підготовки вчителів-словесників, з огляду на компетентісно-орієнтований підхід. Під професійною підготовкою майбутніх учителів української мови та літератури авторка розуміє сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу словесникам викладати предмети в загальноосвітніх закладах різних типів [481, с. 28]. Ефективна підготовка вчителя української мови й літератури, за висловом науковця, уможливорює єдність професійно компетентного фахівця-дослідника й

культуromовної особистості, сформованість потребнісно-мотиваційної, інформаційної, операційної готовності до творчої філологічної, наукової та самоосвітньої діяльності [481] пропонує спрямувати професійну підготовку майбутніх учителів-словесників на формування їхньої професійної компетентності. У працях виокремлено й докладно описано компетенції вчителя-словесника: лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну та дослідницьку, якими студенти оволодівають під час вивчення дисциплін. Створення високоефективної системи неперервної професійної освіти вчителя-філолога можливе за умови формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення [482, с. 8].

Науковий пошук О. Семеног [478-482] продовжений у перспективних розвідках М. Ячменик, де обґрунтовано теоретичні й методичні аспекти мовно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти. У монографічній праці схарактеризовано цілісний педагогічний процес взаємозв'язку навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, практичної підготовки, що спрямований на формування готовності вчителів-словесників навчати мовно-літературних предметів, проводити гурткову роботу в ЗЗСО, з огляду на педагогічно доцільні засоби медіаосвіти та індивідуальні особливості учнів.

В умовах реалізації концепції Нової української школи особливу роль відіграє формування інформаційно-цифрової компетентності вчителя-словесника, що скерована на здатність створювати й використовувати засоби медіаосвітнього продукту в професійній діяльності; розвиток критичного мислення; аналітичних умінь; комунікаційних навичок. Практичне значення мають інноваційні інструменти й засоби медіаосвіти (технічні, програмні, мережеві, креолізовані, аудіовізуальні), які сприяють ефективності виконання професійних завдань із формування компетентної мовної особистості учня, його соціалізації, духовному збагаченню, розвитку моральних цінностей, естетичному вихованню. Зміст авторського спецкурсу «Медіакультура вчителя-

словесника» заслуговує на впровадження як варіативний освітній компонент освітньо-професійної програми або варіативний модуль мовно-методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Підтримуємо думку дослідниць, що вчитель-словесник в освітньому процесі має не тільки застосовувати засоби медіаосвіти для унаочнення тем занять із мовно-літературних предметів, а й навчити учнів грамотно моделювати свій медіапростір: бути репрезентантом цінностей громадянської відповідальності особистості, критично споживати медіаінформацію, уміти комунікувати в мережевому просторі, зважаючи на соціальну толерантність, уміти захистити себе від кібератак (булінг, тролінг, мова ворожнечі); володіти навичками розуміння, аналізу (факт-чекінг), редагування медіатексту (уміти не лише відповідати на запитання, які постають під час перегляду / прослуховування медіаконтенту, а й правильно їх формулювати; знати про основи кібербезпеки, розрізняти фейкові, пропагандистські, маніпулятивні тексти); створювати якісний медіапродукт (графічний, аудіовізуальний). Важливість професійних та особистісних рис актуалізує необхідність удосконалення фахової, мовно-методичної підготовки вчителів-словесників до використання засобів медіаосвіти.

У контексті обґрунтування методологічних засад проблеми дослідження варто апелювати до праць Л. Мацько [319-322], О. Семеног [478-482] та ін., де викладено наукові підходи й окреслено вектори вдосконалення професійної підготовки вчителів-філологів. За висловом О. Семеног, у цифрову добу важливого значення для підготовки майбутніх учителів-словесників набуває праксеологічний підхід, що дає змогу розробити й обґрунтувати норми ефективної педагогічної діяльності та максимальної доцільності педагогічних дій. Авторка описує академічну лекцію крізь призму основних рис педагогічної праксеології, акцентує увагу на змінах формату лекцій (проблемних, інтерактивних дискусій, групової роботи, лекції-візуалізації, відеолекції), а також на новій ролі онлайн-лектора [479]. На нашу думку, поєднання герменевтики й педагогічної праксеології сприяє підвищенню готовності суб'єктів пізнання до самоактуалізації в майбутній фаховій діяльності, зокрема в професійно-комунікативній.

Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року передбачає запровадження змін у системі шкільної освіти. Освітні новації вимагають належного реагування закладів вищої освіти, які готують майбутніх учителів, зокрема української мови і літератури (Концепція «Нова українська школа», 2017). Поєднання мистецтва мови й мовлення, мовленнєвої культури та професійної комунікації, емоцій і мовленнєвої поведінки потребує високого рівня професійної компетентності вчителя-філолога.

У «Концепції розвитку педагогічної освіти» [259] зазначено, що освітні програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, зокрема з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій. Обов'язковий складник освітнього процесу підготовки здобувача до педагогічної професії – неперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має становити не менше як 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання). Не менше від половини обсягу практичної підготовки має бути заплановано для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань [259, с. 5, 16]

З огляду на положення «Концепції розвитку педагогічної освіти» [259], у підготовці вчителя української мови і літератури необхідно посилювати психолого-педагогічний складник підготовки (психолого-педагогічну компетентність), що акумулює здатність планувати й організовувати освітній процес із навчання української мови і літератури, формувати в учнів ключові компетентності; реалізувати пошук ефективних шляхів мотивації учнів до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомлене ставлення до навчання); створювати психологічно безпечне комфортне освітнє середовище у ЗЗСО; виховувати учнів (зокрема засобами української мови і літератури); рефлексувати й коригувати власну педагогічну діяльність; застосовувати сучасні методи та технології навчання (як-от ІКТ); створювати навчально-методичне забезпечення для проведення занять з української мови та літератури;

використовувати методики діагностики психологічного розвитку учнів; розуміти специфіку професійної діяльності й вимоги до професіоналізму вчителя-філолога; відстежувати сучасні тенденції в підготовці вчителя-філолога за кордоном; оперувати знаннями з академічної та професійної мобільності; демонструвати дотримання академічної доброчесності.

На думку Н. Фоміних [571], досягнення високого рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності можливе за умови побудови навчання як цілісної системи. В авторській моделі процес підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності подано у вигляді цілісної системи взаємопов'язаних елементів, які становлять стійку єдність. Основним результатом, на який зорієнтовано впровадження моделі, є готовність майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності. Цифрова нарративізація розширює можливості збагачення розповіді почуттєво-емоційними та суб'єктивними характеристиками. Імпонують ідеї та практичні поради науковців щодо можливостей і переваг застосування цифрових нарративів у навчальному процесі. Феномен цифрових нарративів спонукає до глобального переосмислення традиційного розуміння предмета вивчення гуманітарних наук, а також методів навчання (конвергенція традиційних методів із використанням ІКТ).

Сучасні засоби ІКТ слугують базою для реструктурування навчального процесу, з огляду на індивідуальні можливості студентів-філологів, їхні інтереси, здібності, навчальний і життєвий досвід. Підтримуємо позицію М. Кадемії, Р. Гуревича щодо необхідності постійного вдосконалення інформаційно-освітнього середовища ЗВО для задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів через підвищення рівня підготовки в галузі інформаційних технологій, а також динамічного поєднання різних засобів комунікації, які акумулюють інтелектуальний і культурний потенціал ЗВО [138].

Узагальнення та систематизація наукових джерел дає підстави трактувати професійну підготовку учителів-філологів в умовах ОКС як цілісний, динамічний, системний педагогічний процес (у взаємозв'язку навчально-

пізнавального, науково-дослідницького, практичного складників), спрямований на якісні зміни, що ефективно впливають на проєктування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя-філолога на когнітивному, діяльнісному й особистісному рівнях, з огляду на специфіку мовного та літературознавчого потенціалу, культурні та національні особливості мови, а також формують його готовність до ПКД, професійного самовдосконалення й самореалізації. Результатом підготовки є готовність учителя-філолога до ПКД, сформований сучасний світогляд, професійні знання інноваційного характеру. Цей процес відбувається поетапно й неперервно, на засадах комплексного аналізу зовнішніх і внутрішніх чинників, педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів та педагогічних принципів. Якісна професійна підготовка вчителів-філологів можлива за умови дослідження досягнень українських науковців і практиків, а також позитивного зарубіжного досвіду, особливостей професійно-комунікативної діяльності вчителя-філолога.

2.2. Роль освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти у підготовці вчителів-філологів

Досягнення компромісу між запитами суспільства, рівнем професіоналізму вчителів-філологів і результатами їхньої професійної діяльності актуалізує необхідність реформ для вдосконалення професійної компетентності вчителів-філологів, орієнтованої на самовдосконалення й професійне зростання, досягнення особливого авторитету у сфері соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних взаємин і взаєморозуміння з новою генерацією учнівської молоді.

Досягнення високого рівня професійної компетентності вчителя-філолога сприяє самовдосконаленню навчально-пізнавальної та професійної діяльності, слугує показником готовності до професійної діяльності та вагомим кроком до педагогічної майстерності. На жаль, вітчизняна практика, результати експериментальних досліджень і рефлексія власного досвіду засвідчують, що в учителів-філологів недостатньо високий рівень готовності до професійно-

комунікативної діяльності. Це зумовлене низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких – брак результативних інноваційних технологій навчання, низький рівень науково-методичного забезпечення, нагальна потреба в розробленні системи заходів щодо покращення якості підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема створення комфортного освітнього (освітньо-комунікативного) середовища. Таке середовище передбачає створення атмосфери толерантності, відповідальності, академічної доброчесності; стимулює самопідготовку й саморефлексію; пропагує різні форми навчальної активності та комунікації; формує потяг і творче ставлення до навчання; забезпечує реалізацію студентоцентрованого підходу тощо.

Вивчення різних підходів до витлумачення поняття «освітнє середовище» дає змогу стверджувати, що науковці інтерпретують цей феномен на кількох рівнях, обстоюючи відмінні погляди на його структуру, зміст і функції, моделі. Запропоновано обґрунтування освітнього середовища за двома основними напрямками: соціально-психологічним (взаємодія особистості з навколишнім світом) і соціально-педагогічним (розвиток ціннісних орієнтацій та поведінки особистості). Узагальнену модель освітнього середовища ЗВО представлено на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Узагальнена модель освітнього середовища ЗВО
(за технологією В. Шеймана)

Структура освітнього середовища ЗВО покликана забезпечувати професійну підготовку майбутніх учителів-філологів у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунтя для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. Особливу увагу потрібно зосереджувати на створенні можливостей для формування й розвитку якостей особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої й індивідуальної освітньої траєкторії.

До структурних компонентів освітнього середовища належать такі: суб'єктний, ціннісно-цільовий, організаційний, змістовий, комунікативний, діяльнісний, інформаційний, ресурсний, управлінський. Водночас, освітнє середовище охоплює взаємопов'язані мікросередовища: навчальне, науково-дослідницьке, виховне, управлінське, інформаційно-комунікативне, ресурсне та ін. За якісними характеристиками освітнє середовище описують за низкою критеріїв: дух, атмосфера, комфорт, психологічний клімат, безпека, доброзичливість, толерантність, міжособистісна взаємодія, змістова насиченість, варіативність, динамізм.

Особливості створення інформаційно-освітнього середовища, упровадження й використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті досліджують Р. Гуревич [138], І. Захарова [186], О. Майборода [302-304], І. Роберт [459], С. Сисоєва [499-500], О. Спірін [529-530] та ін. За висловом Р. Гуревича, інформаційно-освітнє середовище – багатокomпонентна система, що акумулює не лише комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал закладів вищої освіти, функційну інфраструктуру, забезпечуючи єдиними технологічними засобами діяльність викладачів і студентів [138].

Учені доводять, що мета створення єдиного інформаційно-освітнього середовища у ЗВО – формування успішної інтелектуальної та творчо розвиненої особистості, яка володіє високою інформаційною культурою [138]. Як стверджує І. Шахіна, основне завдання інформаційно-освітнього середовища ЗВО

пов'язане з наданням принципово нових можливостей для пізнавальної творчої діяльності людини. Це може бути досягнуто завдяки сучасному інформаційному й технічному оснащенню основних видів діяльності в освіті (навчальна, педагогічна, науково-дослідницька, організаційно-управлінська, експертна та ін.). Інформаційно-освітнє середовище дає змогу досягати підвищення ефективності та якості процесу навчання; інтенсифікації наукових досліджень у ЗВО; скорочення часу й поліпшення умов для освіти; посилення оперативності та ефективності управління окремими освітніми установами й системою освіти в цілому; інтеграції національних інформаційних освітніх систем до світової мережі, що полегшує доступ до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки, культури тощо [601]. На думку О. Соколової, інформаційне середовище ЗВО – це один з аспектів їхньої діяльності, що охоплює організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передання інформації, забезпечуючи оперативний доступ до інформації та реалізуючи освітні наукові комунікації [525].

В. Мойсеєв пропонує таке визначення: інформаційно-освітнє середовище – єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях і комп'ютерних телекомунікаційних технологіях взаємодії. Таке середовище може охоплювати віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, структуровані навчально-методичні комплекси й розширений апарат дидактики, де діють принципи нової педагогічної системи [341].

У педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка запропоновано таку дефініцію поняття «інформаційно-навчальне середовища»: сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умов наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) із предметним змістом певного навчального курсу [117].

На підставі викладу необхідно обґрунтувати та спроєктувати освітньо-комунікативне середовище (ОКС) для підготовки майбутніх учителів-філологів у ЗВО. Професійне становлення особистості вчителя-філолога відбувається в спілкуванні під час як аудиторної навчальної, так і позанавчальної діяльності. У процесі самостійної діяльності студент опрацьовує матеріал (50-60 % навчального часу) за допомогою інформаційних технологій і ресурсів, різних засобів комунікації.

Створення ОКС, на наше переконання, забезпечить максимальний рівень комунікації й індивідуалізації навчання, завдяки широкому використанню освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють формуванню стійких пізнавальних інтересів і мотивів у студентів, зменшують витрати часу на освоєння матеріалу, знімають напруженість, стимулюють пізнавальну активність та самостійність, розвивають творчі здібності й комунікацію.

ОКС – спеціально побудована інноваційна педагогічна система, що охоплює взаємопов'язані компоненти (навчальна / позанавчальна діяльність, комунікації, інформаційний простір, освітньо-інформаційні ресурси, наставництво, навчально-методичне забезпечення), які забезпечують інтеграцію мовознавчої, мовленнєвої, психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів на основі творчого поєднання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

ОКС – інтегроване, відкрите, динамічне, адаптивне середовище, що містить організаційні, управлінські, педагогічні, соціальні, методичні, навчальні й особистісні взаємозв'язки, функційно спрямоване на забезпечення ефективної комунікації (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Модель освітньо-комунікативного середовища ЗВО

Навчальна / позанавчальна діяльність. За умови методично й дидактично виваженої організації викладачем педагогічної взаємодії зі студентом, навчальна / позанавчальна діяльність останнього розвивається та трансформується, студент набуває вмінь самостійно ставити перед собою мету, вибирати власну тактику і стратегію її реалізації, проводити проміжний і підсумковий контроль, регулювати й контролювати розумові процеси, що лежать в основі процесу навчання та супроводжують його.

Водночас варто зазначити, що традиційна система навчання має низку недоліків, серед яких – домінування словесних методів навчання, активність викладача й пасивність студента, орієнтованість навчальної програми на середнього студента, перенавантаження на пам'ять студентів, представлення інформації в абстрактно-логічній формі; переважання репродуктивних методів навчання, усталена структура заняття, нераціональне використання часу на організацію продуктивної діяльності студентів, брак застосування інноваційних технологій навчання, інтерактивних методів, відсутність методичних і методологічних підходів та принципів, які б оптимізували формування цілісності й системності знань на заняттях тощо. Нині система навчання у ЗВО не створює

належних умов для ефективного розвитку творчих і комунікативних здібностей майбутніх учителів-філологів. Унаслідок цього школа одержує «пасивних» учителів, які не готові до провадження професійної діяльності в стрімких умовах розвитку ІКТ. Особливо нагальною є потреба в оновленні змісту й підходів до їхньої фахової підготовки, зміщення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту та організації навчання на сучасні методологічні підходи й принципи, вивчення зарубіжного досвіду, використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій, новітніх методик, сучасних методів, форм і засобів навчання, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності в умовах інформаційно-комунікативно-освітнього середовища школи.

У цьому контексті ОКС реалізує низку *функцій*, а саме:

– *адаптивну*, що дає змогу пристосовуватися до змінних соціальних, освітніх і професійних вимог та адаптувати до них специфіку і зміст навчально-комунікативної діяльності;

– *інформаційно-пізнавальну*, яка полягає в потребі в самостійному набутті більш широких, систематизованих, глибоко осмислених, особистісно та професійно значущих мовних знань і мовленнєвих умінь;

– *компенсаторну*, що виявляється не лише в здатності студента усувати вади, але й у вмінні за необхідності компенсувати зафіксовані недоліки в знаннях і вміннях;

– *саморозвивальну*, яка розкривається в прагненні до постійного самовдосконалення відповідно до особистих самоосвітніх цілей та орієнтирів;

– *виховну*, що реалізується паралельно з функцією саморозвитку через розвиток якостей особистості як активного суб'єкта освітньої діяльності (самостійності, наполегливості, цілеспрямованості, самоорганізованості тощо);

– *рефлексивну*, яка зумовлює прагнення студента до формування рефлексивних умінь, необхідних для успішної професійно-комунікативної діяльності (самооцінювання, самоконтроль, самокорекція та ін.);

– *психологічну*, що пов'язана зі становленням Я-образу та уособлює

повний спектр функцій професійно-комунікативної діяльності, оскільки в студента як у суб'єкта відбуваються якісні перетворення на всіх рівнях структури особистості, залежно від проходження ним кожного етапу на шляху до досягнення одного з рівнів готовності до професійно-комунікативної діяльності.

Посутню роль у навчанні спілкування й налагодження міжособистісної комунікації в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів мають відігравати фахові дисципліни. Водночас практика доводить, що зміст дисциплін лінгвістичного й літературознавчого блоку не повною мірою забезпечує вивчення комунікативних стратегій і тактик. Постає потреба в оновленні змісту філологічної освіти та у створенні належного комунікативного середовища. Наприклад, лінгвістика вивчає проблеми вербальної комунікації – виникнення й розвитку мови та мовлення (усного й писемного, діалогічного та монологічного) як найважливіших засобів людського спілкування. Семіотика, що перебуває на межі лінгвістики, логіки, філософії й інших наук, досліджує комунікацію як передання знаків або обмін знаками, студіює феномени смислотворення, інтерпретації й розуміння [74]. Серед вибіркових дисциплін, на нашу думку, варто було б передбачити такі: «Теорія мовної комунікації», «Комунікативні стратегії й тактики», «Міжкультурна комунікація», «Крос-культурна взаємодія», «Риторика», що вивчають різні аспекти комунікації в контексті інформації, групової та масової комунікації. Учені Ф. Бацевич, М. Василик, Л. Мацько, О. Яшенкова наголошують, що зі змінами в суспільній організації змінюється роль особистості, набувають значення її вміння взаємодіяти з іншими людьми, використовуючи різні стратегії й тактики комунікації. Зокрема, М. Василик доводить, що з розвитком інформаційної цивілізації зростає значення гуманізму в суспільному житті, а найбільш сприятливою й потенційно ефективною формою комунікації стає форма діалогу. Справжній діалог, за висловом ученого, неодмінно передбачає, що люди визнають цінність і значущість позиції іншої сторони, прагнуть зрозуміти один одного. Очевидно, що діалог як найбільш оптимальна форма спілкування, яка виявляється в ставленні до іншої людини як

до цінності, як до активного співучасника взаємодії, зумовлює зростання значення комунікативної компетентності його учасників [74].

Навчання в ОКС являє собою органічну структуру освітньо-комунікативної взаємодії. Погоджуємося з позицією Г. Панченка, який формулює вимоги до такого середовища: забезпечення особистісної орієнтованості навчання; створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання студентові свободи дій в управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ у заданих межах; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей індивідуума; підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями й співпраці; регулювання мотивації діяльності студентів під час використання комунікативних технологій; ґрунтовне проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору [395].

Інформаційний простір. Інформаційний простір ЗВО охоплює різну інформацію: навчальний розклад, інформаційні повідомлення й новини, анонси, накази та розпорядження, графік навчального процесу, контакти, оголошення тощо. Сучасний інформаційний простір, з одного боку, надає безліч можливостей для комунікації, з іншого – ускладнює цей процес. Як зазначає І. Шоробура, основними вимогами до інформаційного простору ЗВО є вільний доступ студентів до телекомунікаційних послуг, зокрема до мережі Інтернет, ІКТ та інформаційних ресурсів; надання кожному студентові, викладачу можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки; створення умов для формування комп'ютерної й інформаційної грамотності всіх працівників ЗВО, створення системи мотивацій щодо впровадження та використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в процесі підготовки фахівців [606].

Функційний потенціал інформаційного простору ЗВО забезпечують інформаційні підсистеми, які задовольняють потреби й інтереси всіх учасників освітнього процесу. Наприклад, створені персональні кабінети студентів і викладачів дають змогу якісно управляти навчальним процесом, контролювати

(проводити самоконтроль) навчальні результати студентів; переглядати розклад занять, навчальні плани, індивідуальні плани студента й викладача; отримувати вільний доступ до матеріалів лекційних, практичних занять, самостійної роботи; розсилати повідомлення студентам чи викладачам; брати участь у WEB-чатах, блогах, форумах; коригувати електронні журнали викладача тощо. На початку навчального року всі учасники освітнього процесу отримують інформацію щодо цілей, змісту та програмних результатів навчання, порядку й критеріїв оцінювання в межах окремих освітніх компонентів.

Для успішної комунікації в інформаційному просторі ЗВО необхідно навчити студентів використовувати сучасні формати донесення своїх думок, ідей, фактів (інтерв'ю, подія, фото, інфографіка, есе, рисунки тощо), що дасть їм змогу сконцентрувати навчальні зусилля та ресурси, сфокусуватися на просторі й доступності різних повідомлень та інформації. Для майбутнього вчителя-філолога важливо максимально наблизитися до своїх учнів засобами слова, інформації й ресурсної підтримки, що забезпечить початок діалогу, взаєморозуміння, взаємодію.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах створеного ОКС передбачає інформаційний обмін, інтерактивний діалог, реалізацію внутрішньої та зовнішньої системної комунікації, координацію комунікативно-педагогічних дій, фіксування й коригування навчальних результатів, а отже, готовності про професійно-комунікативної діяльності у ЗЗСО.

Комунікації. В інформаційному суспільстві важливо не лише вміти опрацьовувати інформацію, яка стає все більш доступною, а й навчитися впливати та переконувати за допомогою різних видів комунікації. Значущість і необхідність ефективного функціонування комунікацій у ЗВО засвідчують такі чинники: 1) комунікація – одна з основних умов існування й розвитку ЗВО; 2) комунікація реалізує взаємодію із зовнішнім середовищем, визначаючи рівень і якість ухвалення рішень; 3) комунікації характеризують стан внутрішнього середовища ЗВО через функціонування та взаємодію особистостей, структури,

цілей, технології й завдань закладу; 4) комунікація створює неформальну структуру в процесі функціонування закладу, сприяє зближенню з нею формальної структури (Шпак, 2010). Водночас ефективність освітньої діяльності ЗВО, його структурних підрозділів, академічної спільноти багато в чому залежить від надійності комунікацій та досягнення взаєморозуміння.

Для результативної комунікації важливе значення мають засоби та форми комунікації, комунікаційні стратегії й тактики. В умовах ЗВО описують кілька форм комунікації: очне спілкування, електронна пошта, форуми й чати, модульне середовище, інтернет-конференції, блоги, онлайн-заняття, вайбер-групи, дошка оголошень, скринька, сайти ЗВО або кафедри тощо. У цьому контексті результативним є правильно розроблене повідомлення (меседж) для кожної форми (каналу) комунікації та отримання зворотного зв'язку, що забезпечує ефективність комунікації. Для процесу використовують найбільш дієві комунікативні стратегії й тактики. Наприклад, суттєве значення має структура повідомлення, яка зазвичай містить три складники: факти / твердження (викладені максимально логічно й лаконічно); підтвердження (статистичні дані, результати досліджень, цифри, інші докази, що унаочнюють твердження); приклади-емоції (навчальні, життєві, професійні тощо). Нижче подано приклад такого комунікаційного прийому, як «сандвіч-меседж»:

– *факт / твердження* – «Тисячі дітей із національних меншин в Україні є дискримінованими»;

– *підтвердження* – «За офіційними даними, 75 % випускників угорськомовних шкіл Берегівського району Закарпаття навіть не подолали порогу «склав – не склав» під час ЗНО з української мови»;

– *приклад-емоція* – «Це означає, що вони відрізані від можливості вступити до ЗВО, не можуть поїхати на роботу до іншої області й претендувати на роботу в органах місцевого самоврядування, бо не знають української мови. Чи можна уявити в будь-якій європейській країні, що випускник державної школи провчився 11 років і не знає державної мови? Держава не могла залишити

таку ситуацію й узяла на себе відповідальність забезпечити порівняно кращий рівень викладання української в школах нацменшин».

Наступний етап – планування комунікації, що передбачає формулювання мети, цільової аудиторії, окреслення завдань, вибір каналу комунікації, інструменти комунікації, очікувані результати. Для успішної реалізації всіх етапів комунікації важливо посилити інформаційне наповнення власних ресурсів (сайт закладу, сайти структурних підрозділів, сайт випускової кафедри) додатковими ресурсами (наприклад, соцмережі). З-поміж ефективних комунікативних тактик вартий уваги такий прийом, як «спрощена мова спілкування», що спрямований на позбавлення штампів, канцеляризмів, другорядної інформації, зайвих деталей. До технік ефективних комунікацій належать «персоналізація», «візуальний сторителінг», «цифрова наративізація», «зворотний зв'язок» (онлайн-опитування), «цифровий фактаж», «фокус-результати» (комунікування результатів своєї діяльності) та ін. Ефективна комунікація – цілеспрямована взаємодія, орієнтована на розуміння співрозмовника, її засоби сприяють налагодженню й розвитку контактів, позитивних взаємин, вивченню особистісних якостей тощо. Важливими вміннями є врегулювання вербальних і невербальних «сигналів» спілкування та забезпечення особистісного комунікативного комфорту.

Для інтегрування студентів та викладачів до «комунікативної спільноти» особливе значення має етика відповідальності. У праці О. Апеля «Обґрунтування етики відповідальності» філософ зазначає, що «визначення ідеї комунікативної спільноти зобов'язує до прогресивної реалізації певних умов, які насамперед роблять можливою дискурсивну організацію колективної відповідальності за колективні дії» [502, с. 60].

Навчально-методичне забезпечення. ОКС – багатосуб'єктне середовище, яке об'єднує суб'єкти навчання, інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, педагогічні методи й технології. Засобами інформаційної підтримки студентів та навчального процесу є інформаційний пакет спеціальності, паперові й електронні ресурси університетської та кафедральної

бібліотек, модульне середовище для навчання, навчально-методичні комплекси дисциплін (робочі програми, силабуси, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації до практичних занять, вказівки до виконання курсових робіт, програми практичної підготовки тощо). Навчальні курси в модульному середовищі наповнюють навчально-методичним електронним комплексом із конкретних дисциплін, що містить такі елементи: електронні підручники, де представлений теоретичний матеріал, глосарій, а також теми семінарських і практичних робіт; плани лекційних та практичних занять; віртуальні лабораторні комплекси; конспекти-презентації лекцій; завдання до практичних робіт; навчальні завдання для самостійної роботи й вимоги до них; питання та завдання до підсумкової атестації; опис інформаційних засобів і технологій, необхідних для виконання навчальних завдань; методичні вказівки до використання цього комплексу; електронні банки тестів; покликання на додаткові інформаційні ресурси з дисципліни в мережі Інтернет; додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали й ін.).

Освітньо-інформаційні ресурси. Автоматизована система управління навчанням «Moodle» - це веб-додаток, розташований на сервері. «Moodle» надає змогу проєктувати, створювати інформаційно-навчальні ресурси навчального закладу та керувати ними. «Moodle» – достатньо гнучка система, оскільки викладач може не лише самостійно створювати електронний курс та управляти ним, а ще й контролювати доступ до своїх курсів, надсилання на перевірку виконаних студентами завдань, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти студентам перескладати контрольні завдання (модульних або підсумкових – заліків, іспитів), за результатами виконання студентами завдань виставляти оцінки й давати коментарі. Можливості, які надає система, допомагають забезпечити індивідуальну роботу викладача з кожним студентом. Це не лише використання електронної пошти та обміну вкладеними файлами, але й організація форумів, чатів, ведення блогів тощо. Водночас можна використовувати текст, презентації, таблиці, схеми, графіку,

відеоматеріали, покликання в мережі Інтернет, допоміжні файли й інші матеріали [250]

У використанні «Moodle» для підготовки майбутніх учителів-філологів є низка переваг, а саме: зміна рутинних дій; можливість навчання в будь-який зручний для студентів час; вільний доступ до комплекту необхідних навчальних матеріалів у сучасному електронному вигляді; інноваційна система оцінювання знань (електронні тести), об'єктивна та незалежна від викладача; збільшення творчого й інтелектуального потенціалу завдяки самоорганізації, уміння взаємодіяти з колегами-одногрупниками, розміщення власних файлів, розв'язання проблем, дискусія у форумах та чатах [3]. «Moodle» – це система, яка орієнтована насамперед на забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу, її застосовують для організації як заочного та дистанційного навчання, так і для підтримки очного навчання. Однак найкращі результати система забезпечує в разі так званого змішаного навчання («blended learning»). У цьому випадку традиційна навчальна комунікація «обличчям до обличчя» доповнена технологіями електронного навчання («e-learning»). Реалізація електронного навчання забезпечує комунікацію студентів між собою та з викладачем за допомогою електронних освітніх ресурсів і сервісів. Для майбутніх учителів-філологів ОКС дає змогу реалізовувати різні види комунікації: чати, електронна пошта, презентації, що суттєво збагачує взаємодію суб'єктів середовища.

Освітньо-інформаційні ресурси – це ресурси освітнього характеру, які розміщені у веб-просторі локальної (ЗВО) чи глобальної мережі у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо та відеоформатів тощо). Ці ресурси безпосередньо стосуються навчання майбутніх учителів-філологів (електронна бібліотека, словники, енциклопедії, педагогічна преса, Wiki-ресурси, електронні підручники, освітні платформи («EdEra», «CoursEra»), методичні матеріали до уроків, олімпіад та конкурсів, офіційний сайт української мови і літератури; форуми літературних об'єднань тощо).

Залучення студентів до участі в телеконференціях, веб-конференціях, форумах, чатах для оптимізації навчально-пізнавальної діяльності й забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу стає можливим завдяки взаємоузгодженню трьох сфер: аудиторних занять (педагогічні програмні засоби), електронних бібліотек (мультимедійні засоби, електронні підручники, енциклопедії, бази даних), Інтернету (соціальні сервіси, електронна пошта, скайп, телеконференції, чати, блоги, гіпертекстове середовище «Вікі-Вікі» тощо). Наприклад, робота над мультимедійним проєктом має необмежені можливості для розвитку ефективної форми комунікації викладача й майбутніх учителів-філологів. У процесі проєктної діяльності змінюються взаємини між викладачем і студентами, зникає бар'єр страху перед необхідністю відповідати або запитувати. Так, у ході роботи над мультимедійним проєктом перед майбутніми вчителями-філологами постає низка завдань: робота над дизайном презентації (оформлення текстів); створення ієрархічної структури всієї інформації по тексту; розрахунок анімації; застосування технології гіпертексту для створення меню та кнопок переходу; сканування й фотографування необхідних матеріалів; запис тексту та музики тощо. Мультимедіа не лише забезпечує множинні канали презентування інформації, а й створює умови, коли різні середовища доповнюють один одного. Перед майбутніми педагогами постають великі можливості у творчому використанні кожного індивідуального середовища, що має свою мову.

Останнім часом в Інтернеті набувають поширення засоби «віртуальних світів» (ВС), тривимірних об'єктів, які є вдосконаленою електронною моделлю не книжкової сторінки (як веб-сторінка), а кімнати, музейного залу, міського майданчика тощо. Модель ВС для дидактичних цілей можна трактувати як подальше поліпшення моделі комп'ютерного слайд-фільму. Ця модель уже знайшла в педагогіці широке застосування. Зафіксовано збільшення її віртуальних можливостей і впровадження в неї низки принципів, властивих гіпертексту, наприклад: свобода пересування по ВС; необов'язковість

суцільного перегляду ВС. Крім того, ВС має ефект присутності: можна вибирати кут огляду об'єктів ВС, переміщуватися від одного об'єкта до іншого.

Підвищенню ефективності проєктної діяльності, розвитку інформаційно-аналітичної діяльності сприяють веб-квести, кейс-технології, сервіси «Mindjet MindManager», «LiveSpaces» та «Windows Live Writer» (створення записів блогосфери та управління ними). Особливе зацікавлення становить спілкування студентів у мережевій спільноті, що вимагає дотримання правил мережевого етикету, визнання учасників, «ніків», «аватарів», зіставлення їх із реальними, часто відомими у своєму середовищі професіоналами, спостереження за їхньою діяльністю. Для організації групової роботи студентів можна сформувати блогосферу для записів із можливістю обговорення, обміну повідомленнями тощо. Сервіс «LiveSpaces» застосовують для розміщення блогів. Для створення й управління записами в блогах «Microsoft Live Spaces» використовують спеціальний додаток «Windows Live Writer».

Для активізації комунікації між студентом і викладачем організовано форум – основний інструмент взаємозв'язку, що дає змогу студентам проходити консультації, ставити запитання, на які викладач відповідає в зручний для нього час. Запитання-відповіді в текстовому форматі (за бажанням викладача) можуть бути доступними й для інших студентів (навіть наступних груп) [539]. Це допомагає створити перелік запитань, які часто виникають у студентів стосовно вивчення курсу, подати вичерпні відповіді.

Цілеспрямована організація самоосвітньої діяльності студентів супроводжувана самостійним пошуком необхідних знань у гіпертексті, конструюванням власного ОКС й індивідуальної освітньої траєкторії, формулюванням (вибором) аналітично орієнтованих завдань, необхідністю ухвалення рішень щодо використання потенціалу середовища, виконання функцій управління власною діяльністю із саморозвитку тощо. Ефективної співпраці досягають через створення атмосфери доброзичливості, взаємопідтримки та взаємоповаги у взаємодії педагогів і студентів, студентів між собою, а також з іншими членами ОКС на тлі спільного виконання завдань,

набуття досвіду використання ІКТ. Можливість інтерактивності сприяє формуванню в майбутніх учителів-філологів за допомогою інтернет-технологій комунікативних навичок, культури спілкування, що передбачає вміння стисло й чітко формулювати власні думки, терпимо ставитися до думки партнерів, здатність вести дискусію, аргументовано викладати свою позицію, а також слухати та поважати думку партнера. Можливість пошуку різної інформації (текстової, звукової, графічної, мультимедійної) сприяє формуванню в майбутніх учителів-філологів уміння здобувати інформацію з різних джерел і подальшому її опрацюванню за допомогою сучасних комп'ютерних технологій. Пошукові послуги Інтернету дають змогу отримати доступ до віртуальних бібліотек, віртуальних кафе й музеїв, різних інформаційних та освітніх сайтів.

Наставництво. На сайті ЗВО можна ознайомитися з освітніми програмами, освітніми компонентами, силабусами, робочими програмами дисциплін. Супровід освітнього процесу, тісну взаємодію між його учасниками реалізують через систему наставництва (кураторство, робота деканату, відповідальних осіб на кафедрі, студентського самоврядування, викладача тощо). Необхідні роз'яснення здобувач отримує в гаранта ОП, викладача певної дисципліни, куратора академічної групи, завідувача кафедри, декана факультету.

Традиційно наставництво має такі форми освітньої комунікації: співпраця в процесі навчально-виховної діяльності; безпосереднє спілкування викладача зі студентом як в аудиторії, так і поза навчальним процесом; проведення наукових студентських конференцій та семінарів регіонального й усеукраїнського рівнів; використання електронної пошти, месенджерів («Viber»), телефонного зв'язку для обміну повідомленнями й ін. На кафедрі викладачі розробляють графіки консультацій для студентів. Для соціально-економічного захисту прав та інтересів студентів працює первинна профспілкова організація студентів, яка має такі напрями: формулювання адміністрацією університету пропозицій щодо поліпшення умов побуту, відпочинку, медичного обслуговування, оздоровлення, розвитку студентського самоврядування; контроль правильності нарахування стипендії та інших виплат студентам. Для визначення рівня задоволеності

освітньою, організаційною, інформаційною, консультативною й соціальною підтримкою проводять анкетування здобувачів вищої освіти. Одним із найважливіших елементів ОКС є активність студент (робота у форумах і чатах, спілкування електронною поштою тощо).

Уважаємо, що ОКС у ЗВО сприятиме формуванню успішної інтелектуальної і творчо розвиненої особистості вчителя-філолога, забезпечуватиме оперативний інтерактивний доступ до інформації та реалізуватиме освітні комунікації. ОКС розширює можливості для розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів, зважаючи на індивідуальні освітні потреби, темп і ритм освоєння навчального матеріалу; формування суб'єктної позиції студента, підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, рефлексії та самоаналізу; трансформування стилю викладання від трансляції знань до інтерактивної взаємодії; персоналізації освітнього процесу (студент самостійно окреслює свої навчальні цілі, способи їх досягнення, бере до уваги свої освітні потреби, інтереси та здібності, викладач є лише фасилітатором). У схематичному вигляді можливості ОКС представлено на рис. 2.3.

На нашу думку, удосконалення професійної підготовки вчителів-філологів потребує виважених педагогічних дій та розв'язання актуальних організаційно-педагогічних завдань в умовах ОКС, зокрема:

- удосконалення змісту освіти через використання сучасних теоретичних і практичних напрацювань з ораторської (комунікативної) майстерності;



Рис. 2.3. Можливості ОКС у підготовці майбутніх учителів-філологів

- використання інноваційних освітніх технологій, форм організації навчальної діяльності (проектування та проведення інтегрованих (бінарних) занять, методів і прийомів удосконалення комунікативної майстерності (відкриті лекції, публічні виступи, майстер-класи, дебати, тренінги тощо);
- упровадження спеціально розроблених курсів (спецкурсів) із розвитку комунікативної майстерності майбутніх учителів-філологів;
- залучення викладачів і науковців до вивчення й розв’язання комунікативно-педагогічних проблем, збільшення та підвищення якості наукових і навчально-методичних праць комунікативного спрямування;
- поглиблення співпраці із зарубіжними дослідниками (участь у міжнародних конференціях, форумах, семінарах, публікації в зарубіжних виданнях, вивчення й використання міжнародного досвіду);
- розроблення професійно орієнтованих комунікативних завдань (урахування тем індивідуальних робіт відповідно до професійного спрямування);
- розроблення та впровадження спеціалізованих мультимедійних технологій – відеокурсів, інтернет-ресурсів, форумів, соціальних мереж, хмарних технологій тощо;

– залучення студентів і викладачів до позанавчальної комунікативної діяльності (конкурси ораторів, читців, публічні дебати тощо), а також до різноманітних видів інформальної освіти.

Отже, доцільність створення й підтримки ОКС у закладах вищої освіти зумовлена низкою чинників: зростанням швидкості передавання інформації та знань; необхідністю динамічної адаптації майбутніх учителів-філологів до навколишнього середовища й соціальних змін, що відбуваються в ньому; потребою реформування системи навчання відповідно до вимог інформаційного суспільства (підвищення продуктивності праці; прозорість і гнучкість освітніх процесів; навчання згідно з потребами та здібностями студентів). Електронні освітні ресурси мають чималий потенціал для підвищення якості навчання майбутніх учителів-філологів та сприяють усвідомленню ними особливостей майбутньої професійно-комунікативної діяльності, розвитку особистісних і професійно важливих якостей, необхідних для успішного опанування майбутньої професії; оптимізують побудову індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток творчих здібностей.

2.3. Онтологія професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

Поняття компетентнісної освіти запозичено із зарубіжжя, де у 1997 році Федеральним статистичним департаментом Швейцарії та Національним центром освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (скорочена назва «DeSeCo») (1997).

Важливим для дослідників стала проблема визначення структури й ієрархії компетентностей, які у більшості країн є підґрунтям для запровадження компетентнісного підходу на практиці.

Класифікація компетентностей, загальні засади щодо набуття ключових умінь і компетентностей увійшли до Білої книги, розробленої Європейською Комісією (1996), Меморандуму з освіти впродовж життя (2000), Лісабонської конвенції (2001), Плану дій Євросоюзу та Ради Європи (2002), Плану дій з

навичок і мобільності Єврокомісії (2002), Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти і прийняті більшістю країнами як стратегічна умова для впровадження освітнього процесу протягом життя. Згідно із основними засадами цих документів поняття «компетентність» трактується як здатність професійно здійснювати певний вид діяльності, виконувати завдання або роботу. Крім того, поняття компетентність містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі або діяльності [369].

Міжнародна комісія Ради Європи визначає складові компетентності в сукупності базових умінь та навичок, основних шляхів навчання, кваліфікації, ключових понять, опорних знань та вважає, що вони забезпечують:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;

- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [369].

Американські фахівці у галузі професійної освіти (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі) компетентність визначають як поєднання наступних складових:

- концептуальної (наукової) – розуміння теоретичних основ професійної діяльності;

- інструментальної – володіння ключовими професійними вміннями;

- інтегративної – здатність синтезувати теоретичні та практичні знання при вирішенні професійних проблем;

- контекстуальної – розуміння соціального і культурного середовища, у якому здійснюється професійна діяльність;

- адаптивної – вміння передбачати зміни і заздалегідь бути до них готовим;

- комунікативної – вміння ефективно використовувати письмові й усні засоби в міжособистісному спілкуванні [328].

Національна рамка кваліфікацій (2011) термін «компетентність» трактує як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості, а результати навчання

– компетентності, які набуває або демонструє особа після завершення навчання. Основні положення Національної рамки кваліфікацій впроваджуються з метою підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників, що зумовлюється зміною ролі людини в сучасному світі, баченням ідеалу освіченості педагога, а також чисельними викликами глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів.

Аналізуючи зарубіжний досвід, О. Овчарук зазначає, що поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять і містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей, ставлень та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини, від яких залежить особистий та суспільний прогрес. Тобто ключові компетентності повинні бути сприятливими для всіх членів соціуму незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови; узгоджуватися з етнічними, економічними та культурними цінностями суспільства і відповідати пріоритетам та цілям освіти, носити особистісно орієнтований характер [369].

Структура професійної компетентності майбутніх учителів-філологів відображена в дослідженнях О. Антонової [16], Л. Васильченко [76], І. Зимньої [189-193], В. Лугового [292-294], А. Хуторського [580-582], А. Щербакова [616]. У структурі компетентності як складного системного утворення визначають різні складові: елементи, аспекти, компоненти, підструктури, характеристики, блоки тощо, пропонуючи виокремити сукупність основних, інтегрованих, ключових компетентностей. Формування таких компетентностей має відбуватися у процесі неперервної освіти і стати головним завданням усіх освітніх закладів.

Професійна компетентність учителя – поняття багатогранне. Зокрема, А. Белкін визначає понад 70 компетентностей педагога [40, с.24].

Розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» пропонують розмежувати компетентності за конкретними сферами, вважаючи, що у структурі ключових компетентностей повинні бути представлені:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка базується на засвоєнні способів придбання знань із різних джерел інформації, а особливо позашкільних;
- компетентність у сфері цивільно-громадської діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (навички самоорганізації, вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці взаємовідносин);
- компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та ін.);
- компетентність у сфері культурно-дозвільної діяльності (вибір шляхів і способів використання вільного часу для культурного та духовного збагачення).

Європейською Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виділено такі категорії компетентностей:

- 1) автономна дія: здатність захищати й дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати та здійснювати плани, особисті проекти; здатність діяти у широкому контексті;
- 2) інтерактивне використання засобів: здатність інтерактивно використовувати мову, символіку та тексти, знання та інформаційну грамотність, нові інформаційні технології;
- 3) вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах: здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, злагоджувати конфлікти [369, с.11-12].

У системі освітніх компетентностей О. Пометун вирізняє окремі їх блоки:

- ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності), що визначають спроможність фахівця здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, дозволяють ефективно розв'язувати актуальні індивідуальні, соціальні та інші проблеми. Їх «набуває студент упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої

галузі на всіх курсах університету; предметні компетентності – набуває студент упродовж вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету» [428, с.67];

– загальногалузеві компетентності, яких набуває людина протягом засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи, на всіх курсах вищого навчального закладу, які відбиваються у розумінні «способу існування» відповідної галузі – тобто того місця, яке відводиться в цій галузі суспільством, а також уміння застосовувати ці компетентності на практиці у межах культурнодоцільної діяльності для розв’язування індивідуальних та соціальних проблем;

– предметні компетентності, яких набуває особа під час вивчення того чи іншого предмета, навчальної дисципліни у середній школі, вищому навчальному закладі протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [387, с. 15-25].

О. Овчарук пропонує систематизувати ключові компетентності за трьома основними блоками: соціальні компетентності, пов’язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв’язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння тощо); мотиваційні компетентності, пов’язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості (здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватись та бути мобільним, уміння досягати успіху в житті, бажання змінити життя на краще, інтереси та внутрішня мотивація, особисті практичні здібності, уміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо); функціональні компетентності, пов’язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом (лінгвістична компетентність, технічна та наукова компетентність, уміння послуговуватись знаннями в житті та навчанні, використовувати джерела інформації для власного розвитку, інформаційні технології тощо) [368].

У системі освіти А. Хуторський виокремлює групи компетентностей, які відображають та розвивають особистісні смисли учня відповідно до об'єктів, які він вивчає; характеризують діяльнісний компонент освіти школяра, ступінь його практичної підготовки; забезпечують мінімальний досвід предметної діяльності; розвивають здатність розв'язувати у повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих та соціальних; є багатовимірними, тобто охоплюють та розвивають усі основні групи особистісних якостей учня; є інтегральними характеристиками якості його підготовки; у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність учня.

Відповідно до знань, умінь, навичок – не протистоять знанням, умінням, навичкам, а, перебуваючи у різних площинах, перетинаються з ними; містять у собі цілу низку знань, умінь і навичок; пов'язані зі здатністю осмислено використовувати комплекс знань, умінь та способів діяльності; забезпечують оволодіння комплексною освітньою процедурою, яка має особистісно діяльнісний характер.

Щодо структури та змісту освіти вони дозволяють конструювати цілі, зміст освіти (освітні стандарти) та освітні технології у системному вигляді; є метапредметними, тобто через окремі елементи чи цілісно наявні у різних навчальних предметах та освітніх галузях; є поліфункціональними, оскільки допомагають учневі у вирішенні проблем з багатьох сфер життя; формуються засобами змісту освіти.

Стосовно способів діяльності – дозволяють використовувати теоретичні знання для розв'язання конкретних завдань; сприяють формуванню чітких критеріїв перевірки успішності їх засвоєння учнями; перевіряються в процесі виконання певного комплексу дій [582].

У загальному вигляді освітні компетентності вчені структурують таким чином:

- ключові (надпредметні), які визначають здатність особи здійснювати будь-яку діяльність;
- галузеві (загальнопредметні), що накопичуються протягом вивчення

змісту певного предмета (освітньої галузі);

– предметні, що утворюються при вивченні будь-якого предмета.

Країни, що взяли участь у міжнародному проєкті «DeSeCo», визначились із переліком ключових компетентностей, притаманних цим системам освіти. Так, педагоги Австралії розрізняють такі ключові компетентності: предметну, особистісну, соціальну, методологічну; Бельгії – соціальну, позитивного ставлення, здатності діяти та думати самостійно, мотиваційну, ментальну рухливість, функціональну; Фінляндії – пізнавальну, вміння оперувати в умовах змін та мотивованість, соціальну, особистісну, творчу, педагогічну, комунікативну, адміністративну, стратегічну, вміння діяти паралельно в різних напрямках; Німеччини – інтелектуальні знання, знання, які можна застосовувати, навчальну, методологічну або інструментальну, ключову, соціальну компетентності та ціннісні орієнтації; Нідерландів – розвиток особистості, розвиток відповідального громадянина, підготовка особистості до ринку праці [367, с.31-33].

За результатами регіонального семінару у межах проєкту ПРООН «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності» (2002) запропоновано впорядкувати перелік компетентностей за такою структурою: компетентність у сфері економічної діяльності, правова, політична, компетентність у сфері комунікативної діяльності, організаційна, технологічна, екологічна, компетентність у сфері повсякденного життя.

Зарубіжні й вітчизняні вчені стверджують, що ключові компетентності є змінними, їм властива рухлива і перемінна структура, тобто вони залежать від пріоритетних напрямів соціуму, мети і завдань освіти, особливостей і здатності самовизначення особистості в суспільстві.

У концепції контексного підходу до навчання А. Вербицький розглядає компетентність стосовно системи закріплених знань: «щоб бути теоретично й практично компетентним, студентові необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням»

[80, с.55]. У цьому випадку знання розуміють як «особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності» [119].

В. Гриценко, Б. Паньшин структуру професійної компетентності досліджують через призму педагогічних умінь, що об'єднуються у чотири групи: вміння «переводити» зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання; будувати й приводити в дію логічно завершену педагогічну систему; виокремлювати й налагоджувати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу; враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності (1988). Уміння трактуються як «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок» [119, с. 58].

До вмінь теоретичної готовності Г. П'ятакова відносить: аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні. Зокрема, аналітичні пов'язані з вмінням поділяти педагогічні явища на складові, осмислювати кожну частину, знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, закономірності, адекватні логіці явища, що розглядають; вміння правильно діагностувати педагогічне явище; вміння знаходити головну педагогічну проблему і способи її розв'язання. Прогностичні вміння пов'язані з прогнозуванням розвитку колективу, особистості, педагогічного процесу в цілому, з отриманням результатів застосування педагогічних методів, прийомів та засобів. Проєктивні вміння допомагають педагогові перетворювати цілі та зміст освіти і виховання у конкретні педагогічні задачі; враховувати можливості матеріальної бази та особистісно-ділові якості; відбирати види діяльності щодо поставлених завдань; планувати індивідуальну роботу; здійснювати оптимальний відбір змісту, форм, методів та засобів педагогічного процесу; планувати систему прийомів стимулювання активності студентів. Рефлексивні вміння відіграють надзвичайно важливу роль у професійному становленні. До них автор відносить вміння аналізувати поставлені цілі, їх перетворення в конкретні завдання; відповідність змісту діяльності визначеним завданням; уміння ефективно

застосовувати методи, прийоми, засоби у педагогічній діяльності та коригувати їх із віковими особливостями студентів; аналізувати причини успіхів та невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань; досвід особистісної діяльності відповідно до вироблених наукою критеріїв та рекомендацій [386].

За своїм змістом вміння практичної готовності Г. П'ятакова диференціює на організаційні, комунікабельні, прикладні. До організаційних відносить вміння, пов'язані з розвитком сталих інтересів до різноманітних видів діяльності, формуванням потреб у знаннях і навичках. Вони покликані стимулювати актуальні знання і життєвий досвід, а також створювати спеціальні ситуації, які мають педагогічний потенціал для навчання і виховання (мобілізаційні); здобувати, тлумачити й адаптувати інформацію щодо завдань навчання та виховання; викладати матеріал ясно, чітко з врахуванням специфіки предмета й особливостей аудиторії, задіювати закони логіки у побудові розповіді, пояснення, бесіди, проблемного викладу; використовувати органічне поєднання індуктивного та дедуктивного методів викладання матеріалу; застосовувати ТЗН, наочність; проводити оперативну діагностику, корекцію рівня засвоєння матеріалу (інформаційні); визначати індивідуальну та групову «зону найближчого розвитку»; створювати відповідні умови для розвитку пізнавальних інтересів та особистісних рис студентів; стимулювати пізнавальну самостійність і творче мислення; індивідуалізувати навчання (розвивальні); формувати морально-ціннісні установки і науковий світогляд; прищеплювати інтерес до навчальної діяльності, науки, професії; розвивати соціально важливі якості через організацію спільної творчої діяльності (орієнтаційні). До комунікативних зараховує перцептивні вміння: сприймання та інтерпретацію інформації в процесі педагогічної взаємодії; проникнення в особистісну сутність людини через оцінення її зовнішньої характеристики; вірогідне прогнозування динаміки розвитку загальних та індивідуальних здібностей особистості; виділення головних рис особистості, її соціально-ціннісних орієнтацій. До комунікативних вмінь відносить також і вміння педагогічного спілкування:

застосування «комунікативної атаки»; налагодження психологічного контакту, взаємодії; управління спілкуванням (ціленаправленість, усунення психологічних бар'єрів, визначення провідних мотивів поведінки, досвід емоційних переживань, атмосфера щастя); налагодження зворотного зв'язку (емпатійна взаємодія); педагогічна техніка (культура мовлення, управління своїм фізичним та психологічним станом, наближення себе, образна проєкція інформації).

У психолого-педагогічній та методичній літературі активно використовуються терміни – «мовні, мовленнєво-мисленнєві, комунікативні та нормативні вміння», зміст яких опирається на розуміння мовлення як функціонування мови у процесі спілкування, здатність носія мови здійснювати мовленнєву діяльність, спроможність студента виконувати операції аналітичного характеру з одиницями мови, здатність носія мови дотримуватися норм усіх рівнів, а також правописних, комунікативних.

Узагальнений аналіз наукових класифікацій довів необхідність узгодити погляди окремих авторів на зв'язок між категоріями знань, умінь та компетентностей. У «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» компетентності не протиставляються знанням, вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі, це поняття дещо іншого значеннєвого порядку (2013).

До структури компетентностей належать як знання, досвід, професійна культура, так і особистісні якості фахівця. Компетентність учителя характеризується різноманіттям, особливостями, інтегрованістю професійного досвіду й активністю суб'єкта, організаційною культурою.

У структурі змісту професійної компетентності І. Зязюн [199] та В. Радул [452] виокремлюють знання предмета, методику його викладання, педагогіку та психологію, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює.

Професійна компетентність, зазначає О. Пометун, включає психолого-педагогічні знання, предметні, прикладні уміння і навички, особистісні здібності

вчителя, за допомогою яких він ефективно може реалізувати мету, цілі і завдання навчально-виховного процесу [432].

Явище компетентності є інтегрованим результатом освіти, що, на відміну від грамотності, дозволяє розв'язати ряд завдань; на відміну від навичок, – усвідомлена категорія (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння, – здатна до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями: через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання, існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї.

Отже, поняття «компетентність» залежить від контексту і пов'язане з конкретною метою діяльності, власним досвідом педагога, а також із профілем закладу. Переважна більшість авторів (Н. Бібік [45], О. Овчарук [366-370], О. Пометун [428-387] та ін.) об'єднує загальні компетентності для всіх фахівців у сфері педагогіки, тобто визначає ключові компетентності, що мають такі властивості: поліфункціональність, універсальність, надпредметність, міждисциплінарність, багатоконпонентність, дієвість, соціальність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, орієнтація на різні пізнавальні процеси, потреби інтелектуального розвитку.

Отже, поняття «професійна компетентність» значно ширше, ніж поняття «знання, уміння, навички», тому що охоплює:

- мотивацію особистості;
- здатність подолати стереотипи, відчуті проблеми, проявити принциповість, гнучкість мислення;
- характер особистості – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

До основних показників професійної компетентності вчителів-філологів відносять:

- здатність розв'язувати спеціалізовані задачі в галузі професійної діяльності;
- усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота;

- безперервне підвищення загальної та професійної культури;
- пошукову діяльність педагога;
- конструювання власного педагогічного досвіду;
- володіння методами педагогічного дослідження;
- результативність навчально-виховного процесу;
- активну педагогічну діяльність, спрямовану на перетворення особистості учня й учителя.

Вітчизняні та зарубіжні науковці виділяють різноманітні класифікаційні системи ключових компетентностей. За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в межах проєкту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», запропоновано такий перелік ключових компетентностей: навчальна (уміння вчитись), соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетентність з інформаційних та комунікативних технологій, громадянська, підприємницька [366].

За документами Ради Європи виділено дещо інші різновиди ключових компетенцій: багатокультурну, інформаційну, соціальну, політичну, комунікативну, загальнокультурну, пізнавально-інтелектуальну, трудову (підприємницьку), побутову.

А. Кондаков підкреслює, що перелік компетентностей певним чином співвідноситься з переліком діяльностей. Він подає такий реєстр компетентностей: самобудівна компетентність: мінімальне оволодіння діяльністю самопроєктування, конструювання власних і залучення зовнішніх ресурсів самореалізації і рефлексії; соціальна компетентність, або компетентність солідарності: мінімальне оволодіння комунікативною діяльністю, конструювання своїх і залучення зовнішніх ресурсів само- і взаємодопомоги у суспільному житті; індивідуально-репродуктивна компетентність: конструювання своїх і залучення зовнішніх ресурсів для мінімального оволодіння батьківською, педагогічною і творчою діяльністю; соціально-репродуктивна компетентність: конструювання своїх і залучення зовнішніх ресурсів для мінімального оволодіння певною професійною

діяльністю; пошуково-дослідницька компетентність: конструювання своїх і залучення зовнішніх ресурсів для мінімального оволодіння основами науково-дослідницької діяльності [255].

До структури ключових компетентностей вітчизняні науковці відносять: інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, психологічну (рефлексивну) [366].

У сучасній педагогічній науці використовується класифікація компетентностей І. Зимньої, що визначає три основні групи компетентностей: компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (особистісні); компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми (комунікативні); компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах (діяльнісні) [189-190].

Аналогічні підходи спостерігаються й у професійній школі [411].

Так, у процесі підготовки майбутніх вчителів-філологів можна виокремити ключові та спеціальні (професійні) компетентності. До них варто додати спеціальні галузеві, профільні, предметні і компетентності спеціалізацій.

Швейцарські науковці виділяють три види компетентностей вчителів іноземних мов: персональну, соціальну та спеціальну, підпорядковані найбільш важливій для вчителя іноземних мов як повноважного представника, посередника між рідною й іноземною культурами – інтеркультурній компетентності.

Водночас американські науковці стверджують, що професійна компетентність формується тільки у взаємозв'язку із соціальними установками фахівця, а саме:

- професійною ідентичністю – прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації;
- професійною етикою – опанування етичних норм професії;
- конкурентоспроможністю – здатність до ефективної професійної діяльності у ринкових відносинах;
- прагненням до наукового удосконалення – необхідність отримати нові

знання через дослідницьку діяльність;

– мотивацією до продовження освіти – потреба в постійному професійному самовдосконаленню відповідно до вимог сучасності [99].

Т. Долгова [153], Т. Комарницька [251] підкреслюють, що до структури професійної компетентності вчителів-філологів входять спеціальна компетенція (предметні і непередметні знання, що розвивають особистість, тобто знання загальних та основних навчальних дисциплін), технологічна (методична), управлінська (організаторська, менеджерська) та комунікативна компетенція. Особливістю комунікативної компетенції науковці вважають її органічне входження до складу спеціальної, технологічної та управлінської компетенцій як засобу їх реалізації.

На думку Д. Грішина і Т. Ощепкової, педагогічна компетентність є сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь учителя як суб'єкта педагогічної діяльності та його здатності використовувати ці вміння в педагогічній діяльності [132, с. 581].

А. Корнилова виділяє чотири основних компетентності:

- соціальну – спроможність уникати конфліктів;
- методичну – розв'язування проблем й абстрактне мислення;
- особистісну – витримка і гнучкість;
- фахову: ЕОМ та мови [262].

Таким чином, у вищих навчальних закладах мають розвиватися всі типи вищезазначених ключових компетентностей. А. Корнилова зауважує, що ЗВО найбільше уваги приділяють фаховій та методичній компетентностям, значно менше – соціальній, і зовсім не займаються особистісною компетентністю. Проте сучасне життя ставить найбільші вимоги саме до цієї компетентності.

Високий рівень компетентності залежить від специфічних особливостей пізнавальної, емоційно-вольової сфери, темпераменту й характеру особистості [386, с.155].

Оскільки склад компетентностей різнорідний, учені намагаються певним чином їх згрупувати. А. Грабовий виділяє такі групи ключових

компетентностей:

- соціальну – здатність бути відповідальним, ініціативним, активним, мати динамічні знання, відкритість до світу, вміння працювати в команді;
- комунікативну – вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземними мовами;
- полікультурну – не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища;
- інформаційну – вміння знаходити, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел;
- саморозвитку та самоосвіти – мати потребу й готовність постійно навчатися;
- продуктивної творчої діяльності [125, с.13].

Важливими є також життєві (ключові) компетентності, якими повинні володіти фахівці упродовж життя. Ключові компетентності вчителя можна розширити такими поняттями:

- спеціальна і професійна компетентність щодо дисциплін, які викладаються;
- методична компетентність щодо способів формування знань та вмінь студентів;
- соціально-психологічна компетентність щодо спілкування;
- диференціально-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей, орієнтованості студентів;
- аутопсихологічна компетентність щодо досягнень та недоліків особистісної діяльності [291, с. 129].

У структурі творчої індивідуальності педагога Г. П'ятакова виділяє два види компетентностей – загальнокультурний та професійний.

Деякі науковці (В. Беспалько [42], М. Кларин [218], В. Сластьонін [509-511]) до складу професійної компетентності вчителів-філологів вводять

технологічну компетентність, інші (К. Махмурян [317], Г. Мельникова [326]) – методичну компетентність.

Щодо майбутніх учителів іноземної мови використовується термін «лінгводидактична компетентність» (О. Варламова [73], А. Соломонова [526], І. Трешина [547]), що зумовлено становленням вторинної (іншомовної) мовної особистості у процесі фахової підготовки; при цьому зберігається мовна особистість, сформована національною культурою, що не може не впливати на методи, технології і засоби викладання іноземної мови.

Проаналізувавши праці вчених з питань професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів, встановлено такі ключові компетенції професійної компетентності:

- соціальна – вміння жити та працювати з оточуючими (стимулювання діалогічного спілкування, удосконалення реалізації програм «Рівний – рівному», «Діалог», проведення факультативів зі світової культури, проведення тренінгів соціальної активності, проведення циклу позакласних заходів у формі ситуативних занять, написання творів з теми «Якби я був директором школи...», формування засобами навчального предмета поваги до історії, традицій українського народу, рідної мови та державних символів);

- комунікативна – вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим для інших (учнів, учителів, батьків), спілкування без обмежень (підготовка дидактичних матеріалів до уроків розвитку мовлення, репродукцій, карток, уривків з фільмів, розробка варіантів карток з порівняльним перекладом, підготовка тез для усного і писемного мовлення з метою дотримання норм українського мовленнєвого етикету, розробка системи нестандартних уроків, які передбачають максимальне спілкування учнів, залучення дітей до створення власного словника труднощів української мови, створення на уроці нестандартних ситуацій, близьких до життєвих, продовження формування вмінь та навичок учнів у позакласній роботі (робота відповідного гуртка, факультатива тощо), залучення дітей до випуску альманаху, газети, стимулювання критичного ставлення до власної роботи, висловлення власної думки та адекватного

сприйняття відгуків, удосконалення вміння слухати і чути з метою запобігання помилок у чужому і власному мовленні);

– інформаційна – володіння інформаційними технологіями, уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати й опрацьовувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу (розвиток умінь учнів обирати потрібні джерела інформації, удосконалення вмінь використовувати додаткову літературу, проведення інформаційних хвилинок, інформаційних диктантів, вироблення вмінь складати схеми та читати їх, організація зустрічей із живими носіями інформації, залучення учнів до використання комп'ютера як потужного інструмента здобуття та обробки інформації, стимулювання критичного ставлення до повідомлень засобів масової інформації, виховання загальної інформаційної культури);

– предметна – володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому, вибір відповідного стилю і тону у спілкуванні, управління їх увагою, темпом діяльності);

– полікультурна – проведення інтегрованих уроків, уроків-екскурсій, зустрічей з цікавими людьми, проведення рольових ігор, «круглих столів» з питань культури та мистецтва, відвідування театру з подальшим обговоренням змісту та характеристикою образів певного твору, застосування нетрадиційних форм організації уроків інтелект-шоу, ерудит-коктейль, лінгвістичний салон, літературна вітальня, сприяння розвитку духовності учнів);

– особисті якості вчителя – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність;

– компетенція самоосвіти і саморозвитку – здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність (створення програми самоосвітньої діяльності учнів, визначення проблеми, над якою передбачено працювати, підбір та опрацювання літератури; укладання учнями словника понятійно-термінологічного поля, складання тез, виписок, опорних

конспектів; виконання творчих завдань, проведення ігор «Компетентність», «Науково-дослідна лабораторія», розробка учнями вікторин, тестів, сценаріїв, написання рефератів);

– компетенція продуктивної творчої діяльності – вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них (творчий підхід до вибору теми творів, раціональний підбір творчих завдань, реалізація нестандартних форм проведення уроків, інтегрованих уроків, дебатів тощо, організація інтенсивної позакласної роботи з предмета, проведення тематичних тижнів (наприклад, української мови та літератури, української культури, української пісні тощо).

В. Журавльов пропонує формувати структуру професійної компетентності вчителя, беручи за основу базовий стандарт та поняття: «кваліфікаційна характеристика», «модель спеціаліста», «професіограма вчителя». Науковець виділяє три групи стандартів професійних якостей учителя, зокрема: рефлексивні стандарти – самооцінні та зовнішньооцінні – відповідність кваліфікаційній характеристиці, володіння технікою інтроспекції й методичної самооцінки через моделювання Я-концепції; професійно-діяльнісна характеристика педагога: володіння педагогічними поняттями, концепціями, закономірностями, основами педагогічної інформатики, педагогічної діагностики, технологією педагогічної творчості, співробітництва з партнерами, управління колективними справами; володіння знаннями про здоровий спосіб життя, способи виходу зі стресової ситуації; озброєння кожного педагога засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів праці й життєдіяльності [173].

Закономірно, що друга група стандартів відображає зміст професійної компетентності педагога, а перша і третя – виступають умовами для виявлення професійної компетентності.

Результативність становлення професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, його психологічна установка і мотивація щодо вивчення філологічних дисциплін, особистісна оцінка своєї діяльності дозволили нам

визначити у її структурі предметно-фахову, особистісно-комунікативну, діяльно-технологічну компетентності (рис. 2.4).

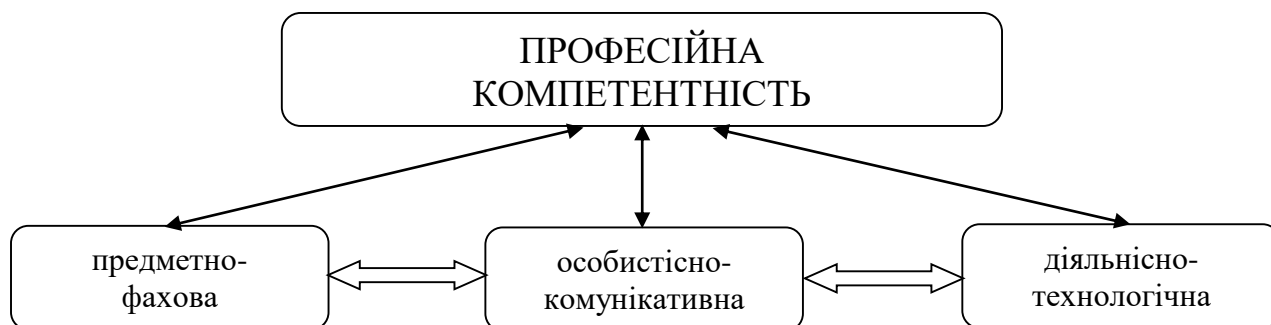


Рис. 2.4. Складові професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів

Професійна компетентність вчителя-філолога як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності є сукупністю ключових компетенцій, які допомагають йому фахово здійснювати професійну педагогічну діяльність [296].

Якщо взяти за основу розуміння ключової компетенції як об'єктивної категорії, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини, то відносно освітніх традицій і соціокультурного контексту сучасного українського суспільства найприйнятнішим для нас є принцип їх відбору відповідно до підготовки майбутніх вчителів-філологів до професійної діяльності. У сучасній педагогічній науці триває дискусія навколо переліку таких компетенцій та їх змісту.

Грунтовним науковим підходом відзначається сформульована Міжнародною комісією Ради Європи логіка переліку ключових компетенцій: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, діяти, адаптуватись [366].

Європейською радою у Стокгольмі та Єврокомісією запропоновано перелік ключових компетенцій для безперервного навчання, що складається з таких основних ключових компетенцій: навичок рахування та письма (компетенція в галузі рідної мови); базових компетентностей у галузі

математики, природничих наук та технологій (математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції); іноземних мов (компетенція у сфері іноземних мов); використання інноваційних технологій або інформаційних та комунікаційних технологій (комп'ютерна компетенція); здатності та уміння навчатись (навчальна компетенція); соціальних навичок (міжособистісна, міжкультурна, соціальна, громадянська компетенції); підприємницьких навичок (компетенція підприємництва); загальної культури та етики (культурна компетенція) [366].

У вищих педагогічних навчальних закладах професійна компетентність розкриває здатність науково-педагогічного працівника забезпечувати навчально-виховний процес, володіючи при цьому пізнавально-інтелектуальною, діагностичною, проєктувальною, організаторською, прогностичною, інформаційною, стимулюючою, оцінно-контрольною, аналітичною, психологічною, соціальною, громадянською, комунікативною, конфліктологічною, рефлексивною, професійно-правовою, творчою, методичною, дослідницькою та іншими.

А. Мейх'ю, Р. Хайгерті стверджують, що будь-якому професіоналу властиві шість типів професійних компетенцій, які в сукупності становлять ядро (інваріант) професійної кваліфікації. До них належать: технічна, комунікативна, контекстуальна (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія), адаптивна (здатність передбачати і перетворювати зміни в професії, пристосовуватись до професійних контекстів, що змінюються), концептуальна та інтегративна компетенції (уміння логічно мислити, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі та ін.) [51, с. 30].

На думку І. Зимньої, варто виділяти три групи компетентностей (особистісні, комунікативні, діяльнісні), об'єднуючи їх у 10 ключових компетенцій, зокрема:

– особистісні: здоров'язбереження; ціннісно-сміслова орієнтація; інтеграція (структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, розширення приросту накопичених знань); громадянськість;

самовдосконалення, саморегулювання, саморозвиток, особистісна і предметна рефлексія;

– комунікативні: соціальна взаємодія із суспільством; компетенція у спілкуванні;

– діяльнісні: компетенція пізнавальної діяльності (постановка і вирішення пізнавальних завдань): нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення і вирішення; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність; компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проєктування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність; компетенції інформаційних технологій.

А. Белкін [40] виокремлює декілька ключових компетенцій, складових професійно-педагогічної компетентності, а саме: когнітивну, психологічну, комунікативну, риторичну, професійно-технічну, професійно-інформаційну.

Нормативно-правові акти, що регулюють навчання української мови (Національна доктрина розвитку освіти; Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова; Державний стандарт базової і повної середньої освіти; Державна національна програма «Освіта. (Україна XXI століття)»; «Концепція мовної освіти в Україні для загальноосвітніх закладів», чинні програми з української мови), відображають специфіку професійної діяльності вчителів-філологів за такими орієнтирами:

– організувати ґрунтовне вивчення української та іноземної мов, створивши широкі можливості для розвитку мислення і мовлення учнів, формування їхнього світогляду;

– створити умови для набуття школярами знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію і закони розвитку; сформувати уявлення про роль мови в ментальності українського народу, розвитку інтелекту людини, тобто сформувати мовну компетентність учнів;

– виробити систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й продукувати власні усні й писемні висловлювання різних стилів, видів, типів і жанрів), необхідних сучасним школярам для спілкування в різних

життєвих ситуаціях (мовленнєву компетентність);

– формувати комунікативну компетентність учнів шляхом створення на уроці умов для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності учнів (реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови);

– навчити школярів процесу одержання і передачі інформації;

– реалізувати моральний аспект навчання мови, який передбачає формування національної особистості;

– навчити учнів розуміти красу рідної мови, її гармонійність, ритмомелодику, відчувати багатство емоційно-експресивного забарвлення висловлювань шляхом реалізації естетичного аспекту навчання української мови;

– спрямувати процес викладання рідної мови на формування національної свідомості та світогляду учнів;

– здійснювати навчання мови на основі народної педагогіки і дидактики, у тісному зв'язку з національною і загальнолюдською культурою.

Компетентнісний підхід забезпечується формуванням низки компетенцій, якими повинен володіти кожен мовець. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти вирізняють загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички), лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні та інші компетенції.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки «бакалаврів» доводить, що професійна компетентність учителів-філологів – це насамперед здатність володіти основними педагогічними компетенціями на практиці, що формуються під час професійної комунікації, професійно-когнітивної, організаторської, соціальної й регулятивної діяльності і включають: особистісні якості людини (цілеспрямованість, креативність, самостійність, прагнення до розвитку й удосконалення, ініціативність, громадянськість, соціальна відповідальність, гармонійність соціалізації, патріотизм; здатність до реалізації у професійній діяльності антропоцентричних принципів гуманності, культуровідповідності, особистісного підходу, а також якостей, що

характеризують здатність до втілення на практиці таких необхідних для педагогічної діяльності вмінь, як уміння сприймати та аналізувати світоглядні соціально й особистісно значущі аспекти філософських проблем, пов'язаних зі сферою майбутньої педагогічної діяльності); базові когнітивні вміння (уміння спостерігати, встановлювати аналогії, зіставляти й протиставляти, структурувати, систематизувати, конкретизувати, аналізувати факти та явища); методологічні когнітивні вміння (уміння формувати мету діяльності, вибирати відповідні способи, засоби та методи досягнення поставленої мети, визначати в об'єкті предмет вивчення, переробляти й перегруповувати навчальний матеріал та ін.); загальні когнітивні вміння (уміння планувати й організувати свою навчальну діяльність в цілому, здійснювати самоконтроль і самооцінювання); фахові уміння (тобто знання наукової термінології, світової історії та культури, країнознавчі знання, знання різних стилістичних прийомів, що використовуються для створення літературних текстів; вміння зіставляти й протиставляти мовні явища, відокремлювати в прочитаному або почутому головну ідею та опорні поняття, виявляти зв'язок між фактами, подіями, поняттями; знаходити інформацію з історії і культури різних країн, складати план прочитаного або почутого, конспектувати прочитане або почуте, інтерпретувати прочитане або почуте широкого або вузького контексту).

Важливим складовим чинником професійної компетентності виступає педагогічна творчість, яка є діяльністю, спрямованою на розв'язання навчальних завдань, і видом організаційної діяльності, що виступає стимулятором розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

Так, сутність компетентності майбутніх вчителів-філологів, що розкривається через ключові компетенції, полягає в здатності і готовності до ефективного формування мовної особистості учнів. Це означає, що основними компетенціями майбутніх вчителів української мови і літератури є мовна або лінгвістична, комунікативна, лінгводидактична компетенції, а також культура читання й культура естетичного сприйняття дійсності, емоційно-вольовий і творчий компонент та система якостей особистості.

Досліджуючи становлення професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, Е. Арцишевська, М. Кабардов вважають за необхідне вирізнити іншомовну комунікативну компетенцію, яка повинна формуватися у студентів факультетів іноземної філології. Вчені визначають іншомовну комунікативну компетенцію як «характеристику поведінки, домінуючу форму, активність особистості, сформованість відповідних навичок і вмінь, ступінь володіння, наприклад, мовою і мовленням» [206, с. 36].

Отже, комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, проявляти ініціативність у спілкуванні [632, с. 82]. Її зміст включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетенції, що передбачають використання вербальних (словесні), паравербальних (темп, інтонація тощо) та невербальних (жести, міміка та ін.) засобів передачі інформації залежно від мети, ситуації спілкування тощо [543, с. 56].

Незважаючи на існування різних точок зору щодо структурування комунікативної компетенції, спільним для них є те, що комунікативна компетенція поєднує кілька видів компетенцій. Проаналізувавши низку науково-педагогічних праць, І. Шилінська зробила висновок, що головній меті та ефективному результату навчання української мови відповідає модель комунікативної компетенції, яка включає такі основні складові: лінгвістичну (лінгвістичні знання), соціолінгвістичну (знання особливостей комунікативної поведінки партнерів), країнознавчу (знання історико-культурного, соціокультурного та етнокультурного фонів) і стратегічну компетенції (знання соціо-психологічної специфіки) [603, с. 88].

Важливо зауважити, що знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідно вміти оперувати відповідним матеріалом, а також використовувати його для поширення й розпізнавання інформації у певних сферах спілкування. Комунікативна компетенція передбачає вивчення не лише лексичної та граматичної систем

мови, а й оволодіння іншомовною культурою, що включає пізнавальний, навчальний, розвивальний та виховний аспекти. Основний акцент при комунікативному підході робиться на використанні ситуацій як системи взаємовідносин між тими, хто навчається. Ю. Пассов зазначає, що комунікативне навчання зорієнтоване на таку організацію навчального процесу, коли відбувається засвоєння не системи мови, а мовленнєвих засобів завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування [400, с. 39].

Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення. У мовленнєвій діяльності доцільно розрізняти мовну і мовленнєву компетенції, а у мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, комунікативну і т.д. [400, с. 48].

Єдиної наукової думки щодо змісту мовної компетенції немає. Є. Верещагін і В. Костомаров тлумачать мовну компетенцію як здатність продукувати необмежену кількість граматично правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього сполучення [83].

На наш погляд, уваги заслуговує точка зору І. Зимньої, яка під лінгвістичною, або мовною, компетенцією розуміє володіння мовою як засобом спілкування, тобто вміння правильно в графіко-орфографічному, лексичному, граматичному і стилістичному відношеннях виражати свої думки.

Мовленнєва компетенція – це вміння користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [632, с. 59].

Отже, комунікативні компетенції утворюються на ґрунті взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного та мовного розвитку студентів з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів на кожному етапі оволодіння українською мовою і мають таку структуру:

- мовна (лінгвістична) компетенція – оволодіння студентами мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;
- соціолінгвістична компетенція – формування умінь користуватися у

процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;

– прагматична компетенція – зі знання принципів, за якими висловлювання організуються, структуруються, використовуються для здійснення комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами [632, с. 84].

О. Варламова відносить до компонентів лінгводидактичної компетентності мовну, соціокультурну, комунікативну, дидактичну та особистісну компетенції та особистісні якості, притаманні педагогові [73].

Структуру методичної компетентності майбутніх учителів-філологів слід розглядати, враховуючи специфіку їх професійної діяльності. Лінгвометодика вивчається на третьому курсі університету після засвоєння студентами шкільних предметів, дисциплін університетського рівня, зокрема циклу гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних та окремих професійно орієнтованих дисциплін. Окрім того, є специфічні (лінгводидактичні) принципи навчання української мови, до яких належать взаємозв'язок у навчанні споріднених мов (наприклад, української, російської, польської), зв'язок у вивченні розділів курсу, функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови, зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення учнів, взаємозалежність усного і писемного мовлення і випереджаюче навчання останнього, вивчення морфології на синтаксичній основі, структурно-семантичний підхід до вивчення синтаксису, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, вивчення мови на текстовій основі тощо.

Логічно, що у студентів-філологів формуються ключові компетенції, завдяки яким він має загальне уявлення про суспільство, закони його соціального, економічного й культурного розвитку; загальнопредметні компетенції, що є інтегративним об'єднанням знань і вмінь з кількох предметів однієї галузі, наприклад, з педагогіки і психології; основ наукових досліджень та основ інформатики й обчислювальної техніки тощо; предметні, які частково сформувались або вдосконалились у ході вивчення окремих фахових дисциплін,

наприклад, лінгвістична, мовленнєва, комунікативна та ін.

Методичні компетенції майбутніх учителів вибудовуються на знаннях із фахових дисциплін та методик їх викладання. Вони включають такі компетенції, як:

- цільову – здатність учителя визначати мету навчання;
- змістову – здатність визначати зміст навчання;
- проєктувальну – здатність до проєктування освітнього процесу;
- рефлексивну – здатність до обґрунтування ефективності обраних методичних підходів;
- моніторингову – здатність до відстеження результатів навчання.

На специфіку методичної компетентності вчителів української мови впливає розрізнення науковцями загальної методики – методики навчання мови (лінгводидактики) і часткової, конкретної. У підручнику з методики навчання української мови за редакцією М. Пентилюк, зазначається: «лінгводидактика – термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, визначаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи та методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [411, с. 7].

Термін «лінгводидактика» увів до наукового вжитку М. Шанський на позначення переважно теоретичних засад методики рідної мови, що стосуються змісту, форм, методів і засобів навчання. Вчений слушно зауважує: «Щодо другої спорідненої мови, якою є в російськомовних школах України українська мова, лінгводидактика, крім названих питань, досліджує характер білінгвальних явищ, ураховує вплив на якість навчання транспозиції та інтерференції і на цій основі вибудовує відповідні методичні рекомендації» [598, с. 45]. Конкретна методика передбачає вивчення різних розділів та аспектів шкільного курсу мови, наприклад, фонетики, лексики, будови слова, словотвору та ін., роботи над орфографічними помилками, відомостями про текст, стилі та типи мовлення тощо.

Не залишається поза увагою вчених-лінгводидактів, провідних методистів процес використання у шкільній практиці сучасних навчальних технологій – програмованого навчання, комп'ютеризованого навчання, інтерактивних методів навчання, проблемності у навчанні, вивчення програмового матеріалу укрупненими частинами, методу проєктів, евристичної бесіди, спостереження за мовою та ін.

Окремим компонентом Я. Колкер, М. Новіков, В. Цибаньова виділяють аудітивну компетенцію. Це пояснюється тим, що нормативне мовлення носія мови має свої психолінгвістичні, соціальні, етнокультурні й лінгвістичні характеристики, які не завжди вдається враховувати в практиці викладання іноземних мов і культур в умовах немовного середовища [362].

О. Семенов, І. Трешина визначають низку професійно значущих якостей учителя-філолога, зокрема: мовну компетенцію – опанування мовною системою за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту; лексико-семантичну; лінгвістичну; мовленнєву; комунікативну; іншомовну комунікативну; лінгвокраєзнавчу, соціолінгвістичну; культурознавчу, фольклорно-літературознавчу; методичну компетенцію; педагогічну, психологічну та науково-дослідну компетенції [480].

В. Сидоренко розглядає компетентність учителя-словесника як процес набуття ним певних компетенцій, тобто характеристик, що визначають індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності. До структури професійної компетентності вчителя української мови і літератури він відносить мовно-літературну, мовленнєву, функціонально-стилістичну, етнопедагогічну, соціокультурну, афектно-поведінкову, концептуально-прогностичну, моніторингову, рефлексивну, конструкторсько-операційну, програмно-інструментальну та інші компетенції [490].

Аналіз багаточисленних підходів до визначення показників ефективної підготовки майбутнього вчителя-філолога дає підстави зробити висновок, що актуальними у визначеній нами структурі професійної компетентності, яка

включає предметно-фахову, особистісно-комунікативну, діяльнісно-технологічну групи, є такі ключові компетенції: світоглядно-ціннісна, соціальна (соціокультурна), особистісно-мотиваційна, інтелектуальна, інформаційна, комунікативна, когнітивна, життєва, дослідницько-пошукова, спеціальна (рефлексивна), лінгводидактична, мовна, іншомовна, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, літературознавча, методична, інтерактивна, технологічна (рис. 2.5).

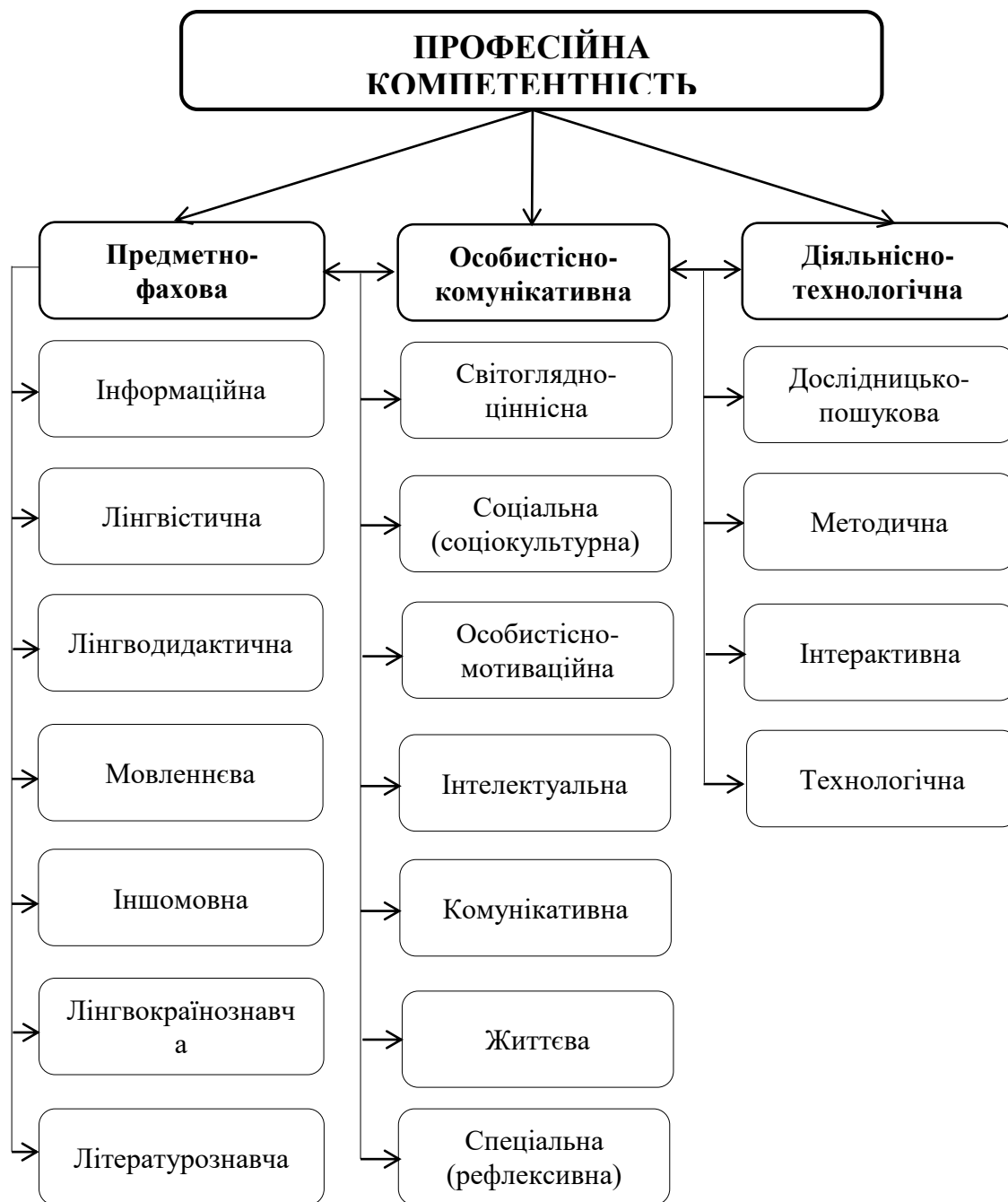


Рис. 2.5. Набір ключових компетенцій в структурі професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів

Таким чином, структура професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів представлена трьома групами ключових компетентностей, до яких входять 18 видів компетенцій. Характеристику цих компетенцій подано у табл. 2.1.

Характеристика сутності ключових компетенцій

Компетенції	Сутність
Предметно-фахова компетентність	
Інформаційна	Оволодіння інформаційними технологіями, методами аналітико-синтетичної обробки інформації та самостійного вивчення навчального матеріалу (складання плану, рецензії, конспекту, тезисів, реферату, підготовка доповіді тощо), здатність критично оцінювати, аналізувати різноманітну інформацію; застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання інформації та створення нової, логічно узагальненої; визначати валідність тестів з мови та літератури. Уміння самостійно здійснювати пошук, відбирати лінгвістичну інформацію з використанням знань різних друкованих і електронних документів, інформаційних технологій; вміння дидактично перетворювати, тобто інтерпретувати й адаптувати інформацію відповідно до завдань навчання і виховання; дохідливо й чітко викладати навчальний матеріал з огляду на специфіку предмета, суб'єктний досвід школярів, їх рівень підготовки, життєвий досвід і вік; формулювати питання в доступній для дітей формі, стисло й чітко; виражати думку за допомогою графіків, діаграм, схем, малюнків; оперативно, використовуючи різноманітні методи, діагностувати характер і рівень знань засвоєння учнями нового матеріалу; використовувати засоби дистанційного навчання, моніторингу процесу навчання тощо.
Лінгвістична, лінгводидактична	Володіння знаннями про систему і структуру мови, а також лексичними засобами і синтаксичними конструкціями, що використовуються при аналізі літературного твору. Здатність національної самоідентифікації. Уміння встановлювати контакт із громадськістю, самостійно створювати різноманітні стандартизовані, точні, з високим ступенем диференціації тестові завдання (чотири основні формати, ситуаційний кластер), дидактичні завдання в тестовій формі; урахувати дидактичні принципи, закономірності, способи, форми організації навчального процесу
Мовленнєва	Здатність використовувати запропоновані мовні засоби, літературознавчий матеріал для побудови власного висловлювання. Набуття навичок емоційно-психологічного саморегулювання. Здатність прогнозування мовленнєвої ситуації. Уміння моделювати мовленнєву ситуацію. Розробка теоретичних положень (правил) ведення дискусії. Здатність до реалізації власної індивідуальної програми спілкування.
Іншомовна	Розвиток культури іншомовного мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування, активність особистості, сформованість відповідних навичок і вмінь, ступінь володіння іноземною мовою і мовленням

Лінгвокраїнознавча, літературознавча	Володіння фоновими знаннями, необхідними для правильної інтерпретації твору; врахування менталітету представників різних національностей, досягнень української культури; толерантне ставлення до культури і традицій інших народів, володіння термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку української літератури, її періодизацію. Уміння розробляти завдання і вправи, використовуючи літературознавчу термінологію, що розкриває такі поняття, як «тема», «ідея», «сюжет», «композиція», «мова художнього твору», «художній образ», «система персонажів», кожне з яких пов'язане з відповідним колом лексики; уміння працювати із певною частиною мови, стилістичними особливостями художнього тексту. Розробка та апробація методик дослідження соціальної проблематики у творах літератури рідного краю (уроки-пошуки, творчі лабораторії). Організація та проведення літературних читань, вечорів, конференцій на матеріалах літератури рідного краю
Особистісно-комунікативна компетентність	
Світоглядно-ціннісна	Залучення до оволодіння методами наукового пізнання шляхом опрацювання досягнень науки (інтелектуальні марафони, експерименти). Здатність розуміти значущість лінгвістичних знань у навчально-виховній роботі вчителя-філолога, у власному розвитку, у житті людини; уміння вибирати цілі для своїх дій. Розширення кругозору. Розвиток креативності. Формування загальнолюдських цінностей. Оволодіння досягненнями національної і світової культури. Набуття ціннісних орієнтацій. Рівень розуміння і повага до людей різних культур і релігій. Усвідомлення ролі й впливу предмета на розвиток культури. Повага до звичаїв і традицій свого народу. Толерантність до інших народів і культур.
Інтелектуальна	Оволодіння системою лінгводидактичних знань. Оволодіння основами національної та світової культур. Вміння застосовувати теоретичні знання на практиці; здійснювати диференційований підхід у розв'язанні навчально-виховних завдань залежно від індивідуальних особливостей людини. Формування засобами предмета поваги до історії, традицій українського народу, рідної мови та державних символів.
Комунікативна	Володіння технологіями усного і писемного спілкування, в тому числі через Internet, різними мовами; уміння брати участь у дискусії, доводити свою точку зору, будувати розповідь, уміння слухати інших та ставити питання. Розробка та апробація інноваційних форм стимулювання діалогічного спілкування. Розробка та проведення тренінгів соціальної активності; впровадження програми «Рівний – рівному». Написання творів соціальної тематики за методиками критичного мислення і письма. Уміння створювати усні й письмові діалогічні й монологічні висловлювання, письмові тексти різних стилів. Володіння вербальними та невербальними засобами спілкування в галузі рідної та іноземної мови соціокультурними, дискурсивними, стратегічними компетенціями; спроможність

	словесника знаходити нестандартний вихід у різних (навіть найскладніших) ситуаціях
--	--

Продовження таблиці 2.1

	спілкування; володіти технікою мови, прийомами, навичками асертивності, що допомагають переконувати, конструктивно критикувати, досягати рішень, компромісів; уміння за допомогою «слова» здійснювати психотерапію, знімати стрес.
Соціальна (соціокультурна)	Формування науково обґрунтованого уявлення про дотирмання норм соціальної поведінки засобами моделювання ситуацій. Здатність до прийняття відповідальних рішень, узгодження власних потреб з потребами колективу і суспільства; соціальними компетенціями, що характеризуються готовністю розпочати спілкування, слухати та чути співбесідника, вмінням добирати мовні засоби відповідно до статусу та соціальної ролі адресата, здатність до адекватної соціалізації. Високий рівень усвідомлення соціальних проблем і способів взаємодії із суспільством; уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності. Уміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування, володіння знаннями про національно-культурні реалії зарубіжних країн, про норми мовленнєвої і невербальної поведінки носіїв мови та уміння використовувати ці знання у процесі спілкування
Особистісно-мотиваційна	Конкретизація у свідомості особистості своїх інтеракцій із суспільством у системі «Я – суспільство»; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність. Розвиток індивідуальних здібностей і талантів, адекватна самооцінка, здатність до самоаналізу; володіння педагогічною діагностикою, уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, знання вікової діагностики, уміння виявляти індивідуальні особливості дітей, визначати і враховувати емоційний стан людини, грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами тощо.
Життєва	Знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв'язання життєвих завдань і планів; організація здорового способу власного життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організація власної праці й впровадження, реалізація здоров'язбережувальної функції, тобто належних умов для нормальної життєдіяльності, оптимального функціонування фізіологічних процесів оволодіння вміннями та навичками турботи про своє здоров'я. Уміння виробляти стратегію власного життя.
Спеціальна (рефлексивна)	Готовність до самостійного виконання професійних дій, оцінки результатів своєї діяльності. Вміння конструювати траєкторію мовного та літературного розвитку школяра, здійснювати індивідуальний розвиток учня; уміння технологічно прогнозувати, конструювати хід навчально-виховного процесу; здійснювати контрольну-оцінну діяльність, спрямовану на себе й учня як на суб'єкта співпраці, проводити моніторингово-рефлексивні операції, створювати програмно-тематичні комплекси (моделі) планування вивчення мови і літератури для будь-якого курсу або

	теми, прогнозувати розвиток колективу, динаміку його структури, а також розвиток особистості, її якостей, почуттів, волі й поведінки, можливих відхилень у розвитку.
--	--

Продовження таблиці 2.1

Діяльнісно-технологічна	
Методична	Комплекс професійно зорієнтованих знань з методики викладання філологічних дисциплін (уміння визначати кінцеві й проміжні цілі, планувати, провести й проаналізувати заняття, налагодити й реалізувати міжпредметні зв'язки з дисциплінами мовного, літературознавчого, психолого-педагогічного циклів тощо). Бути здатність застосувати набуті знання для комунікації; окреслювати професійний тезаурус учителя-філолога, мати глибокі знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності в галузі предмета; володіти засобами розв'язання технічних, творчих завдань; гармонізація науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини; використання прийомів педагогічного менеджменту тощо. Знання, уміння, установки, що забезпечують необхідний для учнів арсенал знань, зокрема відомості про українську мову щодо походження, ролі в становленні й розвитку нації, усвідомлення її культуротворчої функції; знання особливостей фонетичної, лексичної, словотворчої, граматичної та правописної систем української мови; комунікативно виправдане користування засобами української мови (стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності); хронологічні й картографічні вміння та навички педагога, його просторово-часова орієнтація, уміння самостійно інтерпретувати, зіставляти зміст історичних джерел, фактів, явищ, подій з їхньою літературно-мистецькою інтерпретацією; уміння словесника формувати в учнів інтерес до літератури, виховувати засобами художнього слова естетично розвиненого читача з почуттям національної самосвідомості, розвивати літературно-творчі здібності школярів тощо.
Дослідницько-пошукова	Здатність бачити, розуміти, пізнавати, спостерігати й вивчати процеси та об'єкти дослідження, діяти в нестандартних ситуаціях, висувати гіпотези, розв'язувати проблеми евристичними методами. Уміння приймати рішення, уміння проєктувати, орієнтуючись на конкретний продукт. Розробка та апробація дослідницьких завдань теоретичного характеру. Впровадження пошуково - дослідних технологій на уроках. Проведення моніторингу розвитку творчих здібностей учнів. Виконання продуктивних завдань з дослідження фольклору рідного краю (збір та оформлення фольклорно-етнографічних матеріалів. Написання публікацій та творчих робіт за методиками критичного мислення і письма про дотримання народних звичаїв і традицій у своїх родинях. Створення «Фонотеки спогадів» старшого покоління. Уміння аргументувати свою точку зору. Набуття навичок презентації інформації та її критичної оцінки. Набуття навичок роботи пошукової фольклорної експедиції. Навички продуктивної творчої діяльності. Рівень формування готовності та потреби у

	творчості. Здатність брати на себе відповідальність, мобільність, ініціативність.
Технологічна	Засвоєння нових педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно орієнтованих, розвивальних, креативних тощо технологіях, володіння різними

Продовження таблиці 2.1

	методами і формами організації допрофільного і профільного навчання (активні, інтерактивні, методи кооперативного навчання, методи роботи із невстигаючими та обдарованими учнями, методи стимулювання творчої діяльності учнів різного віку, компетентісно орієнтований та диференційований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний підходи на підставі психофізичних та індивідуально-особистісних якостей учня, методи керівництва рефлексивною діяльністю школярів, методи дистанційного навчання), серед арсеналу методів і завдань – семінари, колоквіуми, диспути, рольові ігри, керовані дослідження, проекти; в умовах допрофільної підготовки формування портфоліо учня, тобто оцінювання особистісних досягнень школяра, рівня оволодіння ним відповідними вміннями; виявлення труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, позитивних мотивів тощо; уміння працювати з нормативними документами, навчально-методичними матеріалами, розробляти методичні посібники, дидактичні матеріали, посібниково-хрестоматійні довідники для учнів із курсу мови і літератури тощо. Створення життєтворчих та професійних проєктів, в основі яких – конструювання особистісних концепцій життєдіяльності, досягнення в них успіху, а ресурсом діяльності з проєктування виступають ідейно-емоційні оцінки вивчених літературних творів.
Інтерактивна	Вміння, пов'язані з налагодженням продуктивної педагогічної взаємодії, найбільш виразною формою якої є співпраця, співтворчість. Володіння методами, прийомами організації власної діяльності та ефективної діяльності учнів, класу в урочній та позаурочній системах навчання; управління процесом засвоєння учнями знань: визначення цілей діяльності, розроблення й реалізація способів, отримання інформації про ступінь їх досягнення, корегувальний вплив на способи діяльності з метою зменшення відмінностей між запланованим і реальним ступенем досягнення. Використання інтерактивних методів навчання та прийомів педагогічної техніки комунікативної спрямованості сприяє високому розвитку всіх груп компетентностей. Вміти створювати комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Визначені нами ключові компетенції, якими мають володіти майбутні вчителі-філологи, систематизовано за відповідними компетентностями. Предметно-фахову компетентність характеризують такі компетенції: інформаційна, лінгвістична, лінгводидактична, мовленнєва, іншомовна,

лінгвокраїнознавча, літературознавча; особистісно-комунікативну – світоглядно-ціннісна, соціальна (соціокультурна), особистісно-мотиваційна, інтелектуальна, комунікативна, життєва, спеціальна (рефлексивна); діяльнісно-технологічну – дослідницько-пошукова, методична, інтерактивна, технологічна.

Науково обґрунтоване вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів детермінує переосмислення цілей підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, її реалізацію на компетентнісно орієнтованій основі.

2.4. Структура професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

Ключові компетенції професійної компетентності – це складні узагальнені способи діяльності, які опановує студент протягом навчання і якими передбачено засвоєння не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку характерна певна сукупність структурних компонентів.

У науці існують спроби визначити структуру цих понять, хоча не простежується однаковість в поглядах щодо цього.

Зарубіжні науковці виокремлюють переважно такі основні елементи в компетентній освіті – знання, уміння і навички, цінності (ставлення); члени програми «DeSeCo» стверджують, що структура компетентності включає цінності, поведінкові компоненти, пізнавальні ставлення і практичні навички, емоції, знання і вміння.

У дослідженні Є. Павлютенкова запропоновано таку структуру професійної компетентності: мотиваційна сфера, що включає сукупність ціннісних орієнтацій, соціальних установок, потреб, інтересів, які становлять основу мотивів – усе те, що характеризує спрямованість особистості; операційно-технічна сфера, що являє собою єдність загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; сфера самосвідомості, що полягає в усвідомленні, оцінці людиною своїх знань, поведінки, морального

обличчя та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісної оцінки самого себе як мислячої істоти й діяча [388, с. 65].

О. Овчарук і О. Пометун до структури професійної компетентності відносять мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [369].

Т. Симоненко доводить, що формування мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів передбачає мотиваційний, інформаційно-інтелектуальний, компетентнісний компоненти. Вплив мотиваційного компонента на розвиток важливих професійно-комунікативних умінь та навичок студентів очевидний, адже вдосконалення показників цілісного утворення може відбуватися за умови сприяння цьому процесу соціуму, за умови відчуття студентами суспільної потреби в набутті професійно вагомих комунікативних якостей, що орієнтуватиме їх мовнокомунікативне вдосконалення, а також внутрішньої потреби особистості в саморозвитку. Інформаційно-інтелектуальний компонент передбачає конкретизацію його в структурі змісту філологічної освіти. Компетентнісний – пов'язаний з особистісними характеристиками та якостями студентів, що дають змогу досягти майстерності в окремій сфері, тобто – рівень розвитку інтелекту, пам'яті впливає на оволодіння базовими елементами певних умінь і забезпечує компетентнісне володіння комплексом фахових готовностей майбутнього словесника до професійної діяльності [493].

На думку М. Запрудського, до структури професійної компетентності належать пізнавальні мотиви, раніше здобуті професійно значущі знання, надлишкові або «несвоєчасні» знання, аспекти підготовки, які має засвоїти майбутній учитель, результативні діагностики і самодіагностики [184, с. 11].

Досліджуючи сформованість мотиваційної складової соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів І. Зарубінська вважає, «що дієвим фактором розвитку соціальної компетентності або соціально ефективною поведінки особистості є не просто усвідомлення важливості цих якостей та вмінь для подальшого життя й досягнення життєвого успіху, а ще й адекватна оцінка наявності їх когнітивного та операційного (або діяльнісного) компонентів.

Тобто, з одного боку, необхідні мотиви соціально ефективної поведінки, а другого, – адекватна самооцінка можливості їх реалізації [185, с. 31].

Поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий.

І. Плужник переконливо доводить про необхідність виділити три компоненти: когнітивний, діяльнісний та особистісний, як рівні розвитку майбутнього фахівця [419, с. 60]. Подібної класифікації дотримуються В. Болотов, В. Сериков і вважають, що компетентність є єдністю когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [57].

В. Введенський зазначає, що зміст професійної компетентності – складна, динамічна система мотивів, особистісних помислів і цілей, які безперервно розвиваються. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи до вирішення завдань й об'єднує такі компоненти: компетентність діяльності, спілкування та саморозвиток особистості фахівця як основа всієї інтегральної компетентності; а також професійну творчість, спрямовану на постійний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності; системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при вирішенні складних нестандартних завдань; конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності [77, с. 26-27].

До змісту професійної компетентності О. Піскунов відносить інваріантну (ядро) і варіативну частини, що утворюють певну сукупність, яка володіє елементами цілісності. Інваріантну (обов'язкову) частину становлять: фундаментальні знання в галузі філософських, психолого-педагогічних і методичних наук; технологічні знання в галузі організації різних форм та видів навчальної та позааудиторної діяльності; професійно-педагогічні вміння [417, с. 62-63]. Автор підкреслює, що перерахованими компонентами інваріантної частини можна оволодіти лише в умовах спеціально організованої психолого-

педагогічної та предметної діяльності у вищому педагогічному закладі. Варіативною частиною враховуються особливості профілю наукової підготовки студентів, їх особисті інтереси і нахили.

Отже, базові інваріантні психолого-педагогічні знання і вміння – це стандартний мінімум професійної компетентності педагога будь-якого профілю. Цей мінімум динамічний за своєю природою, постійно розширюється і збагачується за рахунок знову одержуваних знань і сформованих умінь, тому інваріантні, базові загальнопедагогічні знання та вміння виступають фундаментом для подальшого самостійного поглиблення майбутніми фахівцями теорії та практики професійної діяльності.

Сучасний учитель обов'язково повинен володіти педагогічними технологіями. Концепція педагогічної освіти підкреслює, що сьогодні як ніколи постає проблема запровадження сучасних педагогічних технологій, вдосконалення організації робочого часу викладача та навчального часу студента, а особливо його самостійної роботи [261].

В окремих наукових працях увагу зосереджено на розвитку діяльнісного компонента професійної компетентності. Н. Кузьміна називає досліджуване поняття сукупністю вмінь педагога, як суб'єкта педагогічного впливу, здатного по-особливому структурувати наукове і практичне заняття з метою кращого розв'язання педагогічних завдань [274].

Виділення у складі професійної компетентності лише діяльнісного компонента (різні вміння і здатність реалізації їх на практиці), на наш погляд, є вузьким підходом до розуміння сутності цього явища. Залишається поза увагою система знань психолого-педагогічного і предметно-методичного циклу (гностичний компонент), що є семантичним виразником поняття «компетентність» [246].

Невід'ємним складником професійної компетентності вчителя переважна більшість учених (В. Беспалько [42], О. Долженко [154], А. Савельєв [468], Л. Серафимов [485]) визнає технологічний компонент, у якому виділяють професійні знання, вміння, навички. Сучасний вчитель також повинен володіти

широким спектром педагогічних технологій та педагогічним менеджментом. «Освітня технологія» розглядається вченими у трьох аспектах:

– науковому – навчальні технології як напрям педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст, методи та засоби навчання, а також проєктує педагогічні процеси;

– процесуально-описовому – як алгоритм процесу навчання, сукупність його цілей, змісту та засобів, які сприяють досягненню запланованих результатів;

– процесуально-діяльнісному – як технологічний процес, спрямований на скоординоване функціонування всіх особистих, інструментальних та методологічних педагогічних засобів (Беспалько, 1989).

У процесі дослідження систематизовано підструктури професійної компетентності педагогічних працівників, зокрема: мотиваційну, мотиваційно-ціннісну (сміслову, вольову), мотиваційно-вольову; когнітивну, когнітивно-творчу; професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; фахові (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; змістову; предметно-практичну; особистісний досвід; поведінкову; професійні психологічні позиції, налаштування вчителя, які визначаються вимогами до його професії; ціннісно-сміслову, етичну; процесуальну; діяльнісну, операційно-діяльнісну, особистісно-діяльнісну; комунікативну; емоційно-вольову; оцінно-впроваджувальну; операційно-технологічну, інструментально-технологічну, операційну; особистісну; особистісні властивості, які сприяють оволодінню професійними знаннями і вміннями; рефлексивно-перцептивну, рефлексивну; саморегулятивну; емоційно-вольову регуляцію процесу і результату вияву компетентності; соціальну.

Крім того, встановлено взаємозв'язок між окремими площинами структури професійної компетентності, засвідченими різними науковцями, та визначено такі підструктури професійної компетентності, як мотиваційна, когнітивна, змістова, поведінкова, ціннісно-смістова, процесуальна. Для номінації деяких аспектів використовуються різні назви, однак вони

виявляються подібними за суттю, взаємодоповнюють і поширюють одна одну, наприклад: мотиваційна і мотиваційно-ціннісна; когнітивна і когнітивно-творча; змістова і пізнавально-змістова; діяльнісна, операційно-діяльнісна й особистісно-діяльнісна; емоційно-вольова, саморегулятивно-вольова і саморегулятивна; рефлексивна і рефлексивно-перцептивна.

До явищ одного порядку належать складові структури професійної компетентності, пов'язані з операційними й технологічними особливостями педагогічної діяльності, зокрема: операційно-діяльнісна, особистісно-діяльнісна, операційно-технологічна, інструментально-технологічна, операційна; мотиваційно-ціннісна, ціннісно-смилова.

Крім цього, у структурі професійної компетентності представлено складові, які у різних класифікаціях входять до інших підструктур або мають відмінні назви, однак взаємопов'язані і взаємодоповнюють одна одну. Окремі складові структури тотожні за значенням, але мають різне формулювання, як-от: мотиваційно-ціннісний аспект поєднує смислову і вольову підструктури; водночас вольова підструктура співвідносна з емоційно-вольовою і саморегулятивно-вольовою, саморегулятивною. Тотожними є підструктури особистісного досвіду й поведінкова, оскільки поведінковий аспект ґрунтується на досвіді вияву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях.

Аналіз сучасних дослідницьких підходів до компонентного змісту поняття «професійна компетентність учителя» показав, що проблему активно вивчають у вітчизняній науці, свідченням чого може бути значна кількість дефініцій та вкладений у них різнобічний зміст.

З огляду на вищесказане, вважаємо за необхідне у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця виділити єдність трьох її компонентів: когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного.

Узагальнюючи визначення, схематично представлено структуру професійної компетентності (рис. 2.6):



Рис. 2.6. Компонентна структура професійної компетентності майбутніх вчителів

Виокремлення рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх учителів-філологів неможливе без критеріїв оцінки кожного з її компонентів.

Як відомо, критерій (у перекладі з грецької мови – засіб, переконання, мірило) – це розпізнавальні ознаки, на основі яких щось оцінюється або класифікується.

Враховуючи змістову структуру професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів детально розглянемо критерії когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-практичного компонентів.

Когнітивно-творчий компонент характеризується лінгводидактичною компетенцією: об'ємом знань, їх системністю, глибиною, міцністю, усвідомленістю, творчим підходом до реалізації одержаних знань. До таких знань належать: методологічні (філософські знання; знання загальних законів і категорій діалектики, законів розвитку, знання теорії пізнання, загальнонаукових методів (емпіричного та теоретичного дослідження, наукового пізнання); знання методології педагогічного процесу, методологічних принципів дослідження проблем у сфері освіти; теоретичні (знання принципів побудови вітчизняної освіти, її системи й змісту освітніх програм: системи принципів і засобів особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми; знання психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальної мотивації та здібностей дітей; знання психологічних основ педагогічної діяльності; спеціальні (знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних методичних систем навчання та виховання; знання

методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загального особистісного розвитку дітей; знання методів, засобів і форм організації роботи та управління життям дитячого колективу).

Критерієм когнітивно-творчого компонента є когнітивна компетенція: знання предмета, який викладається; необхідні знання базисного навчального плану й можливостей інтеграції змісту предмета з суміжними дисциплінами; інформаційна компетенція: здатність використовувати засоби формування та формулювання власних думок безпосередньо через мову, а також у процесі сприйняття та передачі інформації; уміння користуватися правилами побудови змісту висловлювання, тобто знати, «що сказати» і «як сказати», здатність користуватися змістовим предметом спілкування; сформованість компетенцій аудіювання, говоріння, читання та письма; мовленнєва компетенція: знання студентами національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, що сприяє формуванню умінь відбирати та використовувати елементи соціокультурного контексту для здійснення комунікативних намірів; здатність використовувати правила діалектного та розмовного мовлення в спілкуванні; засвоєння мови через соціалізацію, тобто вміння вступати в комунікативні відносини з іншими людьми; здатність орієнтуватися в соціальній ситуації та управляти нею; лінгвокраїнознавча компетенція – сукупність знань про країну мови, що вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний потенціал мови з метою спілкування.

Когнітивно-творчий структурний компонент включає: знання про способи виконання різних видів пізнавальної діяльності, етапів управлінської діяльності (цілепокладання, планування, організація, контроль, коригування, аналіз ходу і результатів діяльності, оцінювання; способи діяльності із застосуванням наочності та навчальних посібників; способи раціональної навчальної діяльності, самоуправління; прийоми і засоби засвоєння навчального матеріалу, «відкриття» нових знань; систематизацію знань, моделювання навчальної інформації; самостійне конструювання нового досвіду; пізнавальні запитання, у яких відбивається прагнення щось уточнити, переосмислити або

продемонструвати своє «знання про незнання».

Крім того, вчитель має володіти сучасними психолого-педагогічними концепціями навчання та виховання, розуміти значущість педагогічної діяльності.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента в нашому дослідженні є соціальна компетенція – мотивація досягнення компетентності, яка представляє тип мотивації, пов'язаний з потребою людини досягти бажаного результату. Ми розглядаємо мотивацію досягнення як систему мотивів, інтересів, притаманних особистості, що сприяють досягненню професійної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає інтелектуальну компетенцію, тобто потребу майбутнього вчителя в удосконаленні знань, прагнення до самоосвіти, розуміння необхідності й важливості цих знань у житті людини, усвідомлення професійної діяльності вчителя, аналіз власного досвіду та результатів своєї діяльності. До критерію цього компонента відноситься рефлексивна компетенція – рівень професійної самосвідомості майбутніх учителів-філологів, який містить самоідентифікацію, адекватну самооцінку професійно значущих якостей особистості і стійку рефлексивну позицію майбутніх педагогів, вираження свого ставлення (радості, бажання допомогти, захопленості, готовності до самоаналізу тощо) до явищ довкілля, власного життя, навчання за допомогою різних засобів, а також у формі художніх образів та понять, усвідомлення та виявлення позитивного ставлення до самого себе, до інших людей, до праці світу взагалі, виявлення впевненості у власних силах, знання своїх індивідуальних особливостей, встановлення готовності до діалогу, критичний аналіз власних дій, думок та бажання змінювати їх.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента виступає особистісна компетенція – емоційна гнучкість вчителя, пов'язана з умінням керувати власним психічним станом, сприймати та характеризувати емоційну виразність мовлення людини, художнього твору, створювати власне розуміння емоційно-естетичного смислу ставлення людей, художнього твору, будувати образи в уяві, використовуючи натуральний та абстрактний матеріал, утілюючи в них свої ідеї,

переживання та, керуючись принципом краси (симетрія, пропорція, ритм, композиційна рівновага), використовувати елементи художніх форм для самовираження свого стану, ситуації спостереження, аналізу; професійна мобільність, що проявляється в умінні швидко відшукати правильне рішення у будь-якій педагогічній ситуації, адаптувати прийоми роботи на уроці до відповідних умов; комунікативна компетенція – оволодіння технологією спілкування в сумісній пізнавальній діяльності, тобто такою системою впливу на учня, яка враховує його індивідуальні та вікові особливості, цінності, це дозволить створити атмосферу спільності, партнерства під час розв'язування пізнавально-освітніх завдань.

Критерієм діяльнісно-практичного компонента є сукупність умінь і навичок, що виникають у процесі вивчення фахових дисциплін та технологій їх застосування у професійній діяльності. В основі діяльнісно-практичного компонента лежать фахові вміння, які засвоюються студентами під час навчальної діяльності і виступають її результатом та необхідною передумовою. Цей компонент вміщує також уміння цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, прийоми самоконтролю, самокорекції, перенесення відомих способів дій у нові, нетипові ситуації; уміння здійснювати всі етапи управлінської діяльності, результатом якої є готовність учителя керувати колективом та самим собою. Сучасна освіта потребує вчителя не лише добре обізнаного зі своїм предметом, а й здатного створювати сприятливі для розвитку та саморозвитку особистості учня умови. Для цього варто шукати та засвоювати нові методи діяльності вчителя, який, опираючись на науково-обґрунтовані процеси управління, будуватиме свою педагогічну діяльність.

Критерієм діяльнісно-практичного компонента вважають технологічну компетенцію – володіння педагогічними технологіями, відчуття внутрішньої необхідності їхнього постійного застосування, використання інноваційних технологій. Це розкриває розуміння суті педагогічних інновацій та вміння осмислювати їх в контексті свого предмета, співвідносити з власними інтересами

та досягненнями, застосовувати у своїй професійній діяльності, бачити можливі педагогічні труднощі інноваційних розробок.

Критерієм діяльнісно-практичного компонента доцільно розглядати й інтерактивну компетенцію – використання прийомів педагогічної майстерності, вміння вчителя керувати педагогічними ситуаціями, процесом соціалізації, навчально-пізнавальною діяльністю і поведінкою учнів; проєктивну компетенцію – здатність учнів вибирати різні проєкти під час виконання комунікативних завдань; спроможність самостійно використовувати власний досвід, знання, навички та вміння, готовність до комунікативно-розумової діяльності – дослідницько-пошукова компетенція, яка, у першу чергу, передбачає активність, що є загальним показником сутності особистості педагога, який характеризується стійким інтересом до цієї роботи та активною позицією.

Критерії визначення компонентів професійної компетентності відображають її характерні ознаки і є достатніми для сформованості цього інтегрального утворення. Рівні сформованості критеріїв компонентів професійної компетентності представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості критеріїв компонентів професійної компетентності

Компоненти	Рівні сформованості критеріїв
Когнітивно-творчий	Сформованість системи уявлень, поглядів, знань, що відображають індивідуально-своєрідні активні способи пізнавального ставлення студента до того, що вивчається; знання (загальнотеоретичні, методологічні, спеціальні), вміння, навички; творча самореалізація; розуміння значущості педагогічної діяльності. Характеризується об'ємом знань, їх системністю, глибиною, міцністю, усвідомленістю, творчим підходом до реалізації одержаних знань, які диференціюють на: методологічні (філософські знання; знання загальних законів і категорій діалектики, законів розвитку, знання теорії пізнання, загальнонаукових методів (емпіричного та теоретичного дослідження, наукового пізнання); знання методології педагогічного процесу, методологічних принципів дослідження проблем у сфері освіти; теоретичні (знання принципів побудови вітчизняної освіти, її системи й змісту освітніх програм: системи принципів і засобів особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми; знання психолого-педагогічних умов для розвитку пізнавальної мотивації та здібностей дітей; знання психологічних основ педагогічної діяльності; спеціальні (знання педагогічних технологій,

	<p>сучасних інноваційних методичних систем навчання та виховання; знання методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загального особистісного розвитку дітей; знання методів, засобів і форм організації роботи та управління життям дитячого колективу), знання предмета, який викладається; знання базисного навчального плану й можливостей інтеграції змісту предмета з суміжними дисциплінами; інформаційна компетенція: здатність використовувати засоби формування та формулювання власних думок безпосередньо через мову, а також у процесі сприйняття та передачі інформації; уміння користуватися правилами побудови змісту висловлювання, тобто знати, «що сказати» і «як сказати», здатність користуватись змістовим предметом спілкування; сформованість компетенцій аудіювання, говоріння, читання та письма; мовленнєва компетенція: знання національно-культурної специфіки студентів, їх мовленнєвої поведінки, що сприяє формуванню умінь відбирати та використовувати елементи соціокультурного контексту для здійснення комунікативних намірів; здатність використовувати правила діалектного та розмовного мовлення в спілкуванні; засвоєння мови через соціалізацію, тобто вміння вступати в комунікативні відносини з іншими людьми; здатність орієнтуватися в соціальній ситуації та управляти нею; лінгвокраїнознавча компетенція – сукупність знань про країну мови, що вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний потенціал мови з метою спілкування, знання про способи виконання різних видів пізнавальної діяльності, етапів управлінської діяльності (цілепокладання, планування, організація, контроль, коригування, аналіз ходу і результатів діяльності, оцінювання; способи діяльності із застосуванням наочності та навчальних посібників; способи раціональної навчальної діяльності, самоуправління; прийоми і засоби засвоєння навчального матеріалу, «відкриття» нових знань; систематизацію знань, моделювання навчальної інформації; самостійне конструювання нового досвіду; пізнавальні запитання, в яких відбивається прагнення щось уточнити, переосмислити або відобразити своє «знання про незнання».</p>
Мотиваційно-ціннісний	<p>Усвідомлення себе носієм національних цінностей, мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, комунікативність, емоційна гнучкість, способи поведінки, вільне оперування одержаними знаннями та уміннями, самостійний пошук знань; перенесення відомих способів дій в нові, нетипові ситуації, виявлення активності думки, ініціативності, самостійності в оцінці своїх дій, прогнозування сенсів життя, мотивація досягнення компетентності, яка представляє тип мотивації, пов'язаний з потребою людини досягти бажаного результату, потребу майбутнього вчителя в удосконаленні знань, прагнення до самоосвіти. Розуміння необхідності й важливості цих знань у житті людини, професійній діяльності вчителя передбачає усвідомлення, аналіз власного досвіду та результатів своєї діяльності, рівень професійної самосвідомості майбутніх учителів-філологів, який містить самоідентифікацію, адекватну самооцінку професійно значущих якостей особистості і стійку рефлексивну позицію майбутніх педагогів, вираження свого ставлення (радості, бажання допомогти, захопленості, готовності до</p>

	<p>самоаналізу тощо) до явищ довкілля, власного життя, навчання за допомогою різних засобів, а також у формі художніх образів та понять, усвідомлення та виявлення позитивного ставлення до самого себе, до інших людей, до праці, світу взагалі, виявлення впевненості у власних силах, знання своїх індивідуальних особливостей, встановлення готовності до діалогу, критичний аналіз власних дій, думок та бажання змінювати їх, емоційна гнучкість вчителя, пов'язана з умінням керувати власним психічним станом, сприймати та характеризувати емоційну виразність мовлення людини, художнього твору, створювати власне розуміння емоційно-естетичного смислу ставлень людей, художнього твору, будувати образи в уяві, використовуючи натуральний та абстрактний матеріал, утілюючи в них свої ідеї, переживання та, керуючись принципом краси (симетрія, пропорція, ритм, композиційна рівновага), використовувати елементи художніх форм для самовираження свого стану, ситуації спостереження, аналізу; професійна мобільність, що проявляється в умінні швидко відшукати правильне рішення у будь-якій педагогічній ситуації, адаптувати прийоми роботи на уроці до певних умов; комунікативна компетенція – оволодіння технологією спілкування в сумісній пізнавальній діяльності, тобто такою системою впливу на учня, з урахуванням його індивідуальних та вікових особливостей, розумінням його цінностей, що дозволяє створити атмосферу партнерства.</p>
<p>Діяльнісно-практичний</p>	<p>Сформовані способи навчально-пізнавальної діяльності, активність, професійна мобільність, оволодіння педагогічними технологіями, використання прийомів педагогічної майстерності. Сукупність умінь і навичок, що виникають у процесі вивчення фахових дисциплін та технологій їх застосування у професійній діяльності, засвоюються студентами під час навчальної діяльності і виступають як результат, так і необхідна передумова. Уміння цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, прийоми самоконтролю, самокорекції, перенесення відомих способів дій у нові, нетипові ситуації; уміння здійснювати всі етапи управлінської діяльності, результатом якої є готовність учителя керувати колективом та самим собою, володіння педагогічними технологіями, відчуття внутрішньої необхідності їхнього постійного застосування, використання інноваційних технологій. Це сприяє розумінню суті педагогічних інновацій та осмисленню їх в контексті свого предмета. Використання прийомів педагогічної майстерності, що передбачає вміння вчителя керувати педагогічними ситуаціями, процесом соціалізації, навчально-пізнавальною діяльністю і поведінкою учнів, здатність учнів вибирати різні проєкти під час виконання комунікативних завдань; спроможність самостійно використовувати власний досвід, знання, навички та вміння, готовність до комунікативно-розумової діяльності, активність, що є концентрованим показником діяльної суті особистості педагога, який характеризується стійким інтересом до цієї роботи та активною позицією.</p>

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів значною мірою залежить від визначення його рівневої характеристики.

Варто враховувати поширену в педагогіці думку про рівень як про ступінь, величину розвитку явищ та факт диференціювання за групами. Поняття «рівень» виражає «діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, зв'язків і відношень і вживається на позначення відображення послідовності традицій» [71, с. 35].

Рівень сформованості будь-якого утворення встановлюють (згідно з визначеними критеріями) як умовну міру, що дає змогу збагнути явище і дати йому оцінку. Початковий рівень розвитку характеризується виникненням нової системи на основі попередньої у вигляді певних передумов – розрізнених компонентів. На наступному рівні відбувається виникнення всередині існуючої системи певної єдності компонентів вищого рівня. І на високому рівні одна система замінюється іншою, тобто виникає й розвивається нова система. На цьому етапі розвитку в системі представлені компоненти нової, більш довершеної, системи [22].

Для побудови критеріального апарату обирають шлях застосування від загальних до часткових критеріїв, що ґрунтуються на змісті компонентної структури компетентності майбутніх вчителів-філологів [439].

За допомогою відповідних критеріїв можна виділити три рівні сформованості професійної компетентності майбутнього словесника: низький, середній, високий.

Низький рівень характеризується такими особливостями: загальні уявлення студентів про педагогічну професію; низькі знання, недостатні мотиви й прояви професійно-педагогічних умінь, навичок, способів оволодіння фаховими предметами та психолого-педагогічними, навчально-методичними циклами; приховані здібності до практичного використання набутих знань, низька потреба у навчанні, неповне оволодіння творчою та комунікативною діяльністю, елементарною теоретичною підготовкою, є базові знання про країну, мова якої вивчається; відсутність достатньої інформації про мовлення як інструмент педагогічної дії, знання лише окремих функцій мовлення, фрагментарне використання мовлення як засобу педагогічного впливу, неуміння застосовувати здобуті знання на практиці, у процесі вирішення педагогічних

завдань, неспроможність використовувати інформацію у непередбачуваних ситуаціях; відсутність власного професійного досвіду. Вчитель-філолог такого рівня, як правило, розв'язує навчальні завдання за певним шаблоном, не виходячи за межі інструкцій та правил.

Середній рівень сформованості професійної компетентності характеризується достатніми знаннями, уміннями, навичками, способами і мотивами оволодіння фаховими предметами та психолого-педагогічними і методичними навчальними циклами; здібностями до практичного використання набутих знань, достатньою потребою в навчанні та оволодінні творчою і комунікативною діяльністю; належною теоретичною підготовкою та базовими знаннями про країну, мова якої вивчається; бажанням оперативно застосовувати мовленнєві уміння у практичній діяльності; умінням прогнозувати результати мовленнєвої діяльності, добирати інтонацію, достатнім володінням лексичними засобами та умінням конструювати речення; спроможністю застосовувати інформацію у невизначених ситуаціях, наявністю власного професійного досвіду. Недостатньо розвиненою залишається здатність прогнозувати педагогічну діяльність, що передбачає самостійне відтворення знань з елементами перетворення, реконструкції, трансформації, а також застосування засвоєного алгоритму дій до видозміненої, але близької до типової ситуації.

Високий рівень характеризується високим розвитком здібностей, вміннями та навичками практично використовувати знання з фахових предметів та психолого-педагогічних і методичних навчальних циклів, способів і мотивів їх отримання; повним, професійним оволодінням творчою та комунікативною діяльністю; високою теоретичною підготовкою та ґрунтовними знаннями про країну, мова якої вивчається; високим розвитком особистісних мовленнєвих умінь як компонента їх педагогічної майстерності; усвідомленням їх ролі і позитивним до них ставленням; виразним проявом спеціальних знань і умінь у професійній діяльності; оперативним застосуванням тих чи інших умінь відповідно до ситуації і мети дії, спроможністю до творчого застосування інформації у непередбачуваних ситуаціях, при вирішенні педагогічних завдань;

наявністю тривалого власного професійного досвіду. Для педагогів цього рівня характерна яскраво виражена педагогічна спрямованість.

Компоненти, критерії, рівні та їх характеристики у нашому дослідженні узгоджено із ключовими компетенціями професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів та відображено на рис. 2.7.

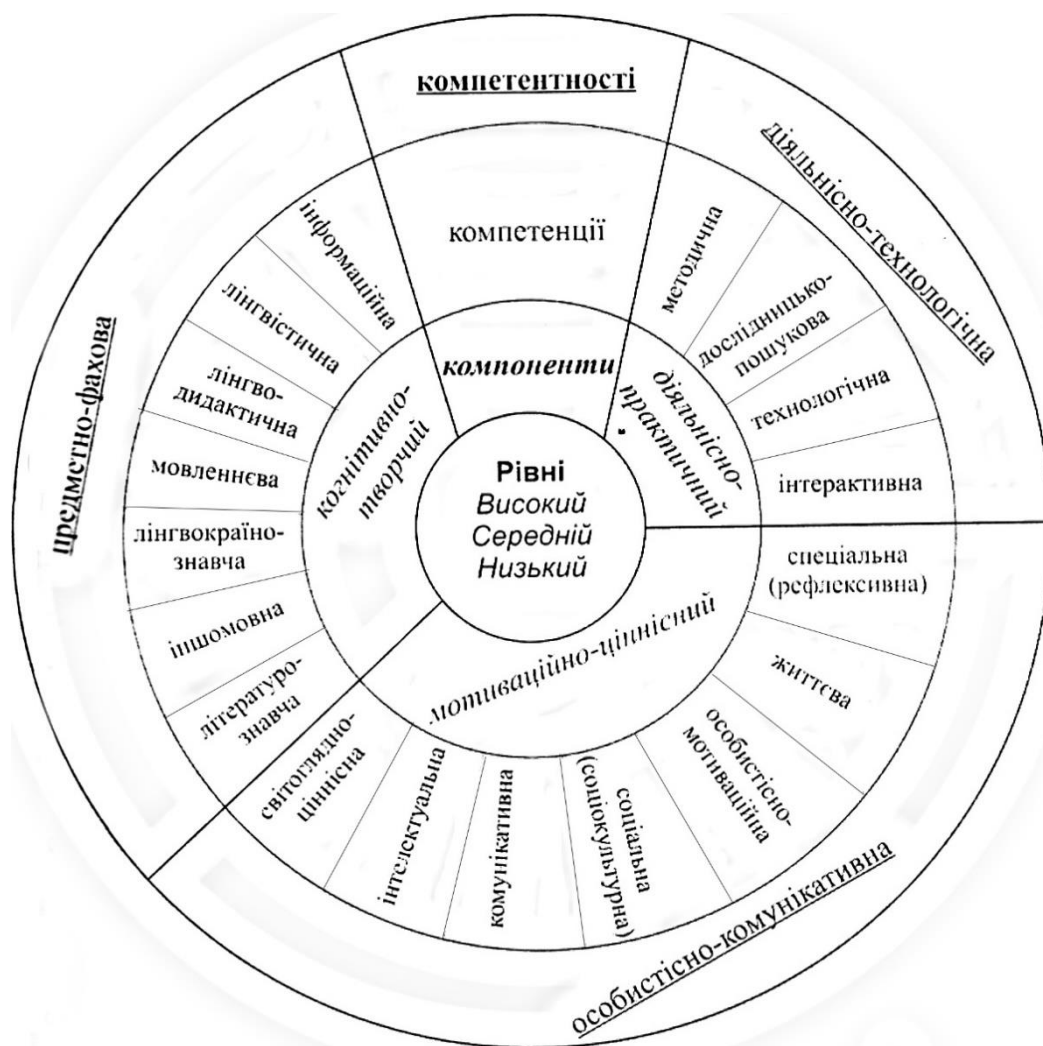


Рис. 2.7. Структура професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів

У результаті наукового пошуку визначено структуру професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів. У дослідженні виходимо з того, що професійна компетентність має структурно-компонентний склад. Структуру професійної компетентності утворюють ключові компетентності, які поєднують ключові компетенції.

Ключовими компетентностями та відповідними їм ключовими компетенціями вважаємо: предметно-фахову компетентність (інформаційна, лінгводидактична, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, літературознавча компетенції); особистісно-комунікативну (світоглядно-ціннісна, соціальна (соціокультурна), особистісна, інтелектуальна, комунікативна, життєва, спеціальна (рефлексивна) компетенції); діяльнісно-технологічну (проектувальна, дослідницько-пошукова, методична, інтерактивна, технологічна компетенції).

Структурна організація представлена компонентами, критеріями, рівнями та їх характеристиками. Нами виділено когнітивно-творчий, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний компоненти. Визначальними критеріями когнітивно-творчого компонента є: система уявлень, поглядів, знань, що відображають індивідуально-своєрідні активні способи пізнавального ставлення студента до того, що вивчається; знання (загальнотеоретичні, методологічні, спеціальні), вміння, навички; творча самореалізація; розуміння значущості педагогічної діяльності; мотиваційно-ціннісного – усвідомлення себе носієм національних цінностей, мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, комунікативність, емоційна гнучкість, способи поведінки, вільне оперування здобутими знаннями та вміннями, самостійний пошук знань; перенесення відомих способів дій в нові, нетипові ситуації, виявлення активності думки, ініціативності, самостійності в оцінці своїх дій, прогнозування сенсів життя; діяльнісно-практичного – фахові вміння, способи навчально-пізнавальної діяльності, активність, професійна мобільність, оволодіння педагогічними технологіями, використання прийомів педагогічної майстерності.

Між структурним і компонентним складом професійної компетентності існує взаємозв'язок. Окремі складові співвідносні з компонентами, як-от: знання, вміння, навички, способи їх творчого застосування та готовність до вияву компетентності – з предметно-фаховою компетентністю та когнітивно-творчим компонентом; усвідомлення себе носієм національних цінностей, мотивація

досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, комунікативність, емоційна гнучкість володіння знанням змісту компетентності, пізнавальні і практичні навички – з особистісно-комунікативною компетентністю та мотиваційно-ціннісним компонентом; активність, професійна мобільність, оволодіння педагогічними технологіями, використання прийомів педагогічної майстерності, досвід вияву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях – з діяльнісно-технологічною компетентністю та діяльнісно-практичним компонентом.

2.5. Аналіз стану фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури у контексті формування професійної компетентності

Професійна підготовка майбутніх вчителів-філологів є цілеспрямованим, динамічним, інноваційним процесом, адаптованим до реальних умов вищого навчального закладу, що визначається конкурентоспроможністю ЗВО на ринку освітніх послуг. Сьогодні ринок освітніх послуг швидко розвивається і широко представлений як державними, так і недержавними ЗВО.

Вчителів із кваліфікацією «філолог» зараз готують у більше, ніж 50 державних ЗВО III-IV рівнів акредитації; у 7 профільних інститутах філології, а також на педагогічних, соціально-гуманітарних і факультетах іноземних мов. С. Сисоєва, І. Соколова зазначають, що «конкурентоспроможність ЗВО визначається популярністю освітніх професійних програм, які він пропонує замовникам цих послуг» [499, с. 232]. Опанування освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки, наприклад бакалавра, за напрямом галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зокрема спеціальність: 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), освітня програма: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))», а також за іншими, поєднаними спеціалізаціями із предметним полем «мови» дає можливість молодій людині здобути кваліфікацію вчителя української мови і літератури та зарубіжної літератури, вчителя англійської мови.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців філологічного профілю, розроблених у педагогічних університетах України (Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського, Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Г. Сковороди, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Ушинського, Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка, Бердянському державному педагогічному університеті, Глухівському національному педагогічному університеті імені О. Довженка) засвідчив, що підготовка майбутніх учителів-філологів за вищезазначеним напрямом здійснюється за такими циклами:

- цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки (історія України, філософія, політологія, історія української культури, латинська мова);
- цикл природничо-математичної підготовки (вікова фізіологія і шкільна гігієна);
- цикл професійно орієнтованої підготовки (дисципліни теоретичного і практичного спрямування, які забезпечують навчання мови, та прикладні – методика навчання української мови, методика навчання української літератури, методика навчання зарубіжної літератури).

За навчальним планом підготовки бакалавра формування професійної компетентності майбутнього педагога забезпечується дисциплінами, співвіднесеними з навчальними предметами ЗОШ (українська мова, іноземна мова, українська література, зарубіжна література). Крім цих дисциплін, у школах із поглибленим вивченням мови та літератури можуть вводитися факультативні курси (країнознавство, література країни, мова якої вивчається тощо), що сприяють розширенню знань учнів про країни, мова яких вивчається, про етнічні особливості народів-носіїв мови.

За основу для подальшого проведення дослідження обрано перелік освітніх компонентів освітньо-професійної програми, що відображено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Перелік освітніх компонентів освітньо-професійної програми ОС
«Бакалавр»**

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, практики, атестація)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
Обов'язкові компоненти ОП			
ОК 01	Історія та культура України	3	залік
ОК 02	Громадянське суспільство	3	залік
ОК 03	Психоаналітична теорія і літературознавча практика	3	залік
ОК 04	Фізичне виховання	3	залік
ОК 05	Сучасні інформаційні технології в галузі філології	3	залік
ОК 06	Стилістика української мови	3	екзамен
ОК 07	Практикум з української мови	3	залік
ОК 08	Дитяча література та практикум з виразного читання	3	залік
ОК 09	Педагогіка	5	екзамен
ОК 10	Психологія	4	екзамен
	Курсова робота з педагогіки або психології	1	
ОК 11	Вступ до мовознавства	3	екзамен
ОК 12	Вступ до літературознавства	3	екзамен
ОК 13	Фольклор України	3	залік
	Методика навчання мови і літератури	20	
ОК 14	<i>Методика навчання української мови (базовий рівень)</i>	4	екзамен
ОК 15	<i>Методика навчання англійської мови (базовий рівень)</i>	3	екзамен
ОК 16	<i>Методика навчання української літератури (базовий рівень)</i>	4	екзамен
ОК 17	<i>Методика навчання зарубіжної літератури (базовий рівень)</i>	3	екзамен
ОК 18	<i>Практикум з методики навчання літератури</i>	3	залік
ОК 19	<i>Практикум з методики навчання української мови</i>	3	залік

ОК 20	<i>Старослов'янська мова</i>	3	екзамен
ОК 21	<i>Ономастико-діалектологічні студії</i>	3	залік
ОК 22	<i>Історична граматики та історія української літературної мови</i>	4	екзамен
ОК 23	Сучасна українська літературна мова	20	
	<i>Фонетика. Орфоенія. Графіка. Орфографія</i>	4	екзамен
	<i>Лексикологія і фразеологія. Морфемка і словотвір</i>	4	екзамен
	<i>Граматики (Морфологія)</i>	6	екзамен, залік
	<i>Синтаксис</i>	5	екзамен
	<i>Курсова робота з української мови або методики її навчання</i>	1	курслова робота
ОК 24	Історія української літератури	25	
	<i>Монументалізм. Орнаменталізм. Ренесанс. Бароко</i>	3	залік
	<i>Класицизм. Сентименталізм</i>	3	екзамен
	<i>Романтизм</i>	3	
	<i>Реалізм</i>	3	екзамен
	<i>Декаданс. Ранній модернізм</i>	3	залік
	<i>Зрілий модернізм. Авангард. Соцреалізм</i>	3	
	<i>Двоколіїність літературного процесу. Діаспора</i>	3	екзамен
	<i>Шістдесятники. Літературний процес 70-90-х рр. ХХ століття</i>	3	екзамен
	<i>Курсова робота з української літератури або методики її навчання</i>	1	курслова робота
ОК 25	Історія зарубіжної літератури	13	
	<i>Античність. Середньовіччя. Відродження</i>	3	екзамен
	<i>Зарубіжна література ХVІІ – ХVІІІ ст.</i>	3	екзамен
	<i>Зарубіжна література ХІХ – початку ХХ ст.</i>	3	екзамен
	<i>Зарубіжна література ХХ ст.</i>	4	екзамен
ОК 26	Країнознавство Великобританії	3	екзамен
ОК 27	Практикум з англійської мови	13	екзамен, залік
ОК 28	Історія англійської мови	4	екзамен
ОК 29	Теоретичний курс англійської мови	3	екзамен
Загальний обсяг кредитів обов'язкових компонентів – 153 кредити			
Дисципліни вільного вибору			
Загальний обсяг кредитів вибіркових компонентів – 60 кредитів			
Практична підготовка			
	Навчальна практика		
ПП 01	Навчальна (фольклорна) практика	3	залік

ПП 02	Навчальна (діалектологічна) практика	3	залік
ПП 03	Навчальна (психолого-педагогічна) практика	3	залік
	Виробнича практика		
ПП 04	Виробнича (педагогічна) практика	15	екзамен
Разом кредитів на практичну підготовку		24 кредити	
Атестація		3	екзамен
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ:		240 кредитів	

Перелік компонентів освітньо-професійної програми ОС «Магістр»

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, практики, атестація)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
Обов'язкові дисципліни			
ОК 01	Педагогічна риторика	3	залік
ОК 02	Ділова іноземна мова	3	екзамен
ОК 03	Психологія профільної школи	3	екзамен
ОК 04	Педагогіка профільної школи	3	екзамен
ОК 05	Методика навчання української мови (профільний рівень)	3	екзамен
ОК 06	Методика навчання літератури (профільний рівень)	3	екзамен
ОК 07	Загальне мовознавство	3	екзамен
ОК 08	Теорія літератури	3	екзамен
ОК 09	Практикум з методики навчання української мови	3	залік
ОК 10	Теорія і практика мовного впливу	3	екзамен
ОК 11	Постмодерна зарубіжна література	3	екзамен
ОК 12	Сучасна українська література	3	екзамен
ОК 13	Методологія сучасних лінгвістичних досліджень	3	залік
ОК 14	Порівняльна типологія англійської та української мов	3	залік
ОК 15	Теорія і практика перекладу	3	залік
ОК 16	Практикум з англійської мови	3	екзамен
ОК 17	Курсова робота з англійської мови	1	залік
Загальний обсяг кредитів обов'язкових компонентів – 52 кредити			
Вибіркові компоненти освітньої програми		23	
Практична підготовка			
ПП 1	Виробнича (педагогічна) практика	9	екзамен
Атестація		6	
Загальний обсяг освітньої програми		90	

На основі змістового аналізу освітньо-професійної програми, освітньо-кваліфікаційної характеристики та навчальних програм дисциплін визначено компетентність, яка найбільшою мірою формується у процесі їх вивчення.

Аналіз таблиці показав, що перелічені дисципліни спрямовані на формування практичного компонента майбутньої професійної діяльності. Таким чином, вивчення змісту зазначених дисциплін дає можливість формувати предметно-фахову компетентність у студентів на 55,9%, особистісно-комунікативну – 8,8%, діяльнісно-технологічну – 35,2%. Кожна дисципліна має елементи усіх ключових компетентностей, але формування особистісно-комунікативної компетентності в навчальному процесі під час вивчення дисциплін філологічного циклу здійснюється лише частково.

У зв'язку з отриманими результатами дослідження схарактеризуємо процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

Підготовка вчителів ОКР «бакалавр» у нашій країні відповідає моделі, яка переважає в країнах Європи (за винятком Великобританії, Ірландії, Португалії) і згідно з якою випускник-бакалавр володіє достатньою компетентністю як у предметній, так і в професійній сферах, що забезпечує його готовність до професійної діяльності. Зважаючи на це, підготовка вчителів-філологів в педагогічних університетах здійснюється за трьома основними напрямками:

- вчитель української мови та літератури;
- вчитель іноземної мови та зарубіжної літератури;
- вчитель з подвійною спеціальністю, наприклад, вчитель української та іноземної мови.

Очевидно те, що в умовах різноманіття кваліфікацій професійна компетентність учителів-філологів ОКР «бакалавр» має певні особливості. Насамперед, бакалавр володіє достатнім рівнем ґрунтовної загальноосвітньої і базової професійної підготовки, що дозволяє здійснювати професійну діяльність та здобувати кваліфікацію спеціаліста чи магістра. Цей рівень дає можливість, по-перше, набути професії, по-друге, створити основу для подальшої освіти, по-

третє, є фундаментом, на якому можна вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, що сприятиме системному розвитку особистості.

Екстраполюючи отримані висновки в площину формування професійної компетентності бакалавра – вчителя-філолога, можна простежити, що вона заснована на сукупності сформованих на базовому рівні професійних компетенцій і виявляється в готовності здійснювати процес навчання в основній загальноосвітній школі, а також продовжувати освіту в магістратурі за напрямом галузі знань: 01 Освіта/Педагогіка або за одним із суміжних напрямів.

Відзначимо різноманітність кваліфікацій, задокументованих у межах бакалаврату (та відповідно – магістратури). Це виражається в науково-обґрунтованій диференціації двох типів бакалаврату: а) бакалаврат за напрямом освіти, який підпорядковує весь процес навчання підготовці за обраною професією і б) бакалаврат за напрямом науки, який робить акцент на наукових знаннях.

На основі вищесказаного ми дійшли висновку про ієрархію завдань підготовки вчителя в межах другого типу бакалаврату (спеціальність: 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), освітня програма: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська)), найбільшої важливості в якому набуває компонент професійної компетентності, що передбачає володіння українською та іноземною мовами. У межах першого бакалаврату (спеціальність: 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), освітня програма: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська)) особливе значення має компонент, який забезпечує ефективність викладання української та іноземної мов.

Для переконливості тверджень звернемося до структури професійної компетентності вчителів-філологів (ключових, базових та спеціальних компетенцій), описаної у п. 2.1. Як було раніше доведено, ключові компетенції знаходять своє вираження у властивостях загальнопрофесійного характеру – у базових компетенціях вчителя, а спеціальні є конкретизацією двох інших груп компетенцій. Це дозволяє говорити про послідовне підпорядкування цільових

компонентів професійної підготовки бакалавра, універсальною метою якої є формування ключових професійних компетенцій вчителів-філологів.

Визначаючи «систему» як багаторівневу структуру, компоненти якої володіють всіма властивими їй ознаками, ми припустили, що всередині системи «професійна компетентність вчителя-філолога» існує 18 видів компетенцій.

В умовах підготовки майбутніх вчителів елемент використання знань філологічних дисциплін у процесі навчання та спілкування є основою для формування лінгводидактичної, комунікативної та методичної компетенцій.

Отже, інші види ключових компетенцій набувають власне професійної специфікації лише у взаємодії з лінгводидактичною, комунікативною та методичною компетенціями, оскільки вони визначають їх особливості. Крім того, вони відіграють роль інтегруючого компонента в системі інших компетенцій, а отже, самі здатні забезпечити цілісність підготовки бакалавра.

Питання мовної компетенції вчителя-філолога лінгвісти розглядають переважно в контексті його педагогічної діяльності. В. Пасинок виокремлює три її основні складники 1) лексико-граматична грамотність і багатство словникового складу; 2) виразність стилістики та правильність вибору стилю й тону мовлення; 3) володіння технікою висловлювання (постановка голосу, техніка дихання, тембр, наявність відповідних динамічних відтінків) [404]. На думку вченої, ядро мовної компетенції вчителя-філолога містить лексико-граматичний, мовознавчий, літературознавчий та лінгводидактичний компоненти, які є знаряддям професійного педагога й визначають його фахову повноцінність.

Дослідження останніх десятиліть показали неадекватність іманентного підходу до мовної системи, який ігнорує діяльну природу мови та її приналежність до процесів життєдіяльності людини й суспільства. Внаслідок цього в лінгвістичній науці відбулася зміна ціннісних орієнтирів, окреслився новий напрям вивчення мисленнєвих явищ і соціально важливої моводіяльності людини. Предметом лінгвістичних досліджень початку XXI ст. стали процеси одержання, оброблення і зберігання величезної інформації. Було доведено, що,

одержуючи нову інформацію, людина співвідносить її з уже існуючою, породжуючи при цьому нові смисли.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики та лінгвокультурології найбільш актуальними є питання про природу лінгвістичних знань, їх засвоєння і використання. Відповідно до цього виділяються три напрями дослідження: вивчення видів і типів знань, представлених у мовних знаках та винайдення механізмів здобуття цих знань; аналіз умов виникнення й розвитку мовних знаків та осмислення законів, що їх регулюють; вивчення співвідношення мовних знаків і культурних реалій, відображених у них.

Лінгвістична (мовна) компетенція є системою внутрішньо засвоєних знань (правил) функціонування української мови як суспільного феномена і знакової системи, її розвиток, будову та роль; використання української мови на основі літературних норм; збагачення лексичного запасу; формування здібностей щодо аналізу мовних явищ з фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики; осмислення зв'язків між різними лінгвістичними науками. На заняттях з української мови таку діяльність забезпечує аналіз специфіки синтаксичних конструкцій, класифікаційних ознак лексичних одиниць, мовностильових особливостей художніх текстів тощо. Це підвищує мовний рівень студентів, логічно спонукає їх до самостійного пошуку цікавого мовно-літературного матеріалу, вчить робити відповідні лінгвістичні висновки, розвиває їхній інтелект, сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу. Як відомо, лінгвістична компетенція передбачає знання системи мови й правил її функціонування. Іншомовна комунікація сприяє формуванню уміння сприймати і створювати зв'язні тексти, різні за стилістичною і жанровою приналежністю, структурно-мовною організацією, цілеспрямованістю, повнотою і точністю вираження думки.

На думку С. Омельчука, лінгвістична компетенція є інтегративною, вона включає цілий ряд компетенцій: фонетичну, лексичну, семантичну, орфоепічну, фонологічну, граматичну, фразеологічну, стилістичну й орфографічну [375].

Засвоєння мови потребує лінгвістичних здібностей, які складаються з фонематичного слуху, розуміння засобів художнього мовлення, фонетичного, морфологічного, синтаксичного аналізу слова, чуття підтексту мовлення.

На думку М. Вашуленка, пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) – джерело різнобічних знань, засіб розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Мовна компетенція сприяє формуванню особистості студента, для якого вже недостатньо такого володіння мовою, що передбачає лише системні знання про мову, вміння користуватися нею для досягнення орфографічної і пунктуаційної зірності. Ступінь сформованості мовної компетенції проявляється в мовному акті, що породжує мовлення. Разом із засвоєнням мови в підсвідомості закладається внутрішній план можливих дій, створюються моделі мовленнєвих вчинків, які потім будуть реалізовуватися у відповідній мовленнєвій ситуації.

Кожний розділ мови має свій зміст, цілі і завдання, проте необхідно організувати процес навчання так, щоб центральне місце відводилося мові як цілісному механізму, який у рух приводиться мотивацією і цілепокладанням.

Виникає необхідність спрямувати аналітико-синтетичну роботу на заняттях з мови не тільки на визначення форм і граматичного значення слова, але і на його стилістичну роль у тексті. Це сприятиме тому, що молоді люди будуть отримувати таку мовну і мовленнєву підготовку, яка необхідна їм для того, щоб комфортно почувати себе в повсякденному житті, бути здатними обслуговувати словом власні запити у всіх сферах життєдіяльності.

Уваги заслуговує класифікація рівнів розвитку мовної особистості, яку запропонував Г. Богін [54].

Перший рівень дослідник назвав рівнем мовної правильності, коли 5-6-річна дитина оволодіває певною мовою з її елементарними правилами. На другому рівні, рівні інтеріоризації, відбувається формування апарату внутрішнього мовлення, і він відповідає старшому дошкільному віку – молодшому шкільному (іноді – 10-11 років, підлітковому). На третьому рівні (рівні насиченості) диференційовано використовуються мовні засоби усіх

відомих підмов. Це ідеал, якого можуть досягти 15-16-річні підлітки, але вдається це тільки деяким учням.

На вищому рівні мовної освіти вищої школи особистість одержує можливість у повсякденному спілкуванні досягти ефектів, які є прерогативою художньої літератури.

Найвищими рівнями формування мовної особистості і вияву мовної компетенції є рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією тощо) та рівень мовного іміджу соціальних ролей.

Таким чином, ми говоримо про розвиток мовленнєвої особистості, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії.

І. Зимня вважає, що вчитель мови повинен володіти високою мовною культурою, різноманітністю, відточеністю та варіативністю мовних форм вираження думки, досконалою майстерністю у застосуванні методичних прийомів навчання [193].

Однак, добре засвоївши комплекс теоретичних знань, студенти відчують значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для реалізації мовних функцій (номінативної, комунікативної, емоційної і т.д.).

Так, із 45 опитаних студентів на запитання – «Назвіть теоретико-практичні методи навчання фонетики та орфоепії», «Яка мета і завдання вивчення лексики у шкільній практиці?», «Яка роль граматики, орфографічних правил, читання під час вивчення орфографії?» – правильно змогли відповісти тільки 4 студенти, що складає 9%.

Такі результати переконливо доводять, що формування мовної компетенції – одне з основних завдань навчання мови у вищому навчальному закладі.

Мовна і мовленнєва компетенції – нероздільні, тому що вміння говорити (мовленнєва компетенція) базується на граматичних, лексичних та фонетичних знаннях та навичках (мовна компетенція). Уміння писати вимагає знань з граматики, лексики, орфографії та сформованості відповідних навичок. Аудіювання та читання потребують навичок підсвідомого розпізнавання

граматичних конструкцій мовлення, розуміння слів та словосполучень (у звуковій або графічній формі вираження).

Організація мовленнєвої діяльності в умовах вищої освіти передбачає засвоєння студентами знань про мову і мовлення, набуття ними власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості до саморозвитку і самореалізації, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими вміннями, що супроводжуються відповідним коригуванням, підвищенням рівня професійної зрілості.

Функціональним різновидом української літературної мови, яким послуговуються представники певної галузі виробництва, професії, роду занять є мова професійного спілкування (професійна мова), яка розпочинається із засвоєння певного обсягу загальних і професійних знань, а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань [79].

Професійна мова, як додаткова лексична система, не має власної специфіки фонетичного і граматичного рівнів і залишається лексичним масивом конкретної мови, є сукупністю всіх комунікативних засобів, які використовують у професійно обмеженій сфері спілкування, щоб забезпечити порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері. Її особливості зумовлені метою, ситуацією професійного спілкування, особистісними рисами комуніканта і реципієнта (мовна компетенція, вік, освіта, рівень інтелектуального розвитку). Залежно від ситуації і мети спілкування добираються різноманітні лексичні, граматичні, фразеологічні мовні засоби висловлення думки та лексичні одиниці фахових текстів, які Ф. Гоноболін поділяє на чотири різновиди:

- терміни певної галузі, що мають власну дефініцію;
- міжгалузеві загальнонаукові термінологічні одиниці (терміни філософії, політології, математики, філології тощо);
- професіоналізми;
- професійні жаргонізми, що не претендують на точність та однозначність [116].

Володіти майбутньому вчителю-філологу мовою професійного спілкування означає вільно послуговуватися усім багатством лексичних засобів; дотримуватися граматичних, лексичних, стилістичних, акцентологічних та інших норм професійного спілкування; знати спеціальну лінгвістичну термінологію, специфічні найменування, використовувати усі ці знання на практиці, доречно поєднуючи вербальні й невербальні засоби комунікації.

Отже, професійна мова виокремлюється відповідно до сфери професійної діяльності майбутніх вчителів-словесників.

Проблемі формування професійного мовлення вчителів-філологів присвячено чимало праць відомих учених-мовознавців, дидактів та лінгводидактів (О. Біляєв [48], А. Бодальов [55], Ф. Гоноболін [116], В. Кан-Калик [211], Л. Мацько [318], В. Пасинок [399], Л. Струганець [534] та ін.).

Так, Ф. Гоноболін поділяє якості професійного мовлення вчителя, необхідні для успішного здійснення навчально-виховного процесу, на дві групи:

1) педагогічні якості мовлення, що забезпечують його правильність (нормативність, відсутність архаїзмів, вульгаризмів, провінціалізмів, слів-паразитів, що засмічують мовлення). Правильність як якість мовлення пов'язана з дотриманням мовних норм на фонетичному, лексичному, граматичному, правописному (орфографічному й пунктуаційному), стилістичному рівнях;

2) педагогічні якості мовлення, що зумовлюють його дієвість як засобу навчання і виховання, тобто ті, що впливають на слухачів (змістовність мовлення, ясність, простота, доступність і послідовність викладу навчального матеріалу) [116].

На думку О. Біляєва, мовленнєві якості учителя-словесника пов'язані із природженим даром слова: це «вміння ясно й образно говорити й писати, добираючи з багатьох варіантів висловлення думки чи почуття найбільш точний і стилістично доречний» [48, с. 39].

Відзначаючи важливість культури мовлення в суспільстві, вчений виділяє такі основні вимоги до професійного мовлення філолога: правильність,

грамотність, багатство, змістовність, виразність, комунікативна доцільність, точність, стилістична вправність.

Проаналізувавши сучасну теорію і практику становлення професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, можна зробити висновок про недостатність вивчення та розробки теоретичних засад формування мовної компетенції студентів. Назріла потреба опрацювання й поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку у вищій освіті, об'єктивного оцінення пропонованих технологій навчання і з'ясування можливих шляхів удосконалення якості професійної мовної і мовленнєвої компетенції випускників вищої школи.

Оскільки слово вчителя-філолога є тим наочним зразком, який учень сприймає й наслідує, педагог повинен постійно вдосконалювати своє мовлення, дотримуватися норм літературної вимови, граматичних правил, інтонації, стильових особливостей тощо. Л. Мацько зазначає: «Фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, засіб самоформування і самовираження особистості кожного» [321, с. 26].

У такій ситуації необхідно шукати нові шляхи для формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, модернізуючи механізми, що регулюють якість його мовленнєвої компетенції.

Вважаємо за потрібне наголосити на індивідуально-особистісних аспектах навчання: усвідомлення студентами значущості слова і його впливу на учня, збагачення власного словникового запасу, термінологічної бази, мовотворчих засобів, удосконалення техніки мовлення, вибір методики й активність використання мовленнєвого інструментарію у педагогічній діяльності.

Серед факторів, що визначають актуальність зазначеної проблеми, варто виділити і соціальну ситуацію, зокрема, у загальноосвітній школі, де мова й мовлення є одним із найбільш мобільних чинників, здатних впливати на учня. Це спонукає до створення і реалізації науково обґрунтованої педагогічної системи,

що дає можливість оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення.

Новою галуззю лінгвістики, яка вивчає особливості вияву в мові культури народу, є лінгвокультурологія. Спосіб організації об'єктивної дійсності й особливості її сприйняття певним колективом відображається в категоріях, одиницях і формах мови. У мові людина закріплює і зберігає результати пізнання об'єктивної дійсності, з покоління в покоління передає набутий досвід і знання, через мову сама збагачується досвідом інших, через мову відбувається проникнення знань у сучасну ментальність нації, у світогляд наступних поколінь. Мова, за визначенням І. Ющука, є продуктом підсвідомої аналітичної діяльності сотень поколінь і мільйонів особистостей [622, с. 30].

Отже, мова є основною формою реалізації мовної свідомості багатьох поколінь людей, носіїв певної мови, вона відображає навколишній світ не тільки у вигляді знань і уявлень про довкілля, що складаються в певну систему поглядів, своєрідну колективну мовну філософію, яка прищеплюється всім носіям мови й регулює їхню поведінку, а й інтерпретує його, створюючи особливий світ, у якому живе людина, і особливі стереотипи, які вона успадковує і якими програмується її життя. Об'єднуючи людей через спілкування, через збереження і передачу культури та способу життя, мова формує націю.

Сучасна українська мова як елемент національної ідеї зберігає духовні, історико-культурні надбання та цінності попередніх віків життя українського народу, примножуючи їх через контакти з іншими народами, виконує роль механізму соціальної спадковості, необхідної для українського соціуму в період національного державотворення.

За таких умов потребує вдосконалення мовна компетенція майбутніх учителів української мови та літератури, оскільки, по-перше, вони самі належать до вікової групи, моделі мовної поведінки якої закладалися у часи формування різних соціорівнів української мови; по-друге, фахове становлення їх відбувається за умов активного мовотворення, мовного плюралізму і відвертого нехтування усталеними нормами; по-третє, у майбутньому на них

покладатиметься місія впливати на процес формування у школярів мовних ідеалів, своєю мовною поведінкою пропонувати зразки комунікативної діяльності, закладати основи культури мовлення наступних поколінь.

Дослідження мови в аспекті лінгвокультурології надає змогу виявити лінгвокультурні особливості певної нації та проаналізувати її етносвідомість і мовомислення; простежити еволюцію лінгвокультурного статусу етносу; описати культурні компоненти в семантиці мовних знаків і текстів, а також наявні в мові культурні коди; з'ясувати, чи мовці усвідомлюють ці компоненти й коди, та як вони впливають на мовленнєві стратегії тощо. У руслі сказаного актуально вивчати безеквівалентні та міфологізовані мовні одиниці (архетипи, міфологеми), пареміологічний склад мови та її фразеологічний фонд, мовленнєвий етикет, стереотипи, символи та образи, метафори, а також в цілому стилістичну систему мови [170].

Формування мовної компетенції у майбутніх вчителів-філологів є одним із завдань навчання мови у вищому навчальному закладі, особистісний сенс якого залежить від мотиву, яким керується студент.

Оволодіння студентом професією вчителя-словесника виражається в предметному прояві мотивів і цілей діяльності, які відображають потреби майбутнього фахівця, що й зумовлює виокремлення в структурі професійної компетентності мотиваційної компетенції.

Мотивацію для засвоєння змісту фахових дисциплін можна вважати однією зі складових професійної компетентності, яка стимулює відповідну діяльність. Поняття «мотивація» досліджувалося Н. Басовою [36], Н. Бородіною [60], С. Занюк [183], С. Рубінштейном [466].

Значення будь-якого мотиву залежить від віку студентів, від рівня їхньої вихованості та розумових здібностей, професійної майстерності викладача, суспільних, соціальних умов, у яких здійснюється навчання.

Важливе значення для мотивації має пізнавальний інтерес – одна з головних умов ефективності навчання та його організації. В. Галузяк, М. Сметанський та В. Шахов визначають наступні умови успішного формування

пізнавального інтересу: 1) включення студентів до самостійного пошуку і набуття нових знань; 2) навчання повинно бути важким, але посильним; 3) зв'язок нового матеріалу із раніше засвоєним; 4) різноманітність навчальної діяльності; 5) яскравість та емоційність навчального матеріалу, емоційність манери викладання вчителя; 6) стимулювання у студентів інтересу до навчальної діяльності систематичними перевітками й оцінюванням [105].

Предметом пізнавальної діяльності студентів є інформація. У результаті засвоєння студентом вона стає його знанням і тим самим виступає результатом цієї діяльності. Якщо інформація вже засвоєна, то можна говорити і про видозміну студента як наслідку його пізнавальної діяльності. Показником розвитку студента і результатом його пізнавальної діяльності (реальної або модельованої) можна вважати адекватні цій діяльності мотиви (професійні) за умови їх сформованості [269].

Н. Бородіна переконана, що внутрішня мотивація є найбільш продуктивною у навчальній діяльності студентів, оскільки вона ґрунтується на зацікавленості студентів у тому, що є важливим і необхідним для людини (прагнення до знань, розширення власного кругозору, поглиблення та систематизація знань, покращення результатів своєї діяльності, підготовка до фахової діяльності). Поряд із внутрішніми мотивами вона виділяє і деякі зовнішні: мотиви самоідентифікації, мотиви виконання обов'язків, авторитету, незалежності, самостійності [60, с. 42].

Система потреб і мотивів багато в чому визначається і рівнем активності студента, що спонукає його порушувати проблеми, концентрувати зусилля на їх вирішенні. Тому розвиток особистості фахівця означає насамперед формування системи його потреб і мотивів. Серед мотивів вагоме місце належить тим, які направляють і регулюють поведінку та діяльність особистості. Мотив виражає суб'єктивне ставлення людини до свого вчинку, свідомо поставлену мету, що скеровує й пояснює поведінку.

Наприклад, мотиви вибору професії вчителя різноманітні. Аналіз проведеного опитування студентів першого курсу філологічного факультету

показав, що біля 60% опитуваних вступили до педагогічного університету для отримання професії вчителя, 30% студентів обрали педагогічну професію за предметними мотивами, не маючи інтересу до педагогічної діяльності, 10% – за вказівкою батьків. Це особливо помітно у студентів факультету іноземної філології, які в майбутньому бачать себе перекладачами, менеджерами зі знанням іноземних мов, секретарями-референтами іноземних фірм або сумісних підприємств, але ніяк не вчителями шкіл.

Студенти по-різному мотивують своє навчання у вищих навчальних педагогічних закладах. Із 175 опитаних студентів філологічних факультетів 50% мотивують навчання необхідністю отримати знання для майбутньої професійної діяльності, 20% – потребою у високій оцінці, 30% – необхідністю скласти залік чи екзамен.

За результатами опитування можна зробити висновок про те, що мотивація оволодіння професією вчителя та педагогічна спрямованість сучасних студентів-філологів є досить низькою. Тому вважаємо доцільним введення додаткових форм навчально-виховної роботи, які стимулюватимуть педагогічну спрямованість та професійні особистісні якості студентів-філологів. Формування мотивації майбутніх учителів філологічних спеціальностей щодо професійно-педагогічної діяльності – одна з найголовніших умов професійного та особистісного становлення фахівців, яку можна реалізувати за допомогою ситуативних факторів у ході навчальної та позанавчальної діяльності студентів.

Проблема формування пізнавальних чи професійних мотивів надзвичайно складна. Виступаючи новоутворенням навчальної діяльності, пізнавальні та професійні мотиви в результаті взаємних трансформацій обумовлюють як подальший розвиток один одного, так і самої діяльності студента.

Пізнавальну діяльність студентів у навчанні можна умовно уявити у вигляді діяльності з вирішення навчальних завдань і проблем. Професійну діяльність (задану в навчанні в проєктній формі) – співвіднести з діяльністю у вирішенні практичних завдань і проблем. Мотиви, які спонукають обидві діяльності відрізняються за предметом. Предметом пізнавальних мотивів

студентів виступають знання, які стають засобом входження в контекст професійної діяльності під час навчання. Створення можливостей трансформації цього предмета в якісно інший предмет професійних мотивів – виробництво і перетворення продукту праці.

Отже, метою і результатом пізнавальної діяльності є зміна, розвиток самого суб'єкта, показником чого є засвоєння (відкриття) нових для нього знань, а метою і результатом професійної діяльності вважається перетворення її предмета в продукт на основі засвоєної інформації (яка тим самим стає знанням).

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що в ситуації вирішення майбутнім вчителем будь-якої практичної задачі або навчальної проблеми представлені як власне пізнавальні мотиви, так і мотиви практичні (професійні). Зміст пізнавальної діяльності (розвиток студента виявляється в оволодінні засобами майбутньої професійної діяльності – знаннями і способами їх отримання) трансформується в основу професійної діяльності (перетворення предмета, способи і засоби самої професійної діяльності).

Вмотивованість вибору навчальних ситуацій і вправ на заняттях з мови – важливе й остаточно не вирішене завдання. Варто створити спеціальну методичну систему, спрямовану на формування у студентів навичок здійснення правильного відбору мовних засобів у процесі мовлення або письма. У зв'язку зі сказаним вважаємо за доцільне підвищувати мотиваційну компетенцію студентів шляхом залучення їх до вирішення професійних завдань засобами створення проєкту майбутньої професійної діяльності й можливості його реалізації на практиці.

На нашу думку, до структури мотиваційної компетенції входить мотивація досягнення, пов'язана з потребою особистості досягти бажаного результату, оскільки «чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона здатна докласти» [183, с. 9].

Американські психологи Д. Мак-Клелланд і Д. Аткинсон дійшли висновку, що мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та запобігання невдачі [629].

Проаналізувавши умови формування мотивації досягнення, Д. Мак-Клелланд виокремив чотири групи основних формувальних впливів: формування синдрому досягнення (перевага в людини прагнення до успіху над прагненням уникнути невдачі); самоаналіз; формування прагнень і навичок ставити перед собою високі, але адекватні цілі; міжособистісна підтримка.

Отже, формування професійної компетентності в майбутніх учителів-філологів варто починати саме з формування мотивації досягнення.

Специфіка формування професійної компетентності у студентів-філологів зумовлена особливостями профільних предметів – мови та літератури, які, хоча й поєднані філологічним напрямом, мають різну природу і потребують різних компетенцій для успішного опанування ними.

Вивчаючи мову і літературу, студент засвоює безліч поглядів, понять, думок, художніх образів, почуттів, логіку і філософію мислення. Тому вчитель мови і літератури у художньому творі має бачити не лише зовнішні прояви, але і внутрішній зміст – ідею, переживання, мотиви вчинків персонажів. Для цього вчителю літератури необхідна розвинена емпатія, психологічна проникливість, вміння створювати в уяві образи людей, предметів, явищ (образне мислення), аналітичне та синтетичне мислення [500].

Саме такий учитель української мови і літератури, в якому гармонійно поєднуються фундаментальні знання української словесності, здатність внутрішньо переживати кожне літературно-мистецьке явище, вільно оперувати теоретико-літературним інструментарієм для осмислення художньо-естетичних фактів і явищ; творчі вміння, які забезпечують формування у вихованців високоморальних і загальнолюдських цінностей засобами художнього слова; дослідницькі навички, що сприяють здійсненню літературно-філософських, літературно-історичних, літературно-психологічних, текстологічних досліджень й умотивовують науково-пошукову діяльність школярів, стимулюють їхні

пізнавальні інтереси; особистісні і професійні якості, що уможливають виховання активних, діяльних громадян, здатних гідно репрезентувати й утверджувати Україну в європейському співтоваристві, зможе успішно виконати завдання шкільної літературної освіти.

Важливість вироблення таких професійних і особистісних рис аргументує необхідність формування літературознавчої компетенції майбутніх вчителів-філологів, яка є цілісним багаторівневим комплексом властивостей особистості, що забезпечують ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань, зокрема і філологічних умінь в цілому, для вирішення професійних завдань, пов'язаних із успішною адаптацією особистості в суспільстві. Саме на основі досконалого володіння літературознавчою компетенцією вчитель-філолог може обрати ефективну стратегію аналізу художнього твору, оптимальний і найбільш дієвий його елемент, яким зможе зацікавити кожного вихованця, спонукати до розмірковувань і активної діяльності, дібрати нестандартний підхід до осмислення мистецького явища чи створити власний метод розуміння й усвідомлення відповідного тексту тощо.

Основна мета літературознавчої компетенції – формування у студентів уявлень про цілісність літературного процесу, літературного розвитку, мистецького простору й картини світу в цілому, що відображено засобами художнього слова. Зважаючи на це, інтегровальним центром навчальних знань у межах однієї дисципліни й окремих освітніх курсів у структурі літературознавчої підготовки є спільне понятійне ядро, що включає такі ключові поняття, як художнє слово, текст, структура тексту, художній твір, зображально-виражальні засоби, художнє мовлення, стиль, мистецтво, культура. Інтеграція навчальних курсів відбувається на основі виокремлення основного виду діяльності – роботи з текстом, в якому відображено історико-культурні надбання людської цивілізації.

Результативність вивчення літературознавчих курсів певним чином залежить від інтеграції навчальних матеріалів літературних дисциплін з науковими розвідками літературознавства, лінгвістики, історії, філософії,

культурології, психології, педагогіки і методики викладання літератури. За умови ефективного поєднання здобутків названих дисциплін у контексті опанування літературних курсів формується сприятливе середовище для розвитку літературознавчої компетенції майбутніх учителів української мови і літератури, яке спонукає до розробки інтегрованих навчальних предметів, що поглиблювали б літературознавчі знання особистості й удосконалювали вміння здійснювати науковий аналіз художнього тексту.

Отже, перспективою подальшого дослідження є розробка програми й упровадження відповідного курсу у систему літературознавчої підготовки вчителів-філологів, який забезпечував би реалізацію принципу інтеграції й сприяв розвитку літературознавчої компетенції майбутніх вчителів-філологів.

Формування у майбутніх педагогів соціокультурної компетенції передбачає її поділ на компетенції – країнознавчу і лінгвокраїнознавчу. Поняття «країнознавчі знання» у сучасному Державному стандарті з іноземної мови тлумачиться як «знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни», а «лінгвокраїнознавчі знання» – як знання «особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування» [146, с. 6].

Поєднання цих компетенцій передбачає не тільки формування у студентів, які вивчають іноземну мову, належних іншомовних навичок та вмінь, а й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Вочевидь, лінгвокраїнознавство ставить перед собою таке завдання першочергово, оскільки займається дослідженням питання відбору та прийомів подачі учням відомостей про країну, мова якої вивчається, забезпечуючи практичне оволодіння цією мовою, що є аспектом методики викладання іноземних мов, який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу.

Формування лінгвокраїнознавчої компетенції вміщує, по-перше, мовний матеріал, по-друге, прийоми викладання, необхідні для відповідного мовного матеріалу. Різні прийоми викладання залежать від поставлених цілей. Звичайно,

вони своєрідні для кожного з трьох етапів роботи: презентація, чи первинне ознайомлення учнів з новим для них матеріалом; закріплення (меморизація), чи переклад первинних знань, умінь і навичок з короткочасної в довготривалу пам'ять, індивідуальну свідомість людини; активізація, чи виведення засвоєного матеріалу в діяльність мовою, яка вивчається.

Отже, лінгвокраїнознавство – це самостійний і самодостатній аспект викладання іноземної мови, що формує відповідну компетенцію.

Аналізуючи професійну підготовку, здійснювалося вивчення лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі викладання іноземної мови та з'ясувалася її важливість. Разом із фонетичним, граматичним та лексикологічним матеріалом з англійської мови студентам було запропоновано матеріал з історії, географії, культури та повсякденного життя Англії. Із 140 опитаних студентів 64% відчують труднощі з інформаційним матеріалом.

За результатами опитування встановлено, що лінгвокраїнознавчий підхід потребує особливої уваги до вивчення специфіки країни, мова якої вивчається, її народу, традицій. Окреслюються ще не вирішені проблеми забезпечення навчальними матеріалами, що сприятиме посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації студентів, розширенню загальнокультурного світогляду, урізноманітненню прийомів і форм роботи, активізації інтелекту студентів, пошуку ефективних шляхів реалізації адекватності їхньої мовленнєвої і соціальної поведінки в іншомовному середовищі.

Методична компетенція є системотворчим чинником професійної підготовки вчителів-філологів у педагогічному університеті. Водночас це відносно самостійна система з власним змістом, структурою, функціями. Вона забезпечується вивченням циклу навчальних дисциплін (методики викладання української мови, української / зарубіжної літератури або шкільного курсу української мови, української / зарубіжної літератури та ін.), спецкурсів і спецсемінарів; участю студентів у науково-дослідній і науково-методичній роботі, у педагогічній практиці.

Методична компетенція, на думку Н. Кузьміної, передбачає володіння

різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів та прийомів і вміння їх застосовувати у педагогічному процесі. Володіння методичними знаннями сприяє ефективному забезпеченню професійної діяльності педагога. Ці знання перебувають у взаємозв'язку з прийомами та методами педагогічної діяльності, а також з індивідуально-типологічними особливостями викладача, рівнем його компетентності, життєвим і педагогічним досвідом [274, с. 9].

А. Вербицький стверджує, що методична компетенція педагога виступає системоутворюючим чинником його діяльності. До неї науковець відносить вміння визначати групи методичних завдань та обирати раціональні шляхи їх розв'язання [82, с. 173].

Для визначення сформованості методичної компетенції проведено опитування 125 студентів 3 курсу, яким поставлено ряд запитань:

– Які уміння і навички з фонетики формуються у п'ятикласників на уроці закріплення теми «Приголосні звуки»?

– Які програмовані завдання можливі для виконання на підсумковому етапі вивчення теми «Іменник»?

– Назвіть форми контролю за рівнем засвоєння теоретичного матеріалу (лінгвістичні поняття, норми, закономірності, правила) під час вивчення теми «Складнопідрядні речення».

– Які вміння контролює диктант? Які вимоги має задовольнити дібраний текст?

– Які специфічні прийоми використовуються вчителем для підготовки учнів до написання творів різних жанрів?

– З'ясуйте вплив інтерактивного навчання на формування комунікативних умінь і навичок учнів у процесі вивчення теми «Лексика і фразеологія української мови».

Аналіз відповідей показав, що тільки 24% студентів орієнтуються у методичних проблемах.

Аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки бакалавра галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності: 014.01 Середня освіта (Українська

мова і література), освітньої програми: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська)), опитування студентів та викладачів засвідчують, що покращити методичну підготовку можна за рахунок посилення особистісної орієнтації змісту освіти, відкритості до впровадження нових педагогічних технологій; індивідуалізації освітніх траєкторій студентів, підвищення ролі методичної культури й самоосвіти.

Головне завдання навчальних курсів – сформувати та удосконалити методичну компетенцію, підґрунтя якої становлять знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, їх концептуальних засад та системи блоків змістових модулів освітньо-професійних програм (ОПП); уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.).

Сучасний розвиток мовної освіти акцентує увагу на культуромовній особистості, комунікативній компетенції та текстоцентризмі, увиразнює зв'язок курсу методики викладання української мови з педагогікою, психологією, роботою студентів із текстом художньої літератури тощо. Однак гострою залишається проблема вдосконалення методичних курсів з урахуванням специфіки сучасних інформаційних технологій, програм для профільної старшої школи тощо.

Зокрема, новим для освітньої системи є об'єднання предметної і педагогічної підготовки, що передбачає вивчення навчальних предметів під кутом зору дидактики і методики викладання (лінгводидактики у широкому значенні, і лінгвометодики – вузькоспеціальному).

Лінгвометодика вивчається на третьому курсі університетів після засвоєння студентами шкільних предметів, дисциплін циклу гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних та окремих професійно орієнтованих дисциплін, завдяки яким студент має загальне уявлення про суспільство, закони його соціального, економічного й культурного розвитку; загальнопредметні компетентності, що є інтегративним об'єднанням знань і вмінь з кількох

предметів однієї галузі, наприклад, з педагогіки і психології, основ наукових досліджень та основ інформатики й обчислювальної техніки тощо; предметні компетентності, які частково сформувались або вдосконалились у межах окремих фахових дисциплін, як наприклад, лінгвістична, мовленнєва, комунікативна та ін.

Лінгводидактична компетенція студентів визначається не тільки базовими (науково-педагогічними) знаннями й уміннями, а й ціннісними аспектами, мотивами діяльності, критичним ставленням до змісту, методів і форм роботи з третьокурсниками, розумінням важливості своєї ролі у формуванні професійної компетентності студента, виборі стилю спілкування на заняттях, дотриманням норм етичної культури, здатністю розвивати власний творчий потенціал та потенціал студента.

Для визначення функціонального аспекту методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції, вживається термін лінгводидактика.

Серед найістотніших концептуальних засад лінгводидактики виділяємо наступні:

- українська мова як рідна і державна в усіх типах середніх і вищих навчальних закладів є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України;

- навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає і береже рідну мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності й у повсякденному житті;

- формування й розвиток мовної особистості здійснюється у процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, сприйманням і продукуванням мовлення;

- навчання української мови здійснюється в особистісному,

когнітивному, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному, функціонально-стилістичному та інших аспектах;

– навчально-виховний процес мовної освіти забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій;

– навчання української мови спирається на українознавство, етнологію, етнокультурологію, етнопедagogіку та етнопсихологію.

– інтенсивний розвиток української лінгводидактики забезпечують не тільки ті зміни, що відбулися в нашій державі, але й бажання вчених досліджувати її проблеми, усвідомлення необхідності здійснення наукових пошуків у цій галузі.

Для перевірки лінгводидактичної компетенції було проведено анкетування студентів IV курсу філологічного факультету, які завершили вивчення лінгвометодики та пройшли педпрактику в загальноосвітніх школах. Із 75 опитаних студентів на запитання «Які форми і методи необхідні для професійної діяльності?» 25% респондентів назвали дискусію, мозкову атаку, пізнавальну гру, аналіз відповідей студентів, самоаналіз проведеного заняття, методичне проєктування. 46% учасників анкетування вважають, що інтерактивні технології максимально допомагають студентові на практичних заняттях відчутти себе творчою особистістю, 16% – надають перевагу традиційним методам і формам роботи на заняттях з дисциплін педагогічного спрямування, оскільки вважають, що викладач повинен дотримуватись дистанції у спілкуванні зі студентами, 13% не розмежовують форм і методів професійної діяльності.

Аналіз відповідей дає підстави говорити про необхідність постійного діалогу викладача і студента, обміну думками, науковою інформацією, обговорення навчальних проєктів, зокрема планів-конспектів уроків української мови чи позакласних заходів, рольових ігор, що сприяють індивідуалізації навчання, впровадженню диференційованого підходу з урахуванням інтелектуального розвитку студентів, їхніх пізнавальних інтересів і здібностей. Наприклад, опрацювання таких важливих лінгвометодичних тем, як «Форми, методи і технології», «Типи уроків іноземної мови», «Методика вивчення

іноземної мови», «Позакласна робота з української мови» та ін., стане ефективнішим, якщо викладач запропонує студентам самостійно спроектувати заняття, обговорити розроблений конспект уроку в аудиторії або провести заняття в імпровізованому класі. Така технологія навчання дозволить на деякий час викладачеві і студенту помінятися місцями, стати колегами, рівноправними учасниками навчального процесу.

На нашу думку, професійно значущою компетенцією майбутнього вчителя є комунікативна, адже спілкування – надзвичайно важливий інструмент для педагогічної діяльності, оскільки фахівець має працювати у сфері «людина – людина», у системі міжособистісних стосунків.

О. Леонт'єв підкреслює, що спілкування – це «процес чи процеси, які мають місце в середині певної соціальної групи суспільства, процеси, за своєю суттю, не міжіндивідуальні, а соціальні. Вони виникають із-за суспільної потреби, суспільної необхідності. Спілкування – це те, що забезпечує колективну діяльність» [280, с. 4].

На думку Е. Бистрова, «комунікативна компетенція – це здатність і реальна готовність до спілкування адекватно меті, напряму і ситуації спілкування, готовність до мовної взаємодії і взаєморозуміння» [362, с.27].

Сучасна комунікативна компетенція вміщує систему комунікативних умінь, які формуються при диференційованому і взаємопов'язаному навчанні студентів усім видам мовленнєвої діяльності.

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

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

У програмі з української мови вербальне втілення отримують комунікативні вміння продуктивних видів мовленнєвої діяльності, в основі яких конструювання усних і письмових зв'язних висловлювань різної жанрово-стилістичної і типологічної приналежності. У такому випадку складається хибне

уявлення про комунікативні вміння, які асоціюються тільки з механізмом продукування зв'язного мовлення. Для суб'єктів комунікації не менш важливими є комунікативні вміння в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, ефективність яких залежить від здатності людини сприймати і розуміти усну й писемну мову інших людей, адекватно реагуючи на неї, належним чином перетворюючи сприйняту інформацію та використовуючи її для вирішення власних комунікативних завдань. Такі вміння найчастіше не фіксуються у відповідних пунктах програми, тому нам важливо зосередити увагу на специфіці комунікативних умінь студентів.

На запитання «Якими комунікативними вміннями в рецептивних видах мовленнєвої діяльності повинні володіти вчителі?» тільки 7% опитуваних дали повну відповідь, вказавши, що це – формування комунікативних умінь під час навчання слухання, аналітично-систематичної діяльності, навчального, ознайомлювального й пошукового читання та ін.; 70% – відчувають труднощі з відповіддю; 23% – визначили тільки часткові елементи.

Таким чином, комунікативні вміння є досить складним поняттям для розуміння студентами, що й визначає актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

У формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів особливе значення відіграє об'єднання фундаментальної освіти і наукових засад професійної діяльності з практичним оволодінням нею на основі формування в майбутніх учителів практичних умінь та навичок, що передбачає впровадження педагогічних технологій, які поєднують у собі категорію «класичної» дидактики разом із найбільш сучасними методами та прийомами – гуманітаризації, індивідуалізації, оптимізації навчально-виховного процесу. Н. Басова стверджує, що «дидактика – це теорія освіти в цілому, а педагогічна технологія – це конкретне, науково обґрунтоване, спеціальним чином організоване навчання для досягнення конкретної, реальної цілі навчання, виховання та розвитку того, хто навчається» [36, с. 69].

Педагогічні технології розглядаються в трьох рівнях:

– загальнопедагогічному (загальнодидактичному та загальновиховному);

- предметно-методичному (як «окрема методика» викладання предмета);
- локальному (як технологія формування понять, нових знань, особистісних якостей) [36].

Ми вважаємо, що формування технологічної компетенції в майбутніх учителів-філологів має здійснюватися шляхом впровадження у навчальний процес таких нових педагогічних технологій, як комунікативно орієнтоване, інтерактивне, кооперативне навчання, інформаційні технології (комп'ютерне навчання та роботу в системі Інтернет).

Вищезазначені міркування дозволяють стверджувати про те, що професійна компетентність учителів-словесників поєднує, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності, по-третє, конкретний прояв цих якостей, властивостей, вимог, притаманних особистості, в діяльності окремого педагога.

У зв'язку з докорінними змінами, що відбуваються в суспільстві, особливої уваги потребує проблема формування у майбутніх учителів особистісних якостей, які мають важливе значення для ефективності їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Перехід до нових стандартів компетентнісної освіти зумовлює реалізацію інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури. Такі фахово-компетентні педагоги мають викладати українознавчі предмети з урахуванням найновіших досягнень лінгвістики і літературознавства; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формувати творче, аналітичне мислення, філологічний смак студентів; розвивати в них прагнення до пізнання філософії українського слова, потреби й уміння самостійно поповнювати свої знання, здійснювати дослідницькі пошуки в галузі філологічних та психолого-педагогічних наук.

Аналіз світових тенденцій у галузі педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до особистих якостей учителя.

На думку вчених, проблеми, пов'язані з формуванням особистих якостей вчителя в цьому тисячолітті, зумовлюються багатьма чинниками, зокрема:

- «в українському суспільстві нині поширюється сучасний

американський риторичний ідеал, чужий слов'янській культурі, зокрема українській, яка завжди мала міцні традиції успадкування еллінської античної культури» [320, с. 187];

- в суспільстві спостегірається низький загальний рівень мовленнєвої культури людей;
- відсутній зразок мовлення й мовленнєвої поведінки педагога, для того, щоб забезпечити вихованця відповідними знаннями і вмінням поводитися в суспільстві;
- потреба формування мовної особистості елітарного типу;
- постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів;
- потреба безперервного оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання;
- вимога інтеграції знань, практичних умінь і навичок з таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, економіка та ін.;
- раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати тільки вчитель з належною професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

Для того, щоб майбутній учитель відповідав запитам сучасного суспільства, необхідно враховувати своєрідність самої спеціальності, професії; основні риси роботи, а також спеціальні якості та здібності, яких потребує фах.

Отже, професійно значущі якості особистості – це суттєві психологічні характеристики, до яких професійна діяльність висуває підвищені вимоги. «Професійно-значущі якості особистості – це постійно закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, речей як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці стосунки реалізуються» [278, с. 33].

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» усі вимоги до особистості фахівця повинні подаватися в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, які

«відображають цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначають місце фахівця у структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації» [179].

У межах дослідження особистісної компетенції вчителів-філологів нами здійснено аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра філологічних спеціальностей 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), освітня програма: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська)), який засвідчив, що бакалавр педагогічної освіти, вчитель української мови і літератури має успішно здійснювати такі види професійної діяльності як навчання мови і літератури, методичну та організаційно-методичну роботу, виховну діяльність, досконало володіти своїм фахом, постійно поповнювати свої знання, розширювати світогляд, застосовувати здобуті знання, навички та вміння в практичній діяльності.

Важливо з'ясувати, які здібності і якості необхідні педагогові для забезпечення ефективності його професійної діяльності, враховуючи концепцію педагогічної майстерності (Н. Кузьміна) [274], характеристику професійної компетентності (А. Маркова) [308], дослідження педагогічного професіоналізму та педагогічної майстерності (Є. Барбіна [35], І. Зязюн [199]), перелік конкретних професійно-особистісних якостей, необхідних гарному вчителю, елементи педагогічної майстерності (Н. Волкова [94]) тощо.

Російський дослідник Н. Амінов спробував структурувати спеціальні здібності вчителя-словесника у вигляді комплексного утворення, що включає п'ять підструктур: 1) базові здібності, необхідні для реалізації професійної діяльності як викладача літератури, так і викладача рідної мови (відчуття слова; культура мовлення; багатство мовлення; емоційна виразність мовлення); 2) літературні здібності (поетичне сприйняття дійсності, відтворююча увага, образне мислення); 3) лінгвістичні здібності (здібність аналізувати мовні явища, лінгвістична спостережливість та лінгвістична пам'ять); 4) здібності до викладання літератури (здібність інтерпретації літературного твору, здатність сприймати, розкривати й аналізувати художні особливості літературного твору);

5) здібності до викладання рідної мови (здатність виокремлювати суттєве в мовних явищах, створювати проблемні ситуації, методичне різноманіття) [11, с. 301].

Специфіка навчальних предметів «Українська мова» та «Українська література» полягає в тому, що вчитель-філолог повинен мати особливі здібності, знання, вміння, навички, а саме:

- глибокі знання з усіх розділів мовознавства та літературознавства;
- знання теоретичних проблем методичної науки та вікової психології;
- уміння сприймати, інтерпретувати, аналізувати художні твори в їх жанровій специфіці;
- здатність аналізувати мовні явища;
- лінгвістичну спостережливість і пам'ять;
- увагу до мовної культури;
- здатність викладати літературу як мистецтво слова;
- здатність засобами літератури розвивати в учнів вміння уявляти, співпереживати, розмірковувати, аналітично мислити; систематизувати та узагальнювати вивчене, а з часом навчитися ці вміння застосовувати повсякденно, впродовж усього життя;
- уміння дбати про відповідний настрій на уроці (головна передумова успіху уроку літератури);
- бути еталоном ерудованості у сфері багатьох гуманітарних та інших наук;
- володіти новими педагогічними та інформаційними технологіями й доречно використовувати їх у процесі викладання української мови та літератури;
- високий рівень розвитку мовленнєвих та ораторських якостей.

Складність професійно-педагогічної діяльності вчителя-філолога полягає, на думку Л. Бабенко, в тому, що вона за обсягом професійних завдань поєднує у своїй структурі принаймні три складові – загальнопедагогічну, літературознавчу зі своєю специфікою і мовознавчу як обов'язкову частину фахової діяльності [27, с. 33].

У науковій літературі подається понад п'ятсот класифікацій професійно

значущих якостей учителя. Професійно-особистісні якості вчителя систематизовано дослідниками за різними принципами: педагогічними функціями (якості, пов'язані з навчальною або виховною діяльністю); ступенем значущості (обов'язкові, важливі, бажані); спрямованістю (на себе, на інших, на професію); сферою використання (поліпрофесійні, загальнопедагогічні, спеціальні) тощо.

Надзвичайно важливо, щоб майбутній вчитель працював «над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як у вчителів, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)».

Оскільки завдання педагогічної діяльності вирішується безпосередньо в процесі спілкування, а вчитель покликаний бути комунікативним лідером, який керує своєю та чужою комунікативно-мовленнєвою поведінкою в процесі педагогічного спілкування, то доцільно говорити насамперед про комунікативний аспект його іміджу.

Таким чином, сучасний учитель повинен бути мовною особистістю елітарного типу, професіоналом, гарним оратором, інтелігентною людиною.

На думку багатьох українських учених (В. Андрущенко, С. Довгий, В. Зайчук, В. Кремень, В. Литвин,), учитель XXI століття – це «вчитель із планетарним мисленням, який усвідомлює себе як суспільний діяч і просвітитель, активний перетворювач суспільства». Учитель несе відповідальність і за свій характер: по-перше, характер вчителя як одна з важливих умов успішності педагогічної діяльності може заважати або сприяти здійсненню педагогічних цілей; по-друге, на прикладі ставлення вчителя до суспільства, до праці, до самого себе формується система взаємостосунків, риси характеру школярів [349, с. 33-34].

Отже, серед найважливіших вимог до професійних якостей учителя визначають: високий рівень загальної підготовки, широка ерудиція, знання свого предмета, останніх досягнень науки й техніки, новітніх технологій і методів,

бачення перспективи, вміння прогнозувати навчально-виховний процес тощо. Другим важливо якісним блоком вважають особистісні якості вчителя: витримка, наполегливість, рішучість, уміння домагатися своєї мети, контактність, психічна сумісність у колективі, вміння критично оцінювати себе та інших. Окрім того, називають такі істотні характеристики, як любов і повага до дітей, любов до педагогічної діяльності, педагогічна інтуїція, розвинутий інтелект, високий рівень загальної та педагогічної культури, позитивні моральні якості. Учені одностайні в тому, що сучасній школі потрібен компетентний вчитель.

В особистісному ядрі кожної людини, а особливо вчителя, важливим є почуття власної гідності. Ця якість є умовою і передумовою особистісної та соціальної відповідальності. До неї входять почуття: безпеки – прийняття відповідальності за власне життя; ідентичності – прийняття власного «Я», реальна оцінка себе; приналежності – закріплення себе в будь-якій групі; мети – визначення сенсу життя; вміння сприймати виклик долі; впевненість у власній компетентності, що дуже важливо для становлення справжнього професіонала, покликаного виховувати підрастаюче покоління.

Професійна компетентність майбутнього вчителя визначається не тільки базовими знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, критичним ставленням до змісту, методів і форм роботи з третьокурсниками, розумінням важливості своєї ролі у формуванні професійної компетентності студента, вибору стилю спілкування на заняттях, дотриманням норм етичної культури, здатністю розвивати власний творчий потенціал та потенціал студентів.

Важливою складовою професійної компетентності є педагогічна творчість як діяльність, спрямована на розв'язання навчальних завдань, а видами організаційної діяльності, що виступають стимуляторами розвитку компетентності, є діалог, безперервна взаємодія змістовно-педагогічної й емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності викладача і навчальної діяльності студента [299, с. 65-68].

Сьогодні система вищої освіти України спрямована на входження її до

Болонського процесу і тому її головною метою є створення умов для розвитку і творчої самореалізації кожної особистості, яка буде відповідати сучасним вимогам особи, держави і суспільства, а також підготовка висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівців, які будуть пристосовуватися до постійного динамізму суспільного прогресу, зможуть жити в системі таких змін, самі творити зміни, розрізняти прогресивні та регресивні зміни [273].

На нашу думку, важливим показником професійної компетентності є сформована педагогічна самосвідомість майбутнього вчителя, «зорієнтована на відбиття й перетворення суб'єктом педагогічної дійсності, а також передбачає його цілісну самооцінку себе як учителя та свого місця в педагогічному процесі» [287, с. 91].

Педагогічна самосвідомість є механізмом, який виконує активну функцію саморегуляції. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, людина відкриває для себе можливість активного професійного саморозвитку, намагається сформуванати в себе професійно значущі якості особистості та педагогічної майстерності [624].

На думку В. Сластьоніна, професійну самосвідомість учителя можна охарактеризувати як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності з точки зору особистого внеску у розвиток та становлення особистості учня, усвідомлення й переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного росту учня як вирішальної умови власної самореалізації в професії, виявлення та розпізнавання якості особистісних утворень та властивостей свого «Я», готовність до реформування педагогічної діяльності [511].

Ми вважаємо, що становлення професійної самосвідомості майбутніх учителів є необхідною умовою їхньої професійної компетентності, оскільки вона виступає внутрішньою умовою й передумовою активного засвоєння студентами значущих для них сфер діяльності, основою саморегуляції, самоуправління, самовдосконалення. Ступінь усвідомлення студентом властивостей та особливостей власного «Я», значущих для навчальної і професійної діяльності, може бути показником успішності його професійного розвитку.

Зазначимо, що здатність адекватно оцінювати себе як педагога починає формуватися у студентів після їх першого досвіду роботи в школі, а особливо, під час першої педагогічної практики. Тому важливо починати цей вид роботи якомога раніше, методично правильно його організовувати, вчити студентів аналізувати результати своєї педагогічної діяльності в процесі і після проходження практики.

Питання про шляхи формування педагогічної самосвідомості є досить актуальним для розвитку особистості вчителя в цілому. Воно не повинно зводитися лише до конструювання змісту, який містить в собі свідомість; необхідно враховувати також і роль емоційно-ціннісних чинників в педагогічній самосвідомості.

Педагогічна самосвідомість є найважливішою категорією, що реально відображає суть процесу професійного становлення та розвитку педагога, насамперед на етапі навчання у вищих закладах освіти. На жаль, професійна самосвідомість дуже часто складається стихійно, що не сприяє формуванню професійної компетентності в майбутніх учителів.

Ще однією важливою якістю сучасного вчителя є професійна мобільність, яку українські вчені визначають як «здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва» [356, с. 194].

Мобільність особистості (соціальна, професійна) проявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає:

- відкритість людини у відношенні до нового, впевненість у своїх силах в процесі його засвоєння;
- широту і багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються;
- критичність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати і намічати нові перспективи.

Компетентному вчителю, який працює в нових умовах сучасної школи, необхідно, на нашу думку, володіти особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для рішення педагогічної задачі технологію – все це визначає мобільність, якою повинні володіти випускники педагогічного вузу.

О. Зуброва [197], Я. Кодлюк [246], Є. Попова [434] та ін. пов'язують особистісні якості майбутнього вчителя з феноменом культури, що є результатом її розвитку, освіченості та вихованості.

Вагомий внесок у розробку проблем педагогічної культури здійснила Е. Бондаревська, яка вважає педагогічну культуру «динамічною системою педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної діяльності вчителя» [478, с. 29]. На думку дослідниці, своє практичне втілення педагогічна культура вчителя знаходить у:

- педагогічній позиції та особистісних якостях;
- професійних знаннях і культурі педагогічного мислення;
- професійних вміннях і творчому характері педагогічної діяльності;
- саморегуляції особистості та культурі її професійної поведінки [478, с. 29].

Створена Е. Бондаревською концепція педагогічної культури вчителя розкриває системний характер феномена культури як цілісної освіти особистості педагога, відкритої до нового збагачення, що знаходить свій вияв у ціннісному ставленні до навколишнього світу, володінні знаннями, достатніми для творчого здійснення своєї професійної діяльності, наявності концептуального мислення й особистісно значущих якостей, власної професійної позиції.

Формування професійної педагогічної культури, на думку О. Піскунова, являє собою «тривалий, багатоетапний процес, що відбувається під впливом різних соціокультурних та індивідуально-психологічних чинників протягом усієї активної, творчої життєдіяльності педагога» [417, с. 59]. У зміст власне професійної культури вчений включає компетентність, культуру педагогічного

мислення, педагогічної праці, спілкування і культуру мовлення.

Таким чином, педагогічна культура є системоутворювальним аспектом і метою всієї професійної підготовки вчителя у ЗВО, а професійна компетентність виступає її базовим компонентом, що сприяє формуванню фахівця високої культури, а не «ремісника в освіті».

Вищим визнанням успіхів будь-якого індивіда у теоретичній та експериментальній роботі є найменування його висококваліфікованим фахівцем. Показником визнання високої якості роботи вчителя є визнання його справжнім професіоналом. Отже, професіоналізм вчителя в освіті визначається його високою підготовленістю до виконання завдань професійної діяльності, а ідеалом є такий учитель, що володіє науковими знаннями і вміє застосовувати їх у реальній ситуації відповідно до завдань, які стоять перед сучасною школою.

Н. Буланкіна у своєму дослідженні використовує поняття «педагогічний професіоналізм», тобто комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень педагогічної діяльності (гуманістичне спрямування, професійні знання й уміння, здібності й педагогічну техніку). На думку дослідниці, прагнення досягти рівня професіоналізму в діяльності вчителя неможливо без формування індивідуальної мовної стратегії, що «базується на вмінні використовувати в усій повноті свій мовний інтелект (насамперед, мовленнєві стратегії поведінки) для конструктивного аналізу різних комунікативних тактик поведінки, а також для усвідомлення своєї індивідуальності, своєї неповторності й унікальності» [66].

Виходячи з основної функції учителя та специфіки практичної педагогічної діяльності, І. Підласий пропонує модель ідеального педагога, елементами якої є «спеціаліст», «працівник», «людина». Ідеальний педагог, на думку дослідника, – це зразок професіонала, носій громадянських, виробничих і особистісних функцій, сформованих на найвищому рівні. Обов'язковими професійними якостями педагога дослідник вважає: працьовитість, працездатність, дисциплінованість, відповідальність; уміння визначати мету, обирати шлях її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне й планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно

підвищувати якість своєї праці, а також володіння предметом; методикою викладання предмета, психологічну підготовку, загальну ерудицію, широкий культурний світогляд, педагогічну майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння та навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, ораторське мистецтво та ін. Головною характеристикою педагога вчений вважає професійний потенціал, тобто «сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні» [423, с. 260].

Формування професійних особистісних якостей є необхідним елементом процесу становлення людини як фахівця. В узагальненому вигляді професійне становлення особистості – це єдність двох процесів: формування ставлення до професії, ступеня емоційно-особистісної захопленості нею та набуття досвіду практичної діяльності, майстерності.

Результатом першого напряму є суб'єктивна складова професіоналізму майбутніх вчителів, а другого – об'єктивна. Суб'єктивна й об'єктивна складові взаємопов'язані та взаємозумовлені, втім вихідною для професійного становлення є саме суб'єктивна – формування відповідного ставлення до професії та становлення професійних особистісних якостей майбутнього професіонала, які спонукатимуть його до набуття досвіду професійної діяльності, необхідних знань, умінь та навичок. Професійні особистісні якості будь-якого вчителя-предметника є складовою частиною його психологічного портрета, який містить:

- індивідуальні якості (темперамент, задатки (здібності) тощо);
- особистісні, комунікативні якості;
- статусно-позиційні особливості – особливості його становлення, ролі, стосунків у колективі;
- діяльнісні (професійно-предметні) показники.

Специфіка набору та поєднання вищезазначених компонентів визначає психологічний портрет вчителя кожної окремої навчальної дисципліни на кожному етапі навчання [191, с. 160].

Формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів є інтегративним завданням фахової підготовки. Оскільки завдання з формування якостей проєктується на всю сукупність елементів підготовки фахівця, можна вважати, що вони мають метапредметну основу.

Отже, професіоналізм учителя, який включає в себе культуру і компетентність, багато в чому залежить від рівня розвитку, освіченості, цілісності особистості, налаштованої на розкриття як власних, так і дитячих життєвих функцій. Попри те, що викладачі і не виділяють їх в окремий напрям професійної підготовки, завдання щодо їх формування повинні реалізуватися у навчально-виховному процесі [35, с. 133-141], до того ж завдання з формування особистісних якостей майбутніх учителів повинні відповідати змістовому наповненню фахових дисциплін.

Узагальнення різних підходів дозволило умовно розподілити професійні особистісні якості вчителя на загальнопедагогічні, якими мають володіти педагоги, незалежно від спеціальності; спеціальні, що характеризують учителів конкретних предметів, і поліпрофесійні. Залежно від предмета, що викладає вчитель, одні й ті ж якості можуть бути для нього більш або менш актуальними, переходити з розряду загальнопедагогічних до спеціальних або входити до стрижневих якостей.

Особливу групу складають якості, необхідні саме вчителю-філологу. Аналізуючи результати наукових досліджень з цієї проблеми, можна визначити, що важливими фаховими якостями вчителя-словесника, який працює в системі «людина-людина», є, перш за все, його особистісні якості, які складають емоційно-вольову, моральну та комунікативну сфери й формуються на двох взаємопов'язаних рівнях, розкриваючи зовнішні та внутрішні взаємозв'язки й взаємозалежності. По-перше, відбувається трансформація вже сформованих якостей зі сфери особистісної у сферу професійної діяльності; у процесі фахової підготовки вони «відшліфовуються», коректуються, проходячи етапи «професіоналізації». По-друге, професійні якості внаслідок усвідомлення їх студентами як цінних і значущих інтеріоризуються та набувають статусу особистісних. У результаті цих процесів утворюється динамічна ієрархічна

структура взаємопов'язаних і взаємозумовлених професійно-особистісних якостей майбутніх вчителів-філологів, компоненти якої взаємодіють як цілісна система, що характеризується постійними особистісно-професійними трансформаціями.

Серед якостей та здібностей, необхідних учителю літератури, дослідники також виділяють поетичне сприйняття довкілля, спостережливість, багатство словникового запасу, емоційну розвиненість, відчуття мови, багатство словесних асоціацій, розвинену фантазію, оригінальність мислення та мовлення, художній смак [478].

Об'єднуючи різні підходи до визначення професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога, вважаємо, що це – інтегроване комплексне утворення, яке формується шляхом синтезу професійних і особистісних якостей, відповідає вимогам суспільства до вчителя, дозволяє ефективно здійснювати функції педагогічної діяльності, сприяє розвитку особистісно-комунікаційних і літературно-лінгвістичних компетенцій. Це утворення виникає внаслідок професіоналізації особистісних якостей і трансформації професійно значущих якостей в особистісно цінні.

У процесі дослідження вивчено стан навчально-методичної бази освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів і планів виховної роботи та визначено уявлення студентів про особистісні якості вчителів-філологів, які сприятимуть або не сприятимуть виконанню професійних обов'язків.

Опитування 160 респондентів довели, що зі студентів факультету української філології після закінчення вузу працювати за фахом планують 49,4%; зі студентів факультету іноземної філології – 5,6%. Для студентів факультету іноземної філології знання мови є засобом досягнення іншої мети і 38,4% планують змінити професію.

Під час констатувального експерименту доведено недостатню спрямованість навчально-виховного процесу на формування професійних особистісних якостей студентів-філологів: викладання навчальних дисциплін спрямовується переважно на опанування студентами певного обсягу знань,

умінь і навичок, тоді як реалізація особистісного компонента професійної підготовки здійснюється лише частково, без чітко окреслених вимог до якостей особистості випускника.

Студентами було названо близько 36 професійних особистісних якостей вчителя-філолога, серед яких: життєва компетентність, культура спілкування, професійне самовизначення, комунікативність, принциповість, толерантність, оптимізм, наполегливість, прагнення до самовдосконалення, психологічне і фізіологічне здоров'я, уміння уникати конфліктів, самореалізація, активна життєва позиція, національна самосвідомість, професіоналізм. За результатами відповідей зроблено ранжування запропонованих якостей особистості майбутнього-вчителя: професійність – 23 %; освіченість – 17 %; творчість – 13 %; талановитість – 11 %; моральність – 11 %; культурність – 9 %; свідомість – 7 %; інтелектуальність – 5 %; фізично розвинута особистість – 4 %.

Водночас опитування засвідчило усвідомлення студентами необхідності постійної роботи над удосконаленням своєї особистості. 72 % студентів вважають, що вчителю-філологу необхідно понад усе бути гуманістом, професійно компетентною та креативною людиною.

Ефективність такого підходу була перевірена В. Семіченко, яка довела, що подібний підхід дозволяє уникнути упередженості та нав'язування опитуваним власних поглядів [34].

У дослідженнях, присвячених вивченню уявлень студентів про професійно-особистісні якості, потрібні в майбутній діяльності, було виявлено, що характер цих уявлень частіше за все є недостатнім для чіткого усвідомлення специфіки професійної діяльності. Більшість студентів мають неповне, неструктуроване уявлення про ідеал (модель) майбутнього вчителя, про професійні особистісні якості, що мають бути сформовані в процесі навчання в університеті та дозволять майбутньому спеціалістові відповідати вимогам професійної діяльності [34, с. 153].

Отримані результати дослідження дали можливість виділити три групи професійних особистісних якостей, які є достатніми та необхідними для успішної педагогічної діяльності вчителя-філолога. До першої групи увійшли

комунікативні якості, які вважаються ключовими у роботі вчителів-філологів, оскільки мова для нього є не тільки засобом спілкування з учнями, а й предметом навчання. До цієї групи, на нашу думку, належать такі якості, як комунікабельність, толерантність, тактовність.

Другу групу представляють морально-регулятивні якості, зокрема гуманність, вимогливість до себе та до інших, відповідальність, справедливість. Третя група – ціннісно-рефлексивні якості, до яких належать професійна активність, прагнення до самовдосконалення, рефлексія, адекватна самооцінка.

Визначення ключових якостей майбутнього вчителя-філолога, обґрунтування структури його професійної компетентності у п. 2.2 дозволило наочно представити процес утворення особистісно-комунікативної компетентності (рис. 2.8).



Рис. 2.8. Процес утворення особистісно-комунікативної компетентності вчителів-філологів

Проведене нами дослідження серед студентів-філологів виявило низький рівень їхньої професійно-педагогічної мотивації та спрямованості, що в контексті формування особистісних якостей складає особистісну компетенцію майбутньої професійної діяльності. Формування професійно-особистісних якостей повинно бути одним із завдань підготовки майбутніх учителів, до того ж здійснюватися як у навчальній діяльності на міжпредметному рівні, так і у виховному процесі вищих навчальних закладів. Формування професійно-особистісних якостей має реалізовуватися під час навчальних занять з дисциплін різних блоків, у ході вивчення спецкурсів та спецсемінарів, різноманітних виховних та позааудиторних заходів з фахових предметів.

Здійснений аналіз показав, що у студентів помірно розвинені лінгводидактична, лінгвометодична, управлінська, рефлексивна компетенції і недостатньо сформовані комунікативна, проєктивна, технологічна та особистісна, що потребує розширення обсягу змісту навчального матеріалу за рахунок включення таких предметів, як культура мови, стилістика, риторика або їх елементів; посилення принципів інтегративності, міжпредметної взаємодії, текстоцентричного підходу, опори на історію мови тощо. Реформування вищої школи та входження України в європейський освітній простір, реалізація Болонської угоди зумовлюють використання інноваційних технологій.

Ми вважаємо, що процес формування професійно значущих якостей майбутніх вчителів-філологів буде найбільш ефективним, якщо створити необхідні умови під час вивчення фахових дисциплін, проходження педагогічної практики, індивідуального навчання та орієнтувати їх на самооцінку професійно значущих якостей.

Подальшої розробки, на нашу думку, потребує визначення ефективних методів, форм та технологій формування професійно значущих якостей майбутніх вчителів-філологів під час навчання у ЗВО.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

3.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

XXI століття висуває нові вимоги до підготовки вчителя загальноосвітньої школи. Це не панацея, а єдиний шлях успішного входження України в європейський та світовий освітній простір. Такого вчителя готує вищий навчальний заклад, а це означає, що система навчання у вищій школі має бути переглянута з позицій її змісту, нових форм і методів підготовки майбутніх учителів-філологів. На цих аспектах наголошується в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та ін.

Формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів має бути спрямований на модернізацію на всіх рівнях змісту освіти, форм, методів та технологій навчання; впровадження акмеологічних та аксіологічних засад у професійній підготовці педагогічних кадрів; зміцнення інституту сім'ї; збереження національних традицій і цінностей; забезпечення якості освіти на всіх рівнях відповідно до європейських та національних стандартів; формування методологічної культури педагогічних кадрів; забезпечення інтеграції науки і практичної педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим українські лінгводидакти по-новому підходять до розуміння місця й ролі вчителя-філолога, способів досягнення поставленої мети (методи, прийоми, засоби, форми), що дозволить вивести на якісно вищий рівень підготовку фахівців у галузі мови й літератури, здатних не тільки до вузькоспеціального вирішення внутрішніх чи зовнішніх філологічних проблем,

але й до компаративного аналізу лінгвопредставлення концептосфер різних етносів.

Для виконання таких завдань необхідний комплекс педагогічних умов, яким належить особлива роль у навчальному процесі. Педагогічні умови виступають у вигляді комплексу практично реалізованих в освітньому процесі вузу заходів, спрямованих на формування професійної компетентності, реалізацію методики фахового становлення компетентності майбутніх вчителів-філологів.

«Умова» вважається «філософською категорією, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [558, с. 482]. «Умови» трактуються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [79, с. 1295].

Стає очевидним, що у довідниковій літературі поняття «умова» має неоднозначне визначення. Умова тлумачиться як «правило, що забезпечує нормальну роботу будь-чого; як філософська категорія, яка виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може» [30, с. 39]; як «фактор» [106], як сукупність об'єктів речей, процесів, відношень, необхідних для виникнення, існування або зміни зумовленого об'єкта [216]; як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що позначаються на фізичному, психічному, моральному розвитку людини, її поведінці; вихованні й навчанні, формуванні особистості [427]; як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [258, с. 15].

Узагальнюючи різні підходи до визначення категорії «умова», ми будемо дотримуватися думки, що «умови» є сукупністю об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей.

У межах нашого дослідження важливо з'ясувати семантику поняття «педагогічні умови».

«Педагогічні умови» визначаються як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [518, с. 243].

В. Андреев [12], І. Ареф'єв [19], С. Хатунцева [576], розглядають педагогічні умови як результат відбору й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення конкретних цілей і є запорукою розвитку та вдосконалення педагогічного процесу.

Закономірно, що результативність роботи будь-якої системи залежить насамперед від того, в яких умовах вона функціонує. Для педагогічних систем адекватний вибір умов здатний забезпечити не тільки стійкі показники окремих педагогічних результатів, а й стабільне покращення якості освіти загалом.

У контексті нашого дослідження педагогічні умови – це сукупність заходів педагогічного процесу, які, з одного боку, забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості професійної компетентності, а з другого, – сприяють підвищенню ефективності цього процесу.

До таких умов ми відносимо:

– організацію у закладах вищої освіти компетентнісно спрямованого навчання;

– вироблення у студентів лінгводидактичних стратегем і мовленнєво-поведінкової стратегії майбутньої професійної діяльності;

– створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей.

Перша педагогічна умова (**організація у закладах вищої освіти компетентнісно спрямованого навчання**) узгоджується з основними положеннями Закону України «Про засади державної мовної політики» (2012):

– проведення ефективної мовної політики, що сприятиме дієвій реалізації стратегії мовної освіти, стійка увага суспільства до загального рівня мовної культури населення;

- консолідація зусиль науковців, педагогів, батьків, спрямованих на розв'язання актуальних завдань сучасної гуманітарної освіти;
- активізація діяльності громадських педагогічних організацій з метою підвищення уваги суспільства до проблем мовної освіти;
- оновлення Концепції мовної освіти в Україні, що дасть змогу піднести мовну освіту на якісно новий рівень; сприятиме формуванню мовної особистості учня / студента; забезпечить кожному учневі і студенту вільне володіння державною, рідною, іноземними мовами; закладе підґрунтя для вдосконалення власного мовлення впродовж життя;
- упровадження перспективних освітніх технологій – особистісно зорієнтованих, інформаційних, технологій саморозвитку, життєтворчості, партнерської співпраці;
- удосконалення діагностичних засобів відповідно до змісту нової Концепції для визначення рівнів навчальних досягнень учнів / студентів з мов, а також виявлення умов, які позитивно впливають на кінцеві результати засвоєння мов;
- удосконалення змісту мовної освіти у закладах вищої освіти, що забезпечить формування особистості вчителя-словесника, здатного впроваджувати новітні ефективні технології опанування мовою й мовленням, культурою мовлення, а також мовної особистості спеціалістів різних профілів;
- створення при педагогічних закладах вищої освіти та інститутах післядипломної педагогічної освіти лабораторій наукового дослідження проблем навчання мов у школі, що сприятиме поєднанню навчальної та науково-дослідної роботи, залученню студентів до науково-пошукової діяльності педагога;
- створення Національного центру мовної освіти України з метою координації дій щодо поліпшення якості мовної освіти, поєднання новітніх наукових досліджень з практичною діяльністю [180].

Ефективна реалізація Закону України «Про засади державної мовної політики» [180] передбачає системний підхід: оновлення навчально-

методичного забезпечення, удосконалення професійної майстерності учителів/викладачів, планомірне і цілеспрямоване управління освітою, залучення до розв'язання проблем мовної культури громадських організацій і суспільства в цілому.

Центральне місце в успішній реалізації завдання взаємного визнання уніфікованих кваліфікацій і ступенів шляхом досягнення суб'єктами навчання визначеної системи компетенцій поряд зі структуруванням освіти посідає організація у вищих навчальних закладах компетентнісно спрямованого середовища. Сучасна освітня практика вимагає адаптації до нових ціннісних установок освіти, які постійно змінюються, та розробки і прийняття нової освітньої парадигми. Саме компетентнісно спрямоване середовище допомагає втілити в життя ідею саморозвитку освітніх систем, сформувати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, визначати свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення у професійній кар'єрі.

Досвід впровадження освітніх та педагогічних інновацій у компетентнісно спрямоване середовище підтверджує, що для вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах ставляться такі основні завдання:

- 1) технологічна, організаційна та компетентнісно спрямована модернізація навчального процесу;
- 2) удосконалення змісту програм і курсів;
- 3) стажування професорсько-викладацького складу ЗВО на основі компетентнісного підходу.

Перше завдання можна розв'язати через упровадження стандартних інноваційних технологій і методик, що адаптуються до вимог та рівня компетентнісно-організаційного забезпечення у конкретному навчальному закладі.

Реалізація другого завдання забезпечується шляхом конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики.

Третій аспект залежить від здатності викладача опанувати методикою та від його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін.

Впровадження у навчальний процес нових педагогічних та інформаційних технологій – це не заміна однієї «поганої» технології на іншу «добру», а насамперед перехід вищого навчального закладу до нового якісного стану, який, власне, потребує перепідготовки викладачів, оскільки частка всіх інноваційних процесів залежить від творчої активності педагогічного колективу. Активність впровадження технологічних інновацій у вищому навчальному закладі, їх дієвість значною мірою залежать від становлення суб'єктності педагога, тому що особистість викладача та його світоглядні позиції безпосередньо позначаються на змісті освіти.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає:

– ґрунтовну методологічну підготовку, оволодіння дидактикою навчання майбутніх учителів, технологіями взаємодії, які найбільшою мірою сприяють особистісному професійному розвитку всіх учасників педагогічного процесу. Необхідними чинниками такої підготовки вважаємо високий освітній рівень студентів, різноманітність форм і методів навчання, пізнавальних та культурних потреб; партнерство як форма взаємодії в процесі навчання;

– спрямованість навчально-виховного процесу на майбутню професійну діяльність. Чинниками реалізації цієї спрямованості є усвідомлення суспільно значущих завдань філолога XXI ст.; опанування навичками та вміннями, необхідними для професійного та фахового зростання;

– забезпечення послідовності, цілісності і неперервності етапів розвитку професійної компетентності, на чому акцентують увагу Б. Андрієвський [13], Г. Жуков [172], Н. Ничкало [356], І. Раченко [455]. Неперервність процесу формування професійної компетентності забезпечується превентивною підготовкою вчителів-філологів, яка здійснюється з метою визначення рівня їх психологічної готовності до професії та рівня відповідності вимогам, які висуває професія «вчитель-філолог»; створення системи семінарів, тренінгів, інших форм професійного розвитку, які сприяють формуванню професійного способу

мислення майбутніх у вчителів-словесників;

– співпраця викладача і студента сприяє взаємозбагаченню, обміну думками, готовності до професійного діалогу, активності учасників навчального процесу, прагненню до спільної навчальної діяльності. Така співпраця забезпечується самостійним і свідомим вибором мети, цінностей, способів навчання з урахуванням особистісних запитів та суспільних вимог до професії «вчитель-філолог»;

– реалізація індивідуальних можливостей кожного студента здійснюється в умовах усвідомлення диференціації навчання як множинності та варіативності індивідуальних і колективних підходів до реалізації змісту освіти й особистісно орієнтованого навчання, що допоможе майбутнім вчителям швидше адаптуватися до соціальних вимог дійсності та реалізувати свій особистісний потенціал;

– розвиток майбутнього вчителя-філолога як творчого, ініціативного фахівця забезпечується у процесі залучення студентів до науково-дослідної роботи, що сприяє вихованню вимогливості до себе, удосконаленню вміння аналізувати та синтезувати процеси і явища, які відбуваються у галузі філології та суспільстві в цілому, наповненню їх діяльності прагненням визначати сутність явищ, здійснювати пошук ефективних засобів розв'язання професійних проблем, експериментувати, здійснювати самоаналіз і самооцінку. Дослідники вважають самооцінку складовою частиною структури навчальної діяльності, функція якої полягає в перевірці адекватності способів дії відповідно до поставлених завдань [63]; самоконтролю, його заключного етапу, який дозволяє визначити тим, хто навчається, міру засвоєння способів дій і власних можливостей [274]; внутрішньою основою для прийняття навчального завдання, що, виконуючи регулятивну функцію, бере на себе роль мотиву навчальної діяльності [186]; показником того, як «індивід оцінює себе у відношенні до якоїсь специфічної цінності» [254]; судженням особи про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей відповідно до певного еталона, зразка; вияв оцінного ставлення людини до себе [356].

Самооцінка відіграє значну роль в організації результативного управління власною поведінкою, виступає суб'єктивною основою для визначення рівня претензій, тобто тих завдань, що особистість ставить перед собою в житті, і реалізувати які вона вважає себе спроможною. Самооцінка дозволяє вчасно відмовитися від початої дії, якщо людина зрозуміла, що ця дія нерезультативна і, тим більше, помилкова. Адекватне чи неадекватне ставлення до себе веде або до гармонійності духу, що забезпечує розумну впевненість в собі, або веде до постійного конфлікту.

Володіння основами науково-дослідної діяльності забезпечує розвиток творчості майбутнього вчителя-філолога. Цьому сприяє:

- залучення студентів до роботи у проблемних групах, де обговорюються та засвоюються теоретичні положення і методичні принципи наукової проблеми, над якою працює певна група;

- підвищення загальнокультурного рівня майбутніх учителів-філологів – забезпечується різноманітними інтересами, глибокими і ґрунтовними знаннями проблем філології, психології, педагогіки, методики, управління. Розвиток загальнокультурного рівня вчителів-філологів сприяє і розвитку їх професійної компетентності. Практикою підвищення загальнокультурного рівня майбутніх вчителів-філологів є моніторингові дослідження (Радченко, 2005);

- узагальнення та вивчення практичного досвіду – здійснюється завдяки особистому досвіду (як життєвому, так і професійному). Саме це підкреслює цінність процесу навчання, різних аспектів практичного досвіду, дозволяє виявити суперечності та невирішені проблеми;

- використання інтерактивних технологій, завдяки яким розвиваються компетентності особистості. Засобами забезпечення інтерактивного навчання є партнерська взаємодія учасників навчально-виховного процесу, взаємозбагачення, обмін думками, активна співпраця з іншими учасниками навчального процесу, готовність до професійного діалогу. Інтерактивні технології реалізуються у формах ділових та рольових ігор, «методичного

калейдоскопа», «круглих столів», «скарбнички вдалих педагогічних прийомів», «аукціону методичних ідей» тощо.

Другою педагогічною умовою вважаємо **вироблення у студентів лінгводидактичних стратегем і мовленнєво-поведінкової стратегії майбутньої професійної діяльності.**

У процесі своєї професійно-педагогічної діяльності майбутній фахівець повинен уміти проєктувати і стратегічно моделювати навчальну діяльність учнів для засвоєння рідної мови як основного засобу розуміння української етнокультури та іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації. Водночас сам учитель-філолог повинен брати участь у міжкультурній взаємодії, спираючись на свої лінгводидактичні знання.

У нашому дослідженні лінгводидактичні стратегеми трактуються як здатність фахівця встановлювати багатопланові асоціативні зв'язки у процесі розуміння, особистісного осмислення і творчого освоєння побаченого, почутого або прочитаного, письмового або усного мовного матеріалу, використовуючи індивідуальні засоби виразності. Пошук ефективних лінгводидактичних стратегем вирішення професійних завдань пов'язаний із використанням засобів вербальної і невербальної виразності пізнавально-комунікативної діяльності вчителя. Аргументуємо вибір цієї умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя також тим, що в майбутній професійній діяльності стратегеми дозволять спеціалісту орієнтуватися в культурному і міжкультурному просторі на більш високому особистісно осмисленому творчому рівні.

Застосування лінгводидактичних стратегем у професійно-педагогічній діяльності ґрунтується на використанні вчителями-філологами оптимальних способів уведення інформації навчального матеріалу, враховуючи принципи комунікативності та творчої самоактуалізації.

Ряд лінгвістів і методистів, що вивчають проблеми міжкультурної комунікації, поряд із терміном «лінгводидактичні стратегії» пропонують використовувати термін «мовленнєво-поведінкові стратегії». Вивчаючи

принципи формування міжкультурної компетентності, Г. Єлізарова звертається до принципу мовленнєво-поведінкових стратегій як до одного з основних. Ці стратегії дослідниця розуміє як магістральну лінію поведінки, яка ґрунтується на знаннях про культурні універсалії, про власне культурні цінності та способи їх відображення в поведінці, на аналогічних знаннях, що стосуються культури мови, на знаннях про можливий конфлікт або взаємодію культур, на знаннях про способи медіації під час такої взаємодії, мотивації до набуття знань, на емпатичному відношенні до подій та до залучених у них індивідів, на вміннях динамічно втілити всі ці знання й відношення в актуальні дії в ситуаціях спілкування [162, с. 203].

У навчальному процесі принцип мовленнєво-поведінкових стратегій може втілюватися шляхом послідовного вивчення культурних універсалій тими способами, якими вони відображаються в моделях вербальної і невербальної поведінки. Проте набагато ефективніше відстежувати комбінований, взаємозалежний прояв культурних універсалій у реальній дійсності і виробляти вміння враховувати їх у власній поведінці й поведінці співрозмовників. На жаль, студентам філологічних факультетів більшості педагогічних ЗВО не завжди вдається брати участь у реальному спілкуванні з носіями мови, що вивчається, оскільки не всі студенти мають можливість пройти стажування за кордоном. Однак ситуацію спілкування можна наблизити до реальних умов спілкування з носієм мови за допомогою, наприклад, імітаційних сюжетно-рольових ігор.

Для практичної реалізації вироблення у студентів педагогічних ЗВО лінгводидактичних стратегем і мовленнєво-поведінкової стратегії викладач повинен:

- організувати спільну (викладач – студенти) навчальну комунікативну діяльність;
- забезпечувати активну взаємодію студентів між собою;
- організувати міжфакультетську і міжвузівську проєктну діяльність студентів;
- відбирати для студентів автентичні текстові матеріали та розробляти

відповідні методичні рекомендації;

- забезпечувати зміну напруження й релаксації у процесі навчання (під час роботи над проєктом чи в ігровій ситуації);
- формувати професійні вміння й навички в умовах, максимально наближених до природної комунікації в ході сюжетно-рольових ігор;
- розробляти спільно зі студентами ефективні педагогічні стратегії в контексті професійної діяльності шляхом створення авторських технологій, адаптаційних програм і методичних систем.

Результатом такої діяльності викладача стане:

- обмін особистісними смислами створення культурного спілкування, спрямованого на засвоєння різноманітних елементів освітнього простору;
- наближення студентів до умов реального автентичного спілкування з носіями іншої культури;
- залучення студентів до узагальнення й обміну потенціалами інноваційної діяльності зі студентами філологічних факультетів інших ЗВО;
- подальше застосування студентами мовного матеріалу під час шкільних практик;
- забезпечення студентам можливості максимально використовувати пам'ять, уяву і творчі здібності;
- сприйняття студентами процесу навчання як моделі реального міжкультурного спілкування;
- складання, опис та аналіз студентами тексту взаємодії з майбутніми учнями в педагогічному процесі внаслідок умілого використання індивідуальних лінгводидактичних стратегем.

Зважаючи на сучасні тенденції розвитку освіти, всі ці дії можна реалізувати тільки з опорою на метод проєктів та ігрові технології. Адже саме за допомогою ігрових вправ і методу проєктів у студентів формується мотивація оволодіння професійною компетентністю, і саме такий вид роботи забезпечить студентам досвід координації дій у вирішенні спільних навчальних завдань.

Отже, розвиток у студентів професійної компетентності спрямований на

пошук майбутніми фахівцями ефективних лінгводидактичних стратегем вирішення професійних завдань з використанням засобів вербальної і невербальної виразності пізнавальної та комунікативної діяльності вчителя.

Методико-технологічним інструментом формування професійної компетентності є імітаційно-ігрові методи та метод проєктів, які забезпечують більш високий, порівняно з традиційною методикою, ступінь мотивації, пізнавальної самостійності студентів, а також дозволяють перевести студента з позиції об'єкта на рівень суб'єкта навчальної діяльності, що підвищує якість мовної та професійної підготовки майбутніх учителів.

Третьою педагогічною умовою вважаємо **створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей**. Ця умова є зовнішньою обставиною, що сприяє формуванню професійних та особистісних якостей студентів-філологів.

Сучасній школі потрібний учитель, якому властива інша типологічна структура особистості. Суб'єкт має постійно змінюватися, бути лабільним, здатним саморозвиватися і самовизначатися в різних ситуаціях, відкритим до соціального замовлення освіти (суб'єкт, що розуміє своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність у якості важливого пріоритету, спроможний і готовий до постійного перенавчання і поновлення знань, умінь і навичок щодо організації навчальної діяльності учнів).

Науковці виділяють три обов'язкових умови для засвоєння будь-якої педагогічної інновації: рефлексія, розуміння та особистісна підготовленість. Важливо мати на увазі, що саме рівень особистісної підготовленості є головною перешкодою впровадженню у навчальний процес нових технологій.

Діяльність суб'єкта навчання характеризується такими ознаками:

- здатністю до рефлексії, морального вибору у проблемних ситуаціях;
- усвідомленням власної значимості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності до відповідальності за явища природної і соціальної дійсності;

– спроможністю не тільки привласнювати світ предметів та ідей, але й виробляти їх, перетворювати, творити нові, самостійно визначати їх у необхідних випадках;

– незалежністю поглядів, переконань, мотивів;

– спрямованістю на реалізацію «САМО...» – самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації тощо;

– наявністю важливих індивідуально-процесуальних характеристик (різнобічність умінь, самостійність, творчий потенціал тощо), унікальністю, неповторністю, що є основою для плідних міжсуб'єктних відносин і що стимулює прагнення до взаємодії, співробітництва, спілкування. У результаті самовизначення людина вибудовує систему смислів, смислове поле або внутрішній смисловий простір. Два процеси – осмислення (наділення цінностей сутністю) та усвідомлення (формулювання сутностей у цінності) – поєднуючись, творять простір суб'єктності людини або її ціннісно-значущу сферу. Вона і є справжнім середовищем і продуктом саморозвитку людини.

Все це стане реальним при позитивній мотивації студента до формування особистісних професійних якостей.

Мотивацію можна вважати однією зі складових професійної компетентності. Н. Бородіна переконана, що внутрішня мотивація є найбільш продуктивною у навчальній діяльності студентів, оскільки вона ґрунтується на зацікавленості студентів тим, що є важливим і необхідним для людини (прагнення до знань, розширення власного кругозору, поглиблення та систематизація знань, покращення результатів своєї діяльності, підготовка до фахової діяльності). Крім внутрішніх мотивів, вона виділяє і деякі зовнішні: мотиви самоідентифікації, мотиви виконання обов'язків, авторитету, незалежності, самостійності [60].

Таким чином, у зовнішніх мотивах пізнавальна діяльність виступає засобом досягнення мети, а у внутрішніх – вона сама є метою.

Значення того чи іншого мотиву залежить від віку студентів, рівня їхньої вихованості, розумових здібностей, а також професійної майстерності

викладача, суспільних, соціальних умов, у яких проходить навчання.

Велику роль у процесі мотивації відіграє пізнавальний інтерес, який є однією з головних умов ефективності навчання та його організації. В. Галузяк, М. Сметанський та В. Шахов виділяють наступні умови успішного формування пізнавального інтересу: 1) залучення студентів до самостійного пошуку і набуття нових знань; 2) навчання повинно бути важким, але посильним; 3) новий матеріал необхідно пов'язувати з раніше засвоєним; 4) різноманітна навчальна діяльність; 5) яскравість та емоційність навчального матеріалу, емоційність викладання вчителя; 6) інтерес до роботи студентів має підкріплюватись постійними перевітками й оцінюванням [105, с. 107].

Наріжним каменем формування позитивної мотивації вважають ефективний індивідуально орієнтований стиль спілкування педагога і студента. Саме взаємно зацікавлене, товариське спілкування сприяє індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів.

Виконання цієї вимоги завжди залежало від своєрідності освітньої системи, від педагога, його фахової компетентності та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також від індивідуальних особливостей студентів. Існує можливість враховувати індивідуальний розвиток не кожного окремого студента, а групи студентів, що володіють подібними особливостями. Індивідуалізація фахового розвитку сприяє також формуванню в студентів індивідуального стилю своєї навчальної діяльності. Допомогти студентам сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності – означає допомогти їм знайти свої специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій тощо. Необхідно створити таке компетентісно спрямоване середовище, у якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Реалізація цієї умови забезпечується шляхом використання таких форм і методів навчально-виховної роботи, як розповідь, бесіда, написання творів-роздумів, зустрічі з учителями-практиками, складання «Портрета сучасного вчителя-філолога», у ході яких значна увага приділялася б побудові суб'єкт-

суб'єктних стосунків на основі демократичних принципів взаємодії викладачів і студентів.

Процесуальний аспект реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів передбачає зміну мотивації набуття і застосування знань, отриманих у процесі навчання: із засобів добування нових знань у засіб самореалізації і самоствердження через використання системних знань у шкільній практиці. Для цього процес навчання необхідно побудувати як систему занять із розв'язанням ситуативних задач. Такий підхід збагатить особистий досвід студентів та допоможе вирішити проблеми, пов'язані із взаємодією та спілкуванням у колективі.

Реалізація педагогічних умов сприятиме забезпеченню організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, вдосконаленню її методики.

Отже, у результаті проведеного дослідження визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, до яких належать: організація компетентісно спрямованого навчання у вищих навчальних закладах; вироблення у студентів лінгводидактичних стратегем і мовленнєво-поведінкової стратегії майбутньої професійної діяльності; створення у студентів позитивної мотивації до формування особистісних та професійних якостей.

3.2. Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

У процесі розробки моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури моделювання є важливим методом наукового пізнання і використовується як метод вивчення різних, спеціально виокремлених граней об'єкта, у тому числі його прихованих властивостей, відображаючи ознаки, факти, зв'язки, відносини в певній галузі знань у простій і наочній формі, зручній і доступній для аналізу та висновків.

Процес моделювання дослідники (С. Архангельський [20], В. Афанасьєв [21], Н. Волкова [95], А. Гонєєв [115], Я. Неуймін [355], І. Новік [360], Л. Фрідман [573], В. Штофф [608] та ін.) визначають як єдність трьох етапів:

– постановка завдання, вивчення параметрів реальної системи і побудова на цій основі її моделі;

– дослідження об'єктів моделі; моделювання вважають відтворенням властивостей об'єкта, який досліджується, на спеціально побудованому за відповідними алгоритмами його аналогу (моделі);

– перенесення вивчених властивостей моделі на її оригінал, оскільки будь-яка модель є певною мірою специфічною формою відображення дійсності.

Науковці вважають, що процес моделювання передбачає створення предметної (макет) або ідеальної (схема) моделі, яка відтворює суттєві статичні та динамічні характеристики певного предмета, процесу, явища, що є об'єктом моделювання.

Ю. Сухарніков розглядає процес моделювання на основі діяльнісного підходу і вважає, що він «визначає структуру діяльності (її об'єктивний зміст) і забезпечує розробку теоретико-експериментального методу моделювання, за допомогою якого будується модель цієї діяльності» [535, с. 35].

Екстраполюючи процес моделювання в освітню галузь, важливо визначити характерні закономірності педагогічного моделювання:

– модельований педагогічний об'єкт розглядається як певна складна система, що не охоплюється безпосереднім дослідженням, тому необхідно

вивчати її через педагогічну модель; а для того, щоб модель відображала істотні риси об'єкта, вона теж має бути педагогічною системою;

- педагогічна модель призначена для заміщення об'єкта в процесі здійснення дослідження, тому необхідна певна схожість моделі й оригіналу в характеристиках компонентного складу, послідовності етапів, ознак тощо, що залежить від галузі використання моделювання та конкретних педагогічних завдань;

- для педагогічних систем допустимою є відмінність у застосуванні об'єктів, цільових орієнтацій, педагогічних умов реалізації, оскільки суть моделювання полягає в розгляді об'єкта, що відрізняється від оригіналу в тих зв'язках, які перешкоджають його безпосередньому пізнанню;

- моделювання має бути адекватним (достовірно відображати умови) та динамічним (модель має періодично відтворюватися з метою коригування).

Отримання нового педагогічного знання про об'єкт, визначення можливостей вдосконалення педагогічного процесу, пошук ефективних шляхів підвищення його якості на основі аналізу запропонованої моделі є метою педагогічного моделювання.

Отже, метод педагогічного моделювання використовується у тому випадку, коли виникають об'єктивні труднощі у роботі з оригіналом, а характерною особливістю моделі є її здатність замінювати оригінал у певних ситуаціях, що визначається цілями педагогічного дослідження.

На нашу думку, модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога має відповідати низці вимог, зокрема:

- адекватність сутнісній природі людини, істотним характеристикам навчально-виховного процесу вищої школи, які можуть бути досягнуті на сучасному етапі його розвитку, суспільному замовленню – нормам ХХІ століття;

- простота, зручність, зрозумілість процесу реалізації моделі, контроль за її дотриманням;

- абстрактність (мати високий рівень узагальнення) з метою варіювання значною кількістю змінних у процесі дослідження;

– можливість перевірки її істинності в педагогічному експерименті.

У процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів педагогічне моделювання базується на наступних положеннях:

– процес навчання має бути безперервним упродовж усіх семестрів його дослідження;

– кожен семестр включає в себе елементи методики, які сприяють ефективному впровадженню нововведень у теоретичну та практичну підготовку студентів;

– як «елементарна» одиниця педагогічної моделі може розглядатися окрема навчальна дисципліна та певна практика (навчальна чи виробнича), на основі яких вирішується поставлене педагогічне завдання.

Врахування зазначених положень важливе для визначення мети кожного етапу підготовки майбутніх вчителів-філологів, а також для підбору максимально ефективних засобів для досягнення загальної мети дослідження.

Отже, теоретичні засади педагогічного моделювання дозволяють створити модель формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, визначивши її об'єкт, етапи та складові.

У межах нашого дослідження об'єктом моделі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів є процес вивчення фахових дисциплін та проходження навчальної і виробничої практик.

Для здійснення процесу моделювання необхідно виконати ряд завдань:

– проаналізувати процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів на основі вивчення стану досліджуваного об'єкта;

– узгодити структуру проєктованої моделі;

– реалізувати модель чи окремі її елементи, застосувавши технологічні чи методичні аспекти.

Під моделлю процесу формування професійної компетентності в майбутніх учителів-філологів розуміємо описову характеристику, яка складається з вимог до компетенцій, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутнього вчителя, а також умов, методів і технології її

формування.

Для побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів необхідно визначити її структурний склад.

На думку Т. Каткової, в основі моделі компетентного випускника мають бути представлені як мінімум три сфери особистості: потребнісно-мотиваційна, операційно-технічна і сфера самосвідомості [217, с. 81].

І. Богданова вважає, що модель являє собою концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості й структуру процесів, які моделюються й орієнтований на керування ними [53, с. 143].

Провідна ідея моделі Є. Павлютенкова – ідея самоцінностей та унікальності людини за умови її реалізації в системі гуманістичних відносин у співвідношенні з інтересами та потребами інших людей [388, с. 104-115].

Модель А. Хуторського зорієнтована на забезпечення якісної освіти особистості через ключові види її освітньої діяльності, пріоритетами якої є формування національних і загальнолюдських засад, вибір життєвої мети, наявність творчих здібностей тощо [580].

Враховуючи роль та місце моделювання, І. Єрмаков, Д. Пузіков сформулювали основні функції моделі компетентного випускника: пізнавально-пошукову, яка передбачає можливість пізнання, подальшого вивчення та удосконалення результатів навчально-виховного процесу, представлених у формі моделі випускника; прогностичну – за допомогою моделі компетентного випускника можна буде визначати його якості, необхідні для успішної життєдіяльності в умовах, які перманентно змінюються, прогнозувати шляхи та засоби формування цих якостей (наприклад, життєвих компетенцій) у навчально-виховному процесі; нормативну (еталонну) – показники результатів середньої освіти, закріплені в моделі, набуватимуть характеру зразка, еталона, який застосовуватиметься для визначення цілей та завдань педагогічного процесу, стане критерієм оцінювання його результатів [165, с. 20-21].

В. Сидоренко визначає модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури як уявний зразок складових компонентів, що формують ідеального професіонала; еталон, який віддзеркалює суспільні запити й потреби, відображає вимоги й виклики до вчителя сучасної школи, та вважає, що модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури дає можливість більш цілісно вивчити процес, розглянути освітню ситуацію в різних аспектах, визначити цілі, відповідно до яких має відбуватися андрагогічний процес підвищення кваліфікації, а самому вчителю української мови і літератури – визначити власний рівень професійної компетентності й майстерності, створити індивідуальну траєкторію професійного зростання, спрогнозувати програму самотворення, саморозвитку та самореалізації, оскільки професійна компетентність учителя – це результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога [490, с.73].

Т. Симоненко розроблено модель готовності майбутнього вчителя-словесника до мовнокомунікативної діяльності, до якої автор відносить активізаційно-інформаційний, формувальний та трансформаційний компоненти. Активізаційно-інформаційний компонент зорієнтовано на акцентування уваги студентів-філологів на набуття якостей майбутнього педагога через розвиток власної пізнавальної активності; звернення уваги майбутніх філологів на показники мовлення вчителя, його диференційні ознаки. Серед першочергових завдань реалізації активізаційно-інформаційного компонента було звернення уваги на рівень мовлення, якого набули студенти протягом навчання в школі. Активізаційно-інформаційна готовність спрямована насамперед на усвідомлення важливості мовнокомунікативного вдосконалення, зацікавлення студентів майбутньою професією, формування в них україномовної стійкості, усвідомлення потреби в комунікативному розвитку, прагнення до пізнання нового, насичення мовної картини світу студентів потенціалом лінгвістичного й дидактичного дискурсу, розвиток навичок пошуку й відтворення необхідної інформації. Елементами формувального компонента готовності є показники

структурних складових цілісного утворення (лінгвістичної, предметної, прагматичної, технічної) відповідно до рівнів мовної системи: фонетики, орфоєпії, лексики, фразеології, стилістики, граматики. Трансформаційний компонент готовності до майбутньої професійної діяльності складає система набутих за попередні роки знань, умінь та навичок з дисциплін мовнокомунікативного, професійно орієнтованого циклів. Трансформаційний компонент готовності забезпечує формування креативно перетворювальних умінь студентів, проєктує на розвиток пошукових здібностей, орієнтує на творче осмислення тих процесів, що відбуваються в освіті, налаштовує на роботу з новими інформаційними системами [493].

У наукових дослідженнях І. Соколової обґрунтовано компетентнісну модель учителя-філолога і визначено його кваліфікаційний, компетентнісний та особистісний профілі. Кваліфікаційний профіль показує спроможність учителя-філолога до подвійної кваліфікації, до виконання виробничих функцій та видів педагогічної діяльності. Особистісний – визначає особистий результат майбутнього вчителя-філолога щодо професійної підготовки у вищому навчальному закладі, спрямований на креативний розвиток особистості людини, і вміщує компетенції особистості (аксіологічну та акмеологічну), потреби (професійні, особистісні, творчого розвитку й удосконалення), мотиви педагогічної діяльності, властивості майбутнього вчителя. Компетентнісний профіль – структура та зміст професійної компетентності вчителя-філолога в сукупності компетенцій (загальні, загальнопрофесійні, професійно-предметні), які зумовлюють успішність його професійної діяльності у предметних полях першої та другої спеціальностей. Загальні компетенції (соціально-політична, загальнокультурна, самоосвітня, інформаційна, допрофесійна) визначають стратегію існування людини в суспільстві, тактику дій особи в різних сферах діяльності, детермінують набуття нею нового соціального досвіду, навичок практичної діяльності, забезпечують учителю-філологу здатність самовизначитися в полікультурному середовищі. Загальнопрофесійні (психолого-педагогічні, філологічні, управлінські, професійно-комунікативні)

визначають стратегії професійної педагогічної діяльності, відображають специфіку діяльності філолога, кваліфікаційний профіль учителя-філолога, його здатність акумулювати знання професійного «ядра» основної та другої спеціальності [524, с. 195-203].

У монографії «Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями» І. Соколова пропонує технологічну модель професійної підготовки майбутнього чителя-філолога за двома спеціальностями, що відображає цілісний процес формування професійної компетентності фахівця на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Особливість такої моделі полягає в тому, що вона дає уявлення про узгодженість основних компонентів системи (управлінського, акмеологічно-аксіологічного, технологічно-процесуального), сприяє встановленню адекватності принципів, функцій управління професійною підготовкою у ЗВО за певними критеріями і параметрами якості. Така модель спрямовується на визначення й обґрунтування специфіки професійної підготовки вчителів-філологів в умовах реалізації різних освітньо-професійних програм за напрямом «філологія». Управлінський компонент націлено на забезпечення змістової завершеності, структурної цілісності, неперервності та циклічності процесу за умови визначення змісту, а також урахування мікро- і макрофакторів. Акмеологічно-аксіологічний компонент технологічної моделі відображає особистісний результат професійної підготовки майбутнього вчителя – сформовану професійну компетентність [524].

На основі даних про суть і структуру педагогічних моделей розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів. Вона визначає й характеризує такі блоки: методологічно-цільовий, особистісний, організаційно-змістовий, технологічно-процесуальний, результативний.

Обов'язковими елементами запропонованої моделі є: мета як ідеальний прообраз результату функціонування моделі; завдання – проміжні цілі, що передбачають дії, спрямовані на досягнення проміжних результатів; принципи, підходи, спрямовані на педагогічну діяльність і весь процес навчання в цілому як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей

навчального процесу. Саме ці елементи моделі є складовими її **методологічно-цільового блоку**.

Компетентнісно зорієнтована освіта ставить перед вищими навчальними закладами низку важливих завдань, від вирішення яких залежить подальша ефективна професійна діяльність майбутніх педагогів-філологів, зокрема:

- оптимальна організація навчально-виховного процесу, удосконалення й збагачення науково-методичної бази;
- розвиток у майбутніх вчителів-філологів соціальної мобільності;
- формування професійної компетентності;
- розвиток креативного потенціалу особистості, здатності до рефлексії, саморозвитку та самовдосконалення;
- оволодіння сучасними освітніми технологіями.

Мета моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога – забезпечити підготовку конкурентноздатної, творчої мислячої особистості, здатної продемонструвати високий рівень професійної компетентності через міцні фахові знання та сформовані компетенції, зорієнтованої на високі моральні цінності, інтегрованої в систему національної і світової культур, здатної в майбутньому брати участь у духовному розвитку суспільства.

Отже, метою навчання студентів є формування у них професійної компетентності.

Досягнення мети є результатом цілеспрямованої та ефективної діяльності відповідно до дидактичного та методичного інструментарію. Основними принципами, через які досягається кінцева мета, вважаються принципи діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, фундаментальності, соціокультуродоцільності, ціннісного ставлення до української мови, міжпредметної інтеграції, професійної спрямованості, практикоорієнтованості, науковості, діалогічності, лідерства, оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів; методологічні підходи: системний, компетентнісний, особистісно орієнтований

культурологічний, діяльнісний, лінгвокраїнознавчий, лінгвістичний, комунікативний, характерні ознаки яких розкрито у підрозділі 1.2.

Основними ресурсами, які забезпечують досягнення мети, вважаються: кадровий (зміна світогляду педагогів з об'єктного на суб'єктний), інформаційно-комунікаційний (сукупність інформації про сучасні освітні технології, як педагогічні, так і управлінські), технологічний (володіння сучасними навчальними технологіями), нормативно-правовий (формування бази даних міжнародного, державного, регіонального рівнів про модернізацію системи освіти), ресурс часу (великі затрати часу на зміни в системі освіти, оскільки це пов'язано зі змінами у світогляді).

Особистісний блок моделі, як її складовий елемент, є особливо значущим в контексті нашого дослідження. Оновлення цілепокладання з позиції компетентнісного підходу передбачає врахування вимог до професійної компетентності вчителя у вигляді його професійного профілю, який виступає основним інструментом навчального процесу в освітній установі вищої мовної педагогічної освіти, тобто він визначає зміст, технології навчання та форми контролю, забезпечуючи цілісний підхід до розвитку особистості майбутнього вчителя рідної мови.

Проблема компетентнісного підходу до формування мовної особистості цікавить багатьох сучасних науковців (Н. Бібік [46], С. Караман [213], Н. Остапенко [382], О. Семенов [480], Т. Симоненко [493], Н. Синичкіна [498], І. Соколова [523]). У публікаціях останніх років висвітлено різні точки зору на цю проблему. На основі концепції системогенезу професійної діяльності, в якій здійснено спробу синтезувати особистісний і діяльнісний підходи, розробляється психолого-педагогічна концепція професіоналізації. Її основу складає системна єдність усіх стадій становлення професіонала і визначення цілей професіоналізації зі змістовного боку у формі психологічного опису особистості і діяльності професіонала, до якого висуваються такі вимоги:

– професіонал повинен мати такі компоненти, які безпосередньо та однозначно впливають на ефективність його професійної діяльності;

– професіонал повинен мати такі якості, які легко діагностуються і контролюються на всіх стадіях професіоналізації;

– професіонал повинен створювати можливості для активного втручання в хід його професіоналізації з метою корекції та формування відповідних компонентів.

На нашу думку, розробка та обґрунтування особистісного блоку моделі майбутнього фахівця сприятиме визначенню:

– мети та завдань навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти;

– обґрунтуванню змісту навчально-виховного процесу, адекватному як потребам особистості студента, так і соціальному замовленню (сукупності об'єктивних вимог, які суспільство висуває до майбутнього вчителя);

– використанню активних методів, форм, засобів навчання та виховання, застосування яких забезпечить досягнення поставлених цілей та завдань, реалізацію визначеного змісту;

– мотивації та контролю навчально-пізнавальної діяльності, яка сприятиме найбільш ефективному формуванню професійної компетентності студентів;

– забезпечення компетентісно орієнтованої основи навчально-виховному процесу.

Система уявлень про психологічну структуру, типи та властивості особистості, взята за основу моделювання блоку особистісної структури, що дозволяє сконструювати властивості фахівця таким чином, щоб були використані різні зіставні вимірювання, які характеризують кроки наближення студента до еталонних характеристик. Такими характеристиками вважаються: а) якості особистості, знання й уміння, які повинні бути розвинені у фахівців будь-якого профілю; б) специфічні якості, знання та вміння, які диктуються завданнями підготовки до конкретної спеціальності (Калюжний, 2004, с. 143).

Система стандартів вищої освіти передбачає розширення простору особистісно-професійного розвитку, що включає такі площини, як особистісна індивідуальність, професійна діяльність і об'єкт професійної діяльності. У сукупності окреслений простір охоплює все різноманіття проявів професійної

особистості, процесу і явищ, які утворюють сферу взаємодії, що дозволяє фахівцеві виробити стратегію свого розвитку і стати професіоналом [480, с. 54].

У дослідженні особистість фахівця визначаємо як ідеальний образ планованого результату освітньої діяльності, що включає в себе сукупність вимог і характеристик, обумовлених соціально-особистісними потребами і специфікою професійної діяльності, і слугує об'єктом педагогічної рефлексії всіх учасників освітнього процесу.

Спроба упорядкувати вимоги до фахівців, змодельовати рівень їх професійної компетентності представлена у державних стандартах вищої професійної освіти, введених в освітню систему України. Згідно з Державним освітнім стандартом встановлюються загальні вимоги до кожного напрямку і до кожної спеціальності. Стандарти фіксують загальнообов'язкові знання, уміння і навички, якими повинен володіти молодий фахівець, щоб отримати відповідну кваліфікацію та рівень особистісних якостей.

Стандарт вищої професійної освіти – інтегрована міждисциплінарна категорія, сутністю якої виступає модель складного багатопрофільного й багаторівневого об'єкта, що охоплює всю освітню систему. На думку Н. Бібік, мета розробки та впровадження стандарту вищої професійної освіти:

- встановити базовий рівень, що забезпечує отримання і продовження професійної освіти, необхідні рівні кваліфікації, розвиток особистості, нижче якого фахівець-професіонал не атестується;

- підвищити якість професійної підготовки шляхом розширення професійного профілю, оволодіння інтегрованою групою професій, універсалізації змісту освіти, впровадження прогресивних систем навчання, автоматизованих систем контролю за ефективністю діяльності навчальних закладів та органів управління;

- упорядкувати права і відповідальність усіх форм професійної підготовки, всіх суб'єктів системи вищої професійної освіти, встановити спадкоємний зв'язок останньої в умовах безперервної освіти;

– забезпечити конвертованість вищої професійної освіти усередині держави та за її межами для безперешкодної участі в міжнародному ринку праці [46].

Мета державного освітнього стандарту – забезпечити єдність освітнього простору, можливість безперервної освіти, академічну мобільність, раціональні витрати фінансових і матеріальних ресурсів.

Аналіз галузевих стандартів вищої освіти, зокрема мовної, засвідчує докорінні зміни у формуванні освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника вищого педагогічного закладу, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності: 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), освітньої програми: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська)), декларуючи, що бакалавр педагогічної освіти повинен мати професійні знання, вміння та навички, уміти застосовувати їх у своїй професійній діяльності.

Доцільно зауважити, що фахівець має досконало володіти своїм фахом, постійно поглиблювати свої знання, розширювати світогляд, застосовувати здобуті знання, навички та вміння в практичній діяльності; мати відповідний рівень філологічної, педагогічної, етичної підготовки та психологічної культури, чітко сформовані світоглядні орієнтири на основі історичної картини світу; мати сформоване філологічне, філософське, економічне, політичне, педагогічне мислення тощо.

У документі відзначається, що бакалавр педагогічної освіти має володіти здібностями до творчої педагогічної роботи, професійною компетентністю, широкою ерудицією і культурою, педагогічною спостережливістю.

Вирішити завдання професійної підготовки принципово нового фахівця неможливо без чіткого усвідомлення того, який вчитель філологічних спеціальностей потрібний. Переорієнтація на продукт освітньої діяльності вимагає більш пильної уваги до професіографічного підходу, до моделювання професійного портрета фахівця, у цьому випадку учителя-словесника.

Таким чином, сучасні характеристики фахівця розкривають здебільшого професійні вимоги, переважно соціально-психологічні, а особистісні та творчі якості майбутнього працівника представлено поверхово. І це цілком зрозуміло, оскільки професійна і соціально-психологічна підготовка студента здійснюється переважно через вивчення відповідних дисциплін, саме той аспект навчальної діяльності, який є достатньо актуальним у вищій школі.

Третім структурним блоком моделі вважається **організаційно-змістовий**.

Організація педагогічного процесу спрямовується на формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів і передбачає глибокі зміни, що відбуваються у викладанні, змісті, методах, формах та засобах навчання і виховання, контролю й оцінювання, сукупність яких утворює методичну систему.

Як зазначає В. Ягупов, зміст освіти містить «систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і до професійної діяльності» [623, с. 232]. Подібну думку висловлює О. Савченко: «зміст шкільної освіти має бути аналогом соціального досвіду» [470, с. 73].

Формування змісту навчально-виховного процесу професійної підготовки полягає у побудові його за методологічними, загальнопедагогічними та дидактичними принципами; в оновленні змісту фахових дисциплін та виробничої і навчальної практик, що виявляється в інтеграції теоретичної й практичної підготовки майбутніх вчителів-філологів та отриманні соціального і професійного досвіду.

Ці компоненти змісту освіти повністю впливають на становлення професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. Стає зрозумілим, що реалізація положень нормативних документів щодо формування професійної компетентності особистості можлива за умови усвідомлення змісту освіти, який потребує вдосконалення, але не тільки за рахунок тем, розділів чи модулів навчальних дисциплін, але й на основі визначення компетенцій, досвіду

спілкування та взаємодії, рефлексивного ставлення до навколишнього світу та до себе самого.

Зміст освіти реалізується через різноманітні методи навчання, які науковці виділяють, узгоджуючи із компетентнісним підходом в освіті. З великої кількості методів навчання адекватними завданнями компетентнісного підходу дослідники називають: метод проєктів, портфоліо, освітні технології «Дебати» та «Розвиток критичного мислення через читання та письмо». І. Підласий обґрунтовує ефективність методів продуктивного навчання [424].

Цей перелік доповнюється пошуковими та дослідницькими методами навчання, що передбачають самостійну активну діяльність студентів, розвиток їх творчого потенціалу, вміння самостійно опрацьовувати навчальні та наукові джерела тощо.

Не претендуючи на вичерпну характеристику всіх методів навчання, які можна застосовувати у процесі реалізації компетентнісного підходу, відзначимо, що визначальна риса цих методів – активна діяльність студентів як суб'єктів педагогічного процесу. До таких методів належать рольові й ділові ігри, драматизація, психолого-педагогічні тренінги, бесіди, диспути тощо. Вищеназвані методи відображено в засобах реалізації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

До організаційно-змістового блоку включено характеристику форм організації навчальної діяльності студентів – аудиторної та позааудиторної. У ході аудиторної роботи традиційно застосовується фронтальна форма організації, що передбачає одночасне виконання однакової для всіх студентів роботи. Для формування професійної компетентності майбутніх вчителів-словесників необхідною є реалізація індивідуальної форми організації навчальної діяльності, яка передбачає врахування особистих якостей кожного студента, що сприяє становленню його самостійності та активності. Як фронтальна, так індивідуальна форми роботи можуть дати ефективний результат завдяки правильно організованій груповій формі навчальної діяльності. Зокрема, це робота в парах, групах чи мікрогрупах, що дозволяє забезпечити активність

студентів, передбачає їх виконавчу та організаційну ініціативу, актуалізацію досвіду самостійної діяльності й спільної роботи над розв'язанням конкретного завдання. Таким чином, визначаючи ієрархію форм організації навчальної діяльності студентів в контексті компетентнісного підходу, можна стверджувати про пріоритетність групової та індивідуальної форм організації навчальної діяльності.

У системі компетентнісного підходу нових акцентів набувають вимоги до засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки й медіазасобів.

Технологічно-процесуальний компонент моделі враховує потребу майбутніх вчителів-філологів застосувати нові технології навчання у своїй професійній діяльності, що вводить їх до методики формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

На думку В. Грищенка та Б. Панышина, технології навчання – це засіб засвоєння людиною матеріального світу за допомогою соціально організованої діяльності, який містить три компоненти: інформаційний (наукові принципи), матеріальний (засоби виробництва), соціальний (спеціалісти, які володіють професійними навиками). У вузькому значенні – це конкретні технологічні прийоми [85].

Визначаючи поняття «педагогічна технологія», науковці (К. Абухальнова-Славська [2], С. Золотухіна [194], О. Пехота [416], І. Унт [559], М. Чошанов [595]) виходять із сутності терміна «технологія», яким позначається сукупність знань про засоби та інструментарій проведення будь-яких процесів, а також самі ці процеси, за яких відбувається якісна зміна об'єкта дослідження.

Згідно ЮНЕСКО технологія не є звичайним використанням технічних засобів освіти або комп'ютерів, це визначення принципів та розробка засобів оптимізації педагогічного процесу шляхом конструювання та застосування відповідних заходів і матеріалів, а також оцінка ефективності застосованої технології [636, с. 75].

На думку Н. Щуркової, педагогічні технології є системою науково-обґрунтованих засобів та методів педагогічно-виховного впливу на особистість

[620]. В. Луговий вважає, що це технології, які чутливі до специфіки різних видів соціально-культурної інформації в освіті, які детермінуються видами інформації, що становлять зміст освіти [294]. Подібні трактування педагогічних технологій подають М. Кларін [218], В. Гузеєв [136].

Останнього десятиліття простежується перехід до більш широкого, порівняно з наведеними вище, трактування поняття «педагогічна технологія». Воно розглядається як комплексне проектування, реалізація і діагностика всього процесу навчання й освоєння знань, інтелектуальних та інших навичок, а також основних засобів адаптації і соціокультурної самореалізації студентів. Таке розуміння технологічного забезпечення освітнього процесу виводить цю проблему за межі найбільш ефективного добору дидактичних і технічних засобів і ставить наступні завдання:

- втілювати у практику принцип єдності цілей, змісту і форм реалізації;

- розробити і застосовувати моніторингову систему діагностики результатів освітньої діяльності, що дозволить системно оцінювати можливості агентів освітньої діяльності, ресурси освітнього середовища, результати педагогічного впливу і зусилля студентів, спрямованої на отримання власної освіти не тільки «на виході», але й у процесі, і навіть до організації освітнього процесу – на стадії його проектування.

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати про те, що в освітній системі педагогічні технології можуть бути представлені у трьох аспектах: науковому (частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє мету, методи навчання та проектує педагогічні процеси), інформаційному (алгоритм педагогічного процесу, мета, зміст педагогічних методів та інструментаріїв для досягнення запланованих результатів освіти) та діяльнісному (реалізація педагогічного процесу, функціонування всіх особистих, методологічних та педагогічних засобів).

Найбільш поширеними сьогодні є інформаційні технології, головна мета яких – підготувати студентів до самостійної роботи щодо вдосконалення

сформованої в педагогічному університеті професійної компетентності, що, у свою чергу, сприяє ефективності педагогічної діяльності в умовах сучасної школи.

Як зазначає Г. Онкович, «новий час, нові умови вимагали перегляду як загальної методології, так і конкретних методів викладання. Ряд вимог, що пред'являються нині до сучасного фахівця, припускають його володіння медіазнаннями. Зокрема, сучасний фахівець має вміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання і оброблення інформації, застосовувати це в сфері професійної діяльності; вміти здобувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології та ін. Як бачимо, ці вимоги свідчать про перспективи медіаосвіти при підготовці фахівців у різних сферах, тож «діалог культур» нині стає однією з медіаосвітніх технологій» [378, с. 47-48].

Сьогодні розширюється процес інформатизації суспільства, тобто збільшується використання інформаційної техніки для виробництва, переробки, зберігання та розповсюдження інформації і, особливо, знань.

Перспективи розвитку України в умовах інформатизації суспільства відтворено у Законі «Про Національну програму інформатизації» від 4 лютого 1998 року № 74/98 – ВР. У ньому значна увага приділяється питанню використання нових інформаційних технологій у всіх сферах життя суспільства.

Докладно розглядаючи педагогічні технології, особливу увагу звертаємо на нові для вітчизняної педагогіки технології: інформаційно-комунікаційні, комп'ютерні, технології професійного портфоліо майбутнього вчителя, технології вдосконалення його мовленнєво-методичної підготовки.

Використання мовного профілю в освітньому процесі передбачає: підвищення статусу студента – майбутнього вчителя мови; усвідомлення ним особистої відповідальності за результати навчання; зростання мотивації у викладанні; вивчення мови та культури; розширення меж навчального процесу за рахунок включення в систему оцінки про досягнення учня в міжкультурному

спілкуванні з носіями мови, що вивчається, а також відпрацювання системи рівнів володіння мовою і культурою.

Розробляючи технології навчання для системи вищої педагогічної освіти, необхідно враховувати зміст майбутньої професійної діяльності й вимоги до професійно важливих якостей майбутнього вчителя.

Результативний блок моделі визначає результат фахової підготовки студента на компетентнісній основі, яким є сформована у нього професійна компетентність, що відображає професійні та особистісні якості, визначає його здатність формувати особистісно професійну «Я-концепцію», досягати власного акме, вершин професіоналізму та професійної майстерності [522, с. 107].

Критерії ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів відображають якість професійної підготовки як процесу, якість професійної підготовки як результату та управління якістю професійної підготовки. Якість професійної підготовки вчителів-філологів як процесу представлено показниками, що визначають доступність вищої освіти за ОПІ підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів філології, засвідчують попит на ці програми на ринку освітніх послуг; демонструють готовність першокурсників до навчання на мовних (філологічних) факультетах та мотиви професійної педагогічної діяльності. Якість професійної підготовки як результат характеризує кінцевий показник професійної підготовки у форматі підготовки конкурентоспроможного фахівця, що пов'язано із професійною та академічною мобільністю випускників. Управління якістю професійної підготовки поєднує показники, що засвідчують якість освітніх програм, відповідність стандартам вищої освіти в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу; здобутки суб'єктів управління на національному та міжнародному рівнях [522, с. 107].

Обґрунтована модель формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів схематично відображена на рис. 3.1.

Отже, модель формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів складається з методологічно-цільового, особистісного,

організаційно-змістового, технологічно-процесуального та результативного блоків.

До методологічно-цільового блоку входять: соціальне замовлення відповідних фахівців; мета як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, завдання – проміжні цілі, що передбачають дії, спрямована на досягнення проміжних результатів; принципи, підходи, спрямовані на педагогічну діяльність і весь процес навчання в цілому, як спосіб досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Особистісний блок моделі передбачає врахування вимог до професійної компетентності вчителя у вигляді його професійного профілю, який виступає основним інструментом створення навчального простору в освітній установі вищої мовної педагогічної освіти, тобто він визначає зміст, технології навчання та форми контролю, забезпечуючи цілісний підхід до розвитку особистості майбутнього вчителя української мови та літератури. В особистісній структурі фахівця виділяються такі елементи: професійна спрямованість, мотиви; професійні знання та здібності; професійні компетенції; професійна діяльність на всіх стадіях професіоналізації; соціальні й матеріальні умови, у межах яких реалізується професійна активність особистості на різних стадіях професіоналізації; основні показники, що характеризують якість, надійність функціонування особистості на різних стадіях професіоналізації.

Організаційно-змістовий блок враховує організацію педагогічного процесу, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

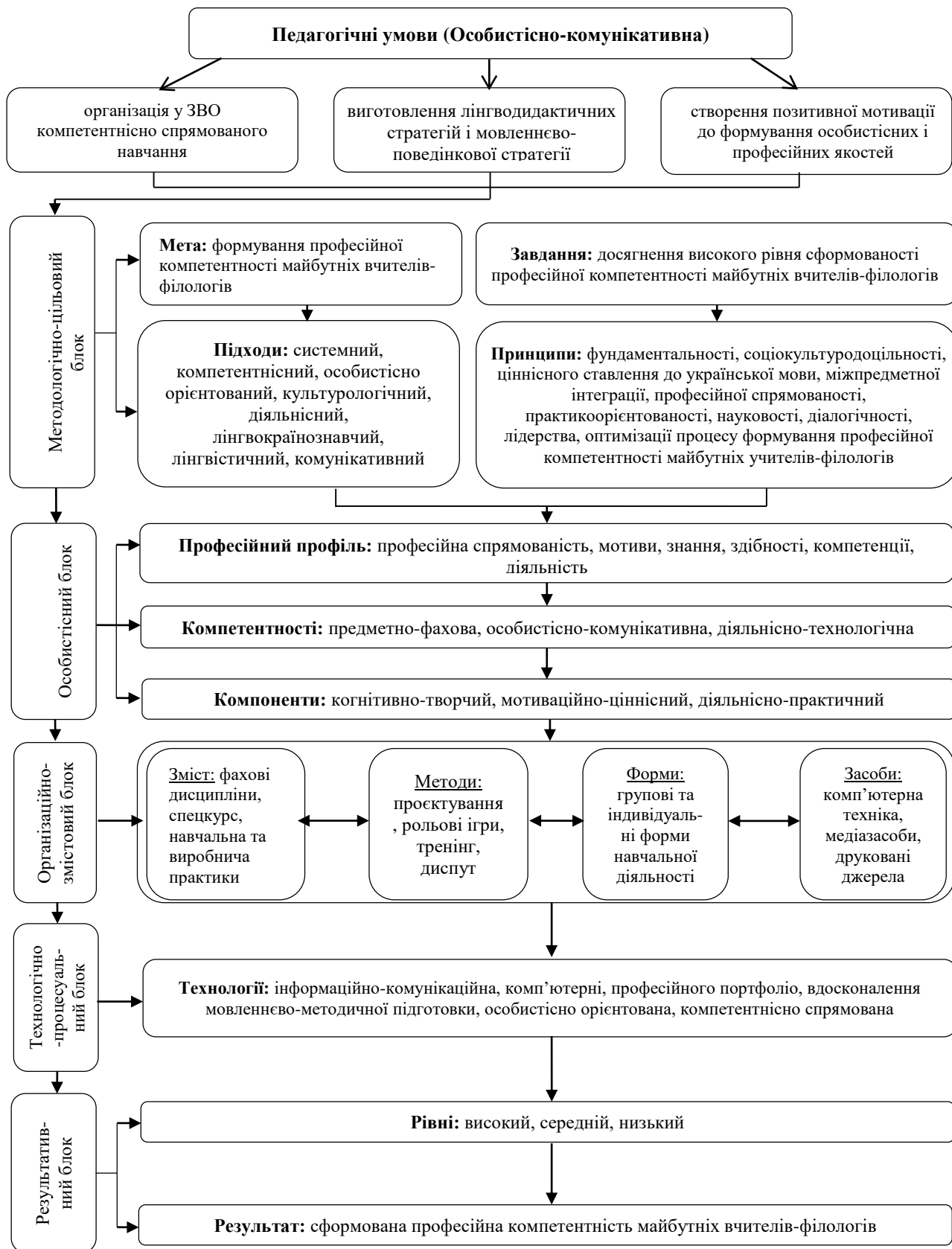


Рис. 3.1. Модель формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів

Технологічно-процесуальний блок моделі враховує потребу майбутніх вчителів-філологів застосовувати нові технології навчання у своїй професійній діяльності, зокрема: інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні, технології професійного портфоліо майбутнього вчителя, технології вдосконалення його мовленнєво-методичної підготовки.

Організаційно-змістовий та технологічно-процесуальний блоки відображають методику формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

3.3. Методика й організація експериментальної роботи та діагностика сформованості професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

Мета проведення експериментальної роботи – вивчити ефективність запропонованої нами методики формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів. Дослідження складається з констатувального, формувального та порівняльного етапів експерименту.

Дослідження сформованості професійної компетентності у студентів-бакалаврів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності: 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), освітньої програми: «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))» проводилося у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Г. Сковороди, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Ушинського, Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. У експерименті брало участь 570 студентів експериментальних і контрольних груп.

Для проведення експериментального дослідження розроблено методику та обґрунтовано умови, засоби і прийоми, які визначають ефективні шляхи формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, передбачають встановлення різниці між початковими та набутими рівнями

сформованості професійної компетентності за умови їх порівняння на констатувальному й формувальному етапах експерименту.

Констатувальний етап експерименту передбачав здійснення діагностики вихідного рівня професійної компетентності студентів першого курсу. За його результатами визначалися чинники, які можуть вплинути на підвищення рівня сформованості професійної компетентності. Формувальний етап експерименту застосовувався для доведення гіпотези дослідження у динаміці сформованості професійної компетентності студентів першого – четвертого курсів. Порівняльний етап передбачав проведення порівняльного аналізу отриманих результатів у експериментальних та контрольних групах студентів.

Методикою експериментальної роботи визначено такі етапи:

1. Відбір з усієї сукупності студентів університетів вибіркової сукупності студентів-філологів для контрольної та експериментальної груп, що навчаються тільки на стаціонарному відділенні факультетів, мають однаковий рівень попередньої освіти та близькі за віком.

2. Проведення діагностики сформованості професійної компетентності студентів першого курсу.

3. Розробку програми дослідно-експериментальної роботи.

4. Визначення особливостей засвоєння студентами експериментальних груп знань, умінь та компетенцій у порівнянні з контрольними.

5. Виявлення динаміки рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

6. Проведення порівняльного аналізу отриманих результатів.

Для розв'язання завдань, які ставилися під час кожного з етапів, за основу брали якість засвоєння традиційного змісту фахових дисциплін та усіх видів практик, та експериментальний – засвоєння змісту авторських експериментальних нововведень.

Програмою дослідно-експериментальної роботи передбачено:

1. Визначення вихідного рівня сформованості професійної компетентності студентів, а саме: виявлення рівня оволодіння знаннями,

уміннями та компетенціями.

2. Упровадження методики з метою формування компонентів професійної компетентності (когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного, практично-діяльнісного).

3. Перевірку рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів в сукупності компонентів (когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного, практично-діяльнісного) після впровадження методики.

4. Проведення інтерпретації результатів дослідно-експериментальної роботи.

Методика проведення експериментальної роботи передбачала, щоб і контрольна, і експериментальна група мала достатню репрезентативну вибірку студентів, яка суттєво впливає на одержання статистично достовірних результатів і яку ми у подальшому схарактеризуємо за вибірковою дисперсією (D^2) та початково визначимо за формулою [97]:

$$n = \frac{t^2 p(1-p)}{a_o^2} \quad (3.1),$$

де n – кількість студентів репрезентативної вибірки;

t – коефіцієнт Стьюдента (за обраною статистичною достовірністю – P);

P – статистична достовірність;

a_o – задана похибка.

Розрахуємо n з обраною похибкою $a_o=10\%$ і статистичною достовірністю $P = 0,95$. За таблицею додатку А знаходимо $t=1,96$, звідки n складає 18,2.

Отже, для отримання достовірних даних, мінімально необхідний обсяг вибірки має бути не менше 18 студентів. За робочий обсяг вибірки для контрольної груп взято 18 студентів, для експериментальної – 20. Вибірка здійснена на основі серійного відбору студентів, що дозволяє провести оцінку статистичної ймовірності результатів дослідження.

Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів контрольної групи виявлявся, виходячи зі змісту навчальних

дисциплін (1-й та 3-й зрізи): Практикум з української мови (1 семестр), Методика навчання української мови (5-7 семестр), Стилїстика української мови (7-8 семестр), Сучасна українська літературна мова (1-8 семестри), програм (2-й та 4-й зрізи): фольклорної практики (2 семестр), діалектологічної практики (3 семестр), психолого-педагогічної практики (4 семестр), педагогічної практики з фахових методик (5-6 семестр), стажерської педагогічної практики (7 семестр) та експериментальної групи – оновленого змісту вищевказаних навчальних дисциплін, вдосконаленої програми практик та впровадженого спецкурсу «Мовні розбори» (3 семестр).

За вихідний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, який визначався у ході констатувального етапу експерименту, прийнято рівень сформованості професійної компетентності студентів першого курсу. Дослідження проводилося до впровадження методики формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

Рівень та показники сформованості професійної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп визначалися за розробленими варіантами після кожного етапу дослідження (зрізу).

Завдання об'єднано в 9 пунктів, окремо з теоретичної та практичної підготовки, для визначення рівня сформованості компонентів професійної компетентності: когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного.

Кожен варіант є узагальненим результатом аналізу проведеного анкетування, спостереження, тестування, контрольної роботи та виконання вправ студентами експериментальних і контрольних груп.

Завдання для визначення вихідного рівня сформованості професійної компетентності за 1 зрізом (теоретична підготовка) відображені у додатку Б.

Кожне завдання містить:

– вправи до розділів «Фонетика і фонологія», «Орфоепія», «Графіка», «Орфографія» курсу сучасної української літературної мови і спрямоване на визначення у студентів умінь і навичок спостерігати, аналізувати і класифікувати

мовні явища, працювати зі словниками; на глибоке оволодіння орфоепічними і частково правописними нормами; на набуття і вдосконалення навичок фонетично-орфографічного аналізу слів, текстів;

– запитання зі спецкурсу «Мовні розбори», що допомагає визначити у студентів уміння і навички аналізувати слова за їх структурою і наявністю відповідних фонетичних, лексичних, граматичних ознак; характеризувати склади, наголос, голосні і приголосні фонемі, звукові зміни, що відбулися у слові тощо;

– запитання з методики української мови для визначення у студентів знань методів і прийомів успішного навчання рідної мови не тільки в школі, а й у гімназії, ліцеї, коледжі; умінь і навичок їх творчо застосувати; запитання стосовно чинних програм, підручників, психологічних основ і загальнодидактичних принципів навчання мови, умінь співвідносити теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, втілювати нові методичні ідеї у практику, розвивати в учнів пізнавальні інтереси, прагнення вдосконалювати свою професійну підготовку, уміння працювати з навчально-методичною літературою; формувати в майбутніх учителів-словесників дослідницькі навички, розвивати уміння здійснювати самостійні науково-пошукові й експериментальні дослідження;

– контрольні роботи та тести на визначення сформованості ключових компетенцій.

За кредитно-модульною технологією прийнято проводити оцінювання досягнень студентів за 100 бальною шкалою, якої і будемо дотримуватися у подальших обрахунках, але в процесі проведення обробки статистичних даних для зменшення цифрового навантаження нами обрано оціночну шкалу від 2 до 5 балів.

Бал 5 – відповідь студента чітко та логічно побудована, використовується наукова термінологія, що містить доказові факти. Студент оперує глибокими знаннями (з української мови, української літератури): поняття про культуру мовлення, функції мови і мовлення, мовну норму та її ознаки і типи; компоненти

комунікації; форми мовного спілкування; сутність і типи комунікативних девіацій та способи їх уникнення в мовленні; основні прийоми вдосконалення майстерності мовлення як засобу передачі знань, вирішення виховних завдань; специфіку педагогічного спілкування, особливості комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для професійної діяльності учителя; закономірності логіки мовлення; практичні вправи на вдосконалення технічних показників виразного читання (сили і висоти голосу, дихання, дикції тощо); основні види текстів для виразного читання, їх жанрові та стильові характеристики; особливості виразного читання творів різних жанрів; теорію техніки мовлення, визначальні шляхи формування вміння учнів виразно читати, основні вимоги до читця-декламатора; походження власних назв, їх будову, системну організацію, функціонування і розвиток; власні назви всіх видів, представлені в лексиці будь-якої мови, оніми, що входять до ономастичного простору; принципи класифікації топонімічного матеріалу, походження найбільш відомих власних назв, історію рідної мови в тісному поєднанні з історією етносу; значення словників для збагачення знань, розширення світогляду, вдосконалення культури мовлення; етнографічні джерела, ключові народознавчі терміни і поняття; основні історичні етапи розвитку українського народознавства; історико-етнографічні зони України: Полісся, Карпати, Поділля, Середня Наддніпрянина, Слобожанщина, Південь та етнографічні групи українського народу; духовну культуру нашого народу: світогляд та моральні цінності, знання, громадський побут і звичаєвість; родинну обрядовість українців, родовід та звичаї своєї сім'ї; матеріальну культуру українців: основні та допоміжні галузі господарства і заняття населення України, домашні промисли і ремесла, поселення і житло, народний одяг і харчування; вміннями: застосовувати у повсякденному спілкуванні закони, максими і постулати комунікації; дотримуватися норм сучасної української літературної мови; використовувати невербальні засоби спілкування; правильно обирати стратегію і тактику мовленнєвого спілкування; визначати типи і причини мовленнєвих помилок та виправляти їх; екстраполювати основні закони виразного читання на педагогічну практику

вчителя; аналізувати текст для майбутнього читання поетапно і з точки зору запропонованих видів аналізу; характеризувати логіко-емоційну образність тексту для виразного читання (правильно визначати мовні такти, логічний наголос, паузи, мелодику, обирати темп читання, визначати мелодику тощо; логічно правильно, точно й емоційно передавати думки автора, відповідно до змісту, умов комунікації і адресата, прагнучи при цьому виявляти творче ставлення, власне бачення і розуміння підтексту; доцільно використовувати позамовні засоби спілкування (пози, жести, міміку); системно аналізувати весь комунікативний процес (рефлексія); пояснювати суть мовленнєвого ідеалу як компонента культури і педагогічного мовного ідеалу як взірця педагогічного спілкування; визначати загальні тенденції розвитку ономастики, локалізацію онімів, сферу їх поширення; вирішувати проблеми прикладної ономастики; використовувати елементи топоніміки та антропоніміки; розуміти зміст забутих або нерозкритих назв міст; оцінювати працю та досягнення народу з найдавніших часів і до наших днів, встановлювати зв'язок між мовою та різними аспектами матеріальної і духовної культури етносу – міфологією, релігією, звичаями, мистецтвом, етнопсихологією; розглядати народний світогляд, народне світорозуміння в категоріях мовної системи; користуватися словниками, довідниками; визначати джерела лексики та фразеології, простежувати надскладні процеси формування українства й української нації як вагомого явища розвитку людства; аналізувати проблеми виникнення і формування українського етносу, його матеріальної і духовної культури; визначати всі етапи формування національної свідомості й національної ідеї українців; аналізувати наукові праці вчених; підбирати літературу з окремих проблем народознавства; визначати шляхи і прийоми застосування здобутих теоретичних знань у своїй професійній діяльності.

Бал 4 – відповідь студента має логічну будову; наукова термінологія застосовується вибірково. Студент оперує знаннями змісту навчальних дисциплін, які зазначені вище, але ці знання відзначаються неповнотою викладу та незначними недоліками, при вказівці на які студент самостійно їх виправляє й

пояснює; вирізняється уміннями застосовувати фахові знання для розв'язання педагогічних ситуацій, але для цього є недостатньо активним, і активність залежить від відповідно сформованої мотивації; проявляє ініціативу та творчий підхід до навчання, уявляє свою майбутню професійну діяльність в школі, проте активно до неї не готуються.

Бал 3 – відповідь студента має певні недоліки, нечітка; застосовуються поодинокі наукові терміни, прагнення підтвердити їх неточними фактами. Студент знає зміст навчальних дисциплін, які зазначені вище, але під час відповіді спостерігається відсутність доказовості міркувань. Відповіді на запитання містять значні помилки, при вказівці на які студент із труднощами виправляє й аргументує. Вирізняється відсутністю прагнення до творчості, ініціативи та бажання займатися професійною діяльністю.

Бал 2 – вирішення студентом запропонованих завдань показує, що він не володіє необхідними теоретичними знаннями, практичними уміннями і компетенціями. Вирізняється нечіткістю й нелогічністю відповіді, неточними науковими термінами, відсутністю доказовості у міркуваннях.

Відповідно до визначеної оціночної шкали виставлявся рейтинговий бал за варіанти 1-9 за першим зрізом.

У результаті аналізу виконаних студентами завдань в контрольній і експериментальній групах було отримано узагальнені дані. За даними 1 зрізу (теоретична підготовка) з метою їх статистичної обробки вибудуємо закон розподілу рівнів сформованості професійної компетентності студентів для кожної обраної дисципліни окремо за компонентами: когнітивно-творчим (КТ), мотиваційно-ціннісним (МЦ), діяльнісно-практичним (ДП). У зв'язку із значним цифровим навантаженням для його зменшення покажемо обрахунки на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за 2016 рік (1-й семестр). Результати відображено у таблиці 3.1

**Закон розподілу показників сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів-філологів
(констатувальний експеримент, 1-зріз)**

Компоненти	Завдання	Бали	Теоретична підготовка, до вивчення дисциплін (2016 р.)										
			Практикум з української мови (1 семестр)		Спецкурс (3 семестр)		Методика навчання української мови (5-7 семестри)		Стилістика української мови (7-8 семестри)		Сучасна українська літературна мова (1-8 семестри)		
			к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	
Когнітивно-творчий	1	2	16	19	15	18	16	17	17	16	14	19	
		3	2	1	3	2	2	3	1	4	4	1	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	2	17	16	18	19	18	17	16	17	17	18	
		3	1	4	-	1	-	3	2	3	1	2	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	3	2	15	14	16	19	15	16	14	15	17	18	
		3	3	6	2	1	3	4	4	5	1	2	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Мотиваційно-ціннісний	4	2	15	19	17	18	17	18	16	17	15	19	
		3	3	1	1	2	1	2	2	3	3	1	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	5	2	14	18	17	17	18	19	17	16	16	20	
		3	4	2	1	3	-	1	1	4	2	-	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	6	2	17	18	16	19	15	18	16	15	15	19	
		3	1	2	2	1	3	2	2	5	3	1	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Діяльнісно-практичний	7	2	15	18	18	19	16	19	17	16	16	19	
		3	3	2	-	1	2	1	1	4	2	1	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	8	2	16	19	17	18	17	16	14	17	16	17	
		3	2	1	1	2	1	4	4	3	2	3	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	9	2	16	19	14	17	15	19	16	17	16	19	
		3	2	1	4	3	3	1	2	3	2	1	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Відповідні результати були отримані й у інших університетах. У таблиці відображено показники контрольної і експериментальної груп.

Для проведення подальших обрахунків постала необхідність визначити середньоарифметичну виважену, яку обраховуємо за формулою [323]:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^4 x_i n_i, \quad 3.2$$

де x_i – одна із ознак,

n_i – одна із частот прояву.

На основі обрахунків вихідного рівня сформованості професійної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп було визначено їх середньоарифметичні показники за даними, отриманими в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Результати занесено в таблицю 3.2.

Таблиця 3.2

**Узагальнені показники вихідного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, 2016 рік
(середньоарифметична \bar{X}^0 , 1-зріз)**

Компоненти	Завдання	Теоретична підготовка, до вивчення дисциплін (2016 р.)									
		Практикум з української мови (1 семестр)		Спецкурс (3 семестр)		Методика навчання української мови (5-7 семестри)		Стилістика української мови (7-8 семестри)		Сучасна українська літературна мова (1-8 семестри)	
		к	е	к	е	к	е	к	е	к	е
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини											
Когнітивно-творчий	1	2,1	2,05	2,17	2,1	2,1	2,15	2,06	2,2	2,22	2,05
	2	2,06	2,2	2,0	2,05	2,0	2,15	2,11	2,15	2,06	2,1
	3	2,17	2,3	2,11	2,05	2,17	2,2	2,22	2,25	2,06	2,1
	Ср.	2,11	2,18	2,09	2,07	2,09	2,17	2,13	2,2	2,11	2,08
Мотиваційно-ціннісний	4	2,17	2,05	2,06	2,1	2,06	2,1	2,1	2,15	2,17	2,05
	5	2,22	2,1	2,06	2,15	2,0	2,05	2,06	2,2	2,1	2,0
	6	2,06	2,1	2,1	2,05	2,17	2,1	2,1	2,25	2,17	2,05
	Ср.	2,15	2,08	2,07	2,1	2,08	2,08	2,09	2,2	2,15	2,03
Діяльнісно-практичний	7	2,17	2,1	2,0	2,05	2,1	2,05	2,06	2,2	2,1	2,05
	8	2,1	2,05	2,06	2,1	2,06	2,2	2,22	2,15	2,1	2,12
	9	2,1	2,05	2,22	2,15	2,17	2,05	2,1	2,15	2,1	2,05
	Ср.	2,12	2,07	2,09	2,1	2,1	2,1	2,13	2,17	2,1	2,07
Середнє за компонентами		2,13	2,11	2,08	2,09	2,09	2,12	2,12	2,19	2,12	2,06

Відповідні дані були отримані в інших університетах. Результати занесено в таблицю 3.3.

Таблиця 3.3

**Узагальнені показники сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів-філологів, 2016 рік (середньоарифметична \bar{X}^0 , 1-зріз)**

Назва дисципліни	Групи	Назва університету																	
		Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського			Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди			Південно-український національний педагогічний університет імені К. Ушинського			Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка			Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини			Середнє		
		КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП
Практикум з української мови (1 семестр)	к	2,11	2,15	2,12	2,05	2,2	2,17	2,2	2,3	2,03	2,15	2,2	2,05	2,25	2,17	2,13	2,15	2,2	2,1
	е	2,18	2,08	2,07	2,09	2,1	2,15	2,06	2,08	2,25	2,1	2,13	2,25	2,08	2,2	2,0	2,1	2,12	2,14
Спецкурс (3 семестр)	к	2,09	2,07	2,09	2,03	2,22	2,15	2,1	2,06	2,08	2,17	2,08	2,15	2,13	2,2	2,05	2,1	2,13	2,1
	е	2,07	2,1	2,1	2,11	2,05	2,2	2,06	2,1	2,06	2,22	2,09	2,22	2,13	2,05	2,17	2,12	2,08	2,15
Методика навчання української мови (5-7 семестри)	к	2,09	2,08	2,1	2,17	2,03	2,09	2,2	2,1	2,17	2,2	2,15	2,09	2,1	2,11	2,07	2,15	2,09	2,1
	е	2,17	2,08	2,1	2,13	2,09	2,13	2,03	2,13	2,06	2,17	2,1	2,13	2,2	2,09	2,1	2,14	2,1	2,1
Стилістика української мови (7-8 семестри)	к	2,13	2,09	2,13	2,06	2,13	2,2	2,08	2,2	2,1	2,06	2,2	2,08	2,17	2,25	2,05	2,1	2,17	2,11
	е	2,2	2,2	2,17	2,08	2,25	2,1	2,08	2,03	2,1	2,09	2,2	2,15	2,1	2,15	2,1	2,11	2,17	2,12
Сучасна українська літературна мова (1-8 семестри)	к	2,11	2,15	2,1	2,15	2,09	2,2	2,25	2,08	2,1	2,2	2,17	2,13	2,06	2,09	2,2	2,15	2,12	2,15
	е	2,08	2,03	2,07	2,1	2,1	2,17	2,09	2,03	2,1	2,17	2,2	2,25	2,1	2,06	2,1	2,11	2,08	2,14
Середнє	к	2,11	2,12	2,11	2,09	2,13	2,16	2,17	2,15	2,1	2,16	2,16	2,1	2,14	2,16	2,1	2,13	2,14	2,11
	е	2,14	2,1	2,1	2,1	2,12	2,15	2,06	2,07	2,11	2,15	2,14	2,2	2,12	2,11	2,09	2,11	2,1	2,13

Аналіз таблиці засвідчив що цифрові дані, отримані в університетах, дещо відрізняються між собою, але вони досить характерно відображають стан сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у загальній картині дослідження за 1-м зрізом. Аналіз здобутих результатів показав, що до вивчення дисципліни «Практикум з української мови» в експериментальній групі середньоарифметична KT_e сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів складала 2,1 бали, що становить

42,0%, МЦ_е – 2,12 бали (42,4%), ДП_е – 2,14 бали (42,8%); у контрольній групі: КТ_к – 2,15 (43,0%), МЦ_к – 2,2 (44,0%), ДП_к – 2,1 (42,0%); спецкурсу «Мовні розбори» – в експериментальній групі: КТ_е – 2,12 (42,4%), МЦ_е – 2,08 (41,6%), ДП_е – 2,15 (43,0%); у контрольній групі: КТ_к – 2,1 (42,0%), МЦ_к – 2,13 (42,6%), ДП_к – 2,1 (42,0%); дисципліни «Методика навчання української мови» – в експериментальній групі: КТ_е – 2,14 (42,8%), МЦ_е – 2,1 (42,0%), ДП_е – 2,1 (42,0%); у контрольній групі: КТ_к – 2,15 (43,0%), МЦ_к – 2,09 (41,8%), ДП_к – 2,1 (42,0%); дисципліни «Стилістика української мови» – в експериментальній групі: КТ_е – 2,1 (42,2%), МЦ_е – 2,17 (43,4%), ДП_е – 2,12 (42,4%); у контрольній групі: КТ_к – 2,1 (42,0%), МЦ_к – 2,17 (43,4%), ДП_к – 2,11 (42,2%); дисципліни «Сучасна українська літературна мова» – в експериментальній групі: КТ_е – 2,15 (43,0%), МЦ_е – 2,08 (41,6%), ДП_е – 2,14 (42,8%); у контрольній групі: КТ_к – 2,1 (42,0%), МЦ_к – 2,12 (42,4%), ДП_к – 2,15 (43,0%).

У середньому в експериментальній групі середньоарифметична КТ_е сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів складала 2,11 бали, що становить 42,2%, МЦ_е – 2,1 бали (42,0%), ДП_е – 2,13 бали (42,6%); у контрольній групі: КТ_к – 2,13 (42,6%), МЦ_к – 2,14 (42,8%), ДП_к – 2,11 (42,2%). Це показники низького рівня.

Середньоарифметичне не відображає точно змінних цифрових значень, тому для подальших досліджень постала потреба визначення дисперсії D, яку обрахуємо за формулою.

$$D^2 = \frac{1}{\sum n} \sum_1^5 (x_i - \bar{x})^2 n_i \quad 3.3$$

Дисперсію, як і середньоарифметичне визначимо окремо для контрольної та експериментальної груп студентів. Результати занесено до таблиці 3.4.

Результати обрахунків показали, що дисперсія до вивчення дисципліни «Практикум з української мови» для студентів експериментальної групи за КТ_е складала – 0,12, МЦ_е – 0,15, ДП_е – 0,09 (середнє – 0,12); у контрольній групі: КТ_к – 0,12, МЦ_к – 0,13, ДП_к – 0,17 (середнє – 0,14); спецкурсу «Мовні розбори» – в експериментальній групі: КТ_е – 0,1, МЦ_е – 0,16, ДП_е – 0,11 (середнє – 0,12); у

контрольній групі: $KT_k - 0,11$, $MЦ_k - 0,09$, $ДП_e - 0,14$ (середнє $- 0,11$); дисципліни «Методика навчання української мови» – в експериментальній групі: $KT_e - 0,11$, $MЦ_e - 0,11$, $ДП_e - 0,09$ (середнє $- 0,1$); у контрольній групі: $KT_k - 0,14$, $MЦ_k - 0,1$, $ДП_e - 0,12$ (середнє $- 0,12$); дисципліни «Стилістика української мови» – в експериментальній групі: $KT_e - 0,11$, $MЦ_e - 0,14$, $ДП_e - 0,13$ (середнє $- 0,13$); у контрольній групі: $KT_k - 0,1$, $MЦ_k - 0,14$, $ДП_e - 0,12$ (середнє $- 0,12$); дисципліни «Сучасна українська літературна мова» – в експериментальній групі: $KT_e - 0,12$, $MЦ_e - 0,1$, $ДП_e - 0,14$ (середнє $- 0,12$); у контрольній групі: $KT_k - 0,15$, $MЦ_k - 0,11$, $ДП_e - 0,14$ (середнє $- 0,13$). За узагальненими середніми даними дисперсія за KT_e складала $- 0,11$, $MЦ_e - 0,13$, $ДП_e - 0,11$ (середнє $- 0,12$); у контрольній групі: $KT_k - 0,12$, $MЦ_k - 0,11$, $ДП_e - 0,14$ (середнє $- 0,12$).

Таблиця 3.4

Статистичний розподіл показників вихідного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів за дисперсією (D^2), 1-зріз

Назва дисципліни	Групи	Університети																	
		Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського			Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди			Південно-український національний педагогічний університет імені К. Ушинського			Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка			Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини			Середнє		
		КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП
Практикум з української мови (1 семестр)	к	0,1	0,13	0,11	0,09	0,16	0,14	0,16	0,21	0,21	0,12	0,03	0,28	0,11	0,14	0,1	0,12	0,13	0,17
	е	0,03	0,22	0,06	0,1	0,09	0,05	0,04	0,2	0,13	0,1	0,06	0,15	0,08	0,16	0,04	0,12	0,15	0,09
Спецкурс (3 семестр)	к	0,11	0,05	0,1	0,09	0,11	0,12	0,09	0,05	0,1	0,14	0,1	0,12	0,13	0,16	0,28	0,11	0,09	0,14
	е	0,07	0,05	0,1	0,13	0,28	0,16	0,05	0,11	0,05	0,11	0,1	0,11	0,15	0,28	0,14	0,1	0,16	0,11
Методика навчання української мови (5-7 семестри)	к	0,13	0,05	0,13	0,14	0,09	0,1	0,16	0,1	0,14	0,16	0,13	0,05	0,13	0,12	0,2	0,14	0,1	0,12
	е	0,14	0,09	0,05	0,11	0,07	0,11	0,09	0,12	0,05	0,03	0,09	0,12	0,16	0,2	0,13	0,11	0,11	0,09
Стилістика української мови (7-8 семестри)	к	0,1	0,06	0,15	0,05	0,18	0,16	0,09	0,16	0,05	0,12	0,16	0,1	0,14	0,15	0,13	0,1	0,14	0,12
	е	0,16	0,16	0,14	0,12	0,15	0,13	0,1	0,09	0,1	0,08	0,16	0,13	0,11	0,12	0,13	0,11	0,14	0,13

Сучасна українська літературна мова (1-8 семестри)	к	0,1	0,15	0,13	0,18	0,1	0,16	0,21	0,07	0,1	0,16	0,14	0,17	0,09	0,11	0,16	0,15	0,11	0,14
	е	0,11	0,09	0,14	0,13	0,11	0,14	0,1	0,09	0,1	0,14	0,16	0,2	0,13	0,05	0,13	0,12	0,1	0,14
Середнє	к	0,12	0,09	0,12	0,11	0,13	0,14	0,14	0,12	0,12	0,14	0,11	0,14	0,12	0,14	0,17	0,12	0,11	0,14
	е	0,1	0,12	0,1	0,12	0,14	0,12	0,08	0,12	0,09	0,09	0,11	0,14	0,13	0,16	0,11	0,11	0,13	0,11

За результатами 1-зрізу, отриманими у процесі дослідження початкового рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, стає очевидним, що у студентів як експериментальної, так і контрольної груп спостерігається низький рівень когнітивно-творчого компонента: в експериментальній групі – 42,2%, в контрольній – 42,6%; мотиваційно-ціннісного: в експериментальній групі – 42,0%, в контрольній – 42,8%; діяльнісно-практичного: в експериментальній групі 42,6%, в контрольній – 42,2%.

Навіть невелика різниця між рівнями когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного компонентів професійної компетентності студентів експериментальної і контрольної груп потребує перевірки на достовірність, яку здійсимо за допомогою критерію К. Пірсона [311, с. 106].

Це означає, що ми висуваємо нульову гіпотезу про те, що різниця показників, виявлених між законами розподілу рівнів компонентів професійної компетентності експериментальної і контрольної груп, зумовлена випадковими чинниками.

Для подальшого визначення обираємо рівень значимості $\alpha = 0,05$ та величину відхилення $K = 4$.

Обрахуємо величину критерію К. Пірсона за формулою: [323, с. 88]:

$$\chi_0^2 = \sum \frac{(n'_e - n'_k)^2}{n'_k}, \quad (3.4)$$

де n'_e – відносна частота показників рівнів експериментальної групи,

n'_k – відносна частота показників рівнів контрольної групи.

Визначаємо межі величини $\chi^2_{(0,05;4)}$ (за додатком Ж). Якщо $\chi_0^2 < \chi^2_{(0,05,4)}$, то нульова гіпотеза приймається, якщо $\chi_0^2 > \chi^2_{(0,05,4)}$, то приймається альтернативна гіпотеза про те, що різниця у показниках пов'язана зі спрямованим впливом експериментальних чинників.

При значному цифровому матеріалі дослідження покажемо обрахунки критерію К. Пірсона на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2016 рік). Результати обрахунків наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Розрахунок критерію К. Пірсона (1-зріз)

Компоненти професійної компетентності	Клас	Ширина класу	Частоти показників						
			n_e	n_k	n'_e	n'_k	$n'_e - n'_k$	$(n'_e - n'_k)^2$	$\frac{(n'_e - n'_k)^2}{n'_k}$
КТ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	17	16	85	80	5	25	0,31
	3	2-3	3	2	15	10	5	25	2,5
	4	3-4	-	-	-	-	-	-	-
	5	4-5	-	-	-	-	-	-	-
									$\chi_0^2 = 2,81$
МЦ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	15	14	75	70	5	25	0,36
	3	2-3	3	6	15	30	-15	225	7,5
	4	3-4	-	-	-	-	-	-	-
	5	4-5	-	-	-	-	-	-	-
									$\chi_0^2 = 7,86$
ДП	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	19	16	95	80	15	225	2,81
	3	2-3	1	2	5	10	-5	25	2,5
	4	3-4	-	-	-	-	-	-	-
	5	4-5	-	-	-	-	-	-	-
									$\chi_0^2 = 5,31$

Аналіз даних таблиці показав, що за компонентами професійної компетентності χ_0^2 складає: КТ – 2,81, МЦ – 7,86, ДП – 5,31. Результати дослідження за 2016 рік в інших університетах дещо відрізнялися, але в допустимих межах.

Оскільки $\chi_0^2 > \chi^2_{(0,05;4)}$; а $\chi^2_{(0,05;4)} = 9,49$, то нульова гіпотеза приймається, що означає – різниця в результатах зумовлена випадковими чинниками.

Графічне зображення дозволяє наочно представити закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів (рис. 3.2).

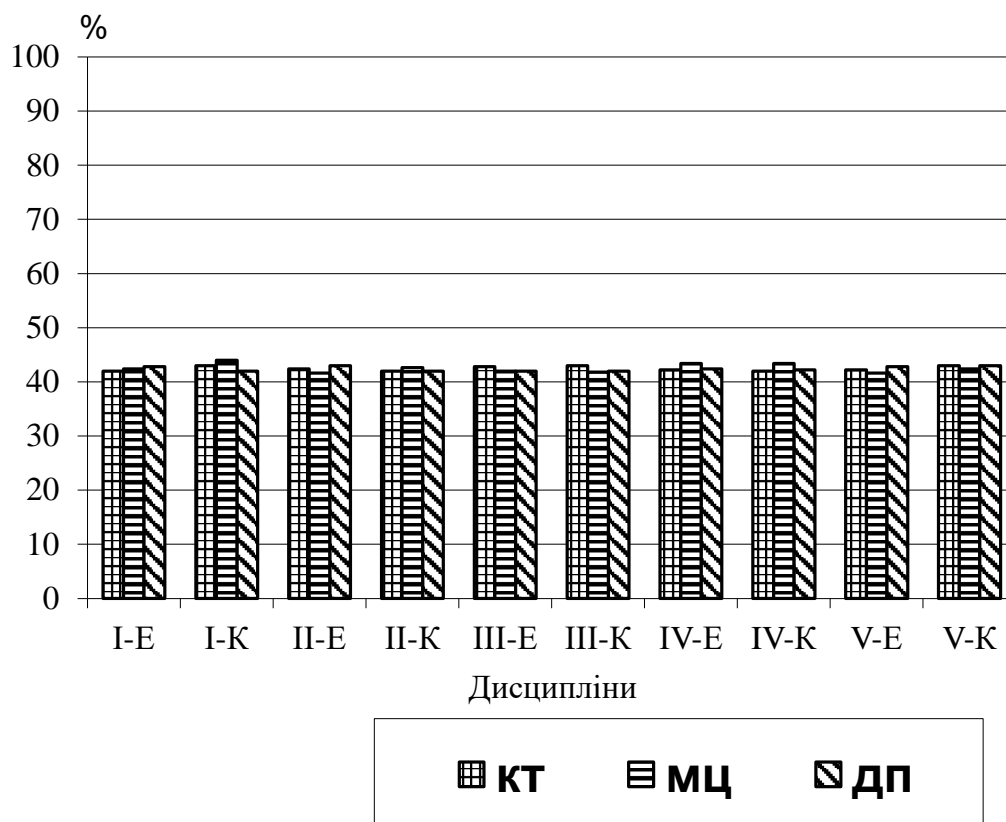


Рис. 3.2. Вихідний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів на етапі констатувального експерименту (1-зріз)

Е – експериментальна група; К – контрольна група; КТ – когнітивно-творчий компонент, МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент, ДП – діяльнісно-практичний компонент; I – до вивчення дисципліни «Практикум з української мови»; II – до вивчення спецкурсу «Мовні розбори»; III – до вивчення дисципліни «Методика навчання української мови»; IV – до вивчення дисципліни «Стилістика української мови», V – до вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова».

Аналіз діаграми доводить, що основна щільність розподілу показників за когнітивно-творчим компонентом у студентів експериментальної групи перебуває в межах 42,0% (до вивчення дисципліни «Практикум з української мови») – 42,8% (до вивчення дисципліни «Методика навчання української

мови»); контрольної групи – 42,0% (до вивчення спецкурсу «Мовні розбори» та дисципліни «Стилістика української мови») – 43,0% (до вивчення дисципліни «Практикум з української мови» та «Методика навчання української мови»), що відповідає низькому рівню; за мотиваційно-ціннісним компонентом для студентів експериментальної групи – від 41,6% (до вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова» та спецкурсу) до 43,4% (до вивчення дисципліни «Стилістика української мови»); контрольної групи – від 41,8% (до вивчення дисципліни «Методика навчання української мови») до 44,0% (до вивчення дисципліни «Практикум з української мови»), що відповідає низькому рівню; за діяльнісно-практичним компонентом в експериментальній групі – від 42,0% (до вивчення дисципліни «Методика навчання української мови») до 43,0% (до вивчення спецкурсу), контрольної групи – від 42,0% (до вивчення дисциплін «Практикум з української мови», «Методика навчання української мови» та спецкурсу) до 43,0% (до вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова»), що також відповідає низькому рівню.

Завдання для визначення вихідного рівня сформованості професійної компетентності за 2-зрізом (практична підготовка) відображено у додатку В.

Кожне завдання містить:

– запитання з фольклорної практики різностороннього напрямку: замовляння, колядки, щедрівки, веснянки, День святого Юрія, свято русалій, купальський обряд, жнивна обрядовість, народні паремії, загадки, весільні пісні, поховальний обряд, казки, легенди, народний театр, дитячі казки, власне дитячі пісні, дитячі обрядові пісні, традиційні рольові ігри з поетичними приповідками, рольові традиційні ігри, лічилки, пісні-небилиці, скоромовки, гра в мовчанки, мирилки, словесні ігри, дражнили, заклички, страшилки, приповідки, потішки, пестушки, колискові пісні для визначення рівня розвитку усної та писемної мови студентів; їх знань з усної народної словесності; навичок дослідницької роботи; вміння спілкуватися з людьми, що знадобиться у майбутній професійній діяльності; уміння спостерігати побутування фольклорного твору за природних обставин;

загального духовного рівня; громадянської активності молодих людей; почуття патріотизму;

–питальник для збирання діалектного матеріалу за тематичною групою «Одяг, тканини, взуття, прикраси» з метою визначення знань та компетенцій студентів із української діалектології; вміння аналізувати й описувати зразки живого діалектного мовлення місцевого населення; навиків науково-дослідної роботи у процесі збирання й вивчення українського діалектного мовлення, об'єктивної фіксації зразків діалектного мовлення з наступною їх систематизацією і класифікацією; навиків виявлення впливу діалектного оточення на усне і писемне мовлення школярів;

– питальник для збирання етнографічного матеріалу для визначення рівня вихованості у студентів любові до рідного краю, до мови, звичаїв, обрядів свого народу;

–індивідуальні завдання з педагогічної практики для визначення вміння сприймати основи курсу методики навчання української мови та літератури в загальноосвітній школі, спостерігати й аналізувати навчально-виховний процес зі словесності у школі; уміння й навички спостерігати за уроком української мови й української літератури, робити їх критичний аналіз, спостерігати та аналізувати позакласні лінгвістичні та літературні заходи, вміння проводити фрагменти уроків, а також уроки з української мови та літератури.

За результатами виконання завдання 2-зрізу бал 5 ставиться за правильне та повне розкриття змісту матеріалу з поставленого питання; самостійну впевнену та творчу діяльність; послідовний, логічний, обґрунтований, безпомилковий виклад матеріалу; уміння використовувати отримані теоретичні знання; паспортизацію тексту. Крім того, бал 5 ставиться, якщо уроки та позакласні заходи було проведено на високому науковому й організаційно-методичному рівнях, студентом обґрунтовано висувалися, ефективно вирішувалися навчально-виховні завдання, раціонально застосовувалися різноманітні методи навчання та прийоми активізації школярів з урахуванням їхніх вікових особливостей та індивідуальних відмінностей, підтримувалася дисципліна; якщо

студент виявив знання психолого-педагогічної теорії та творчу самостійність у доборі навчально-дидактичного матеріалу в процесі побудови й аналізу занять.

Бал 4 виставляється за: правильне та повне розкриття змісту матеріалу з поставленого питання; послідовний, логічний, обґрунтований, безпомилковий виклад матеріалу; уміння використовувати отримані теоретичні знання; незначні, негрубі фактичні граматичні помилки; паспортизацію записів; чіткий запис на касеті чи електронних носіях. Крім того, бал 4 ставиться, якщо навчальні та позакласні заходи студент провів на достатньому науковому та методичному рівнях, успішно вирішував навчальні та виховні завдання, однак недостатньо ефективно використовував окремі методичні прийоми активізації учнів; якщо студент виявив знання психолого-педагогічної теорії у доборі навчального та дидактичного матеріалів, але припускався незначних помилок у побудові та проведенні занять.

Бал 3 виставляється за: знання і розуміння тільки основного програмового матеріалу; спрощений виклад матеріалу; суттєві помилки; паспортизацію записів. Крім того, бал 3 ставиться, якщо, реалізуючи навчально-виховні завдання, студент помилявся, не ефективно застосовував психолого-педагогічну теорію, методи та прийоми навчання; недостатньо активізував пізнавальну діяльність школярів, не завжди був спроможний встановити контакт з ними, під час аналізу занять не виявляв чи не розумів сутності та причин своїх помилок і недоліків.

Бал 2 виставляється за: незнання і нерозуміння основного програмового матеріалу; спрощений виклад матеріалу; суттєві помилки; відсутню паспортизацію записів; нечіткий запис на касеті чи електронних носіях. Крім того, бал 2 ставиться, якщо на уроці не було досягнуто навчально-виховної мети, допущено серйозні помилки під час викладу навчального матеріалу, не забезпечувалася дисципліна наочністю; якщо студент виявив поверхові знання психолого-педагогічної теорії та некритично ставиться до своєї роботи.

У результаті аналізу виконання студентами завдань в контрольній і експериментальній групах було отримано узагальнені результати. За даними

2-зрізу (практична підготовка) з метою їх статистичної обробки будуємо закон розподілу рівнів сформованості професійної компетентності студентів для виробничої та навчальної практик окремо за кожним компонентом: когнітивно-творчим (КТ), мотиваційно-ціннісним (МЦ), діяльнісно-практичним (ДП). Через цифрове навантаження покажемо обрахунки на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за 2006 рік.

Результати відображено у таблиці 3.6.

**Закон розподілу показників сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів-філологів
(констатувальний експеримент, 2-зріз)**

Компоненти	Завдання	Бали	Практична підготовка, до проходження практики (2016 р.)									
			Фольклорна практика (2 семестр)		Діалектологічна практика (3 семестр)		Психолого-педагогічна практика (4 семестр)		Педагогічна практика з фахових методик (5-6 семестри)		Стажерська педагогічна практика (7 семестр)	
			к	е	к	е	к	е	к	е	к	е
Когнітивно-творчий	1	2	16	19	17	20	14	17	16	17	18	19
		3	2	1	1	-	4	3	2	3	-	1
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	2	17	16	18	19	16	17	16	17	15	19
		3	1	4	-	1	2	3	2	3	3	1
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	2	15	14	16	17	18	16	17	15	14	19
		3	3	6	2	3	-	4	1	5	4	1
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Мотиваційно-ціннісний	4	2	18	16	17	18	14	18	16	19	17	18
		3	-	4	1	2	4	2	2	1	1	2
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5	2	16	17	15	19	18	19	16	17	15	18
		3	2	3	3	1	-	1	2	3	3	2
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6	2	17	18	16	19	17	15	15	16	16	19
		3	1	2	2	1	1	5	3	4	2	1
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Діяльнісно-практичний	7	2	15	18	14	18	16	19	17	16	15	20
		3	3	2	4	2	2	1	1	4	3	-
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8	2	17	16	18	19	18	20	15	16	14	18
		3	1	4	-	1	-	-	3	4	4	2
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	9	2	16	17	15	17	14	19	15	16	17	16
		3	2	3	3	3	4	1	3	4	1	4
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Відповідні результати було отримано і в інших університетах. У таблиці відображено показники контрольної і експериментальної груп.

Для проведення подальших обрахунків визначаємо середньоарифметичну виважену за даними Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за формулою 3.2.

Результати занесено в таблицю 3.7.

Таблиця 3.7

**Узагальнені показники вихідного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, 2016 рік
(середньоарифметична \bar{X}^0 , 2-зріз)**

Компоненти	Завдання	Практична підготовка, до проходження практики (2016 р.)									
		Фольклорна практика (2 семестр)		Діалектологічна практика (3 семестр)		Психолого-педагогічна практика (4 семестр)		Педагогічна практика з фахових методик (5-6 семестр)		Стажерська педагогічна практика (7 семестр)	
		к	е	к	е	к	е	к	е	к	е
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини											
Когнітивно-творчий	1	2,1	2,05	2,06	2,0	2,22	2,15	2,1	2,15	2,0	2,05
	2	2,06	2,2	2,0	2,05	2,1	2,15	2,1	2,15	2,17	2,05
	3	2,17	2,3	2,1	2,15	2,0	2,2	2,06	2,25	2,22	2,05
	Ср.	2,11	2,18	2,05	2,07	2,11	2,17	2,09	2,18	2,13	2,05
Мотиваційно-ціннісний	4	2,0	2,2	2,06	2,1	2,22	2,1	2,1	2,05	2,06	2,1
	5	2,1	2,15	2,17	2,05	2,0	2,05	2,1	2,15	2,17	2,1
	6	2,06	2,1	2,1	2,05	2,06	2,25	2,17	2,2	2,1	2,05
	Ср.	2,05	2,15	2,11	2,07	2,09	2,13	2,12	2,13	2,11	2,08
Діяльнісно-практичний	7	2,17	2,1	2,22	2,1	2,1	2,05	2,06	2,2	2,17	2,0
	8	2,06	2,2	2,0	2,05	2,0	2,0	2,17	2,2	2,22	2,1
	9	2,1	2,15	2,06	2,15	2,22	2,05	2,17	2,2	2,06	2,2
	Ср.	2,11	2,15	2,09	2,1	2,11	2,03	2,13	2,2	2,15	2,1
Середнє за компонентами		2,09	2,16	2,08	2,09	2,1	2,11	2,11	2,17	2,13	2,08

Відповідні дані було отримано в інших університетах.

Результати занесено в таблицю 3.8.

**Узагальнені показники сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів-філологів, 2016 рік (середньоарифметична \bar{X}^0 , 2-зріз)**

Назва практики	Групи	Назва університету																	
		Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського			Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди			Південно-український національний педагогічний університет імені К. Ушинського			Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка			Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини			Середнє		
		КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП
Фольклорна практика (2 семестр)	к	2,11	2,05	2,11	2,15	2,25	2,07	2,0	2,17	2,3	2,25	2,0	2,05	2,15	2,09	2,17	2,13	2,11	2,14
	е	2,18	2,15	2,15	2,11	2,2	2,25	2,05	2,1	2,15	2,12	2,1	2,15	2,1	2,1	2,05	2,11	2,13	2,15
Діалектологічна практика (3 семестр)	к	2,05	2,11	2,09	2,08	2,2	2,05	2,1	2,3	2,1	2,1	2,05	2,25	2,1	2,05	2,15	2,09	2,14	2,13
	е	2,07	2,07	2,1	2,1	2,25	2,1	2,15	2,3	2,1	2,25	2,1	2,2	2,1	2,05	2,1	2,13	2,15	2,12
Психолого-педагогічна практика (4 семестр)	к	2,11	2,09	2,11	2,1	2,2	2,1	2,25	2,09	2,1	2,2	2,05	2,09	2,15	2,1	2,09	2,16	2,11	2,1
	е	2,17	2,13	2,03	2,1	2,2	2,15	2,13	2,17	2,03	2,07	2,15	2,3	2,1	2,09	2,15	2,11	2,15	2,13
Педагогічна практика з фахових методик (5-6 семестри)	к	2,09	2,12	2,13	2,16	2,1	2,25	2,0	2,25	2,11	2,1	2,15	2,09	2,13	2,2	2,17	2,1	2,16	2,15
	е	2,18	2,13	2,17	2,0	2,2	2,1	2,09	2,06	2,15	2,2	2,1	2,1	2,05	2,5	2,15	2,1	2,2	2,13
Стажерська педагогічна практика (7 семестр)	к	2,13	2,2	2,15	2,15	2,15	2,2	2,25	2,1	2,0	2,0	2,1	2,17	2,05	2,15	2,15	2,12	2,14	2,13
	е	2,05	2,08	2,1	2,15	2,05	2,13	2,09	2,06	2,15	2,13	2,25	2,2	2,05	2,09	2,2	2,09	2,11	2,16
Середнє	к	2,1	2,11	2,12	2,13	2,18	2,13	2,12	2,18	2,12	2,13	2,07	2,13	2,12	2,12	2,15	2,12	2,13	2,13
	е	2,13	2,11	2,11	2,09	2,18	2,15	2,1	2,14	2,12	2,15	2,14	2,19	2,08	2,17	2,13	2,11	2,15	2,14

Аналіз таблиці засвідчив, що цифрові дані, отримані в університетах, дещо відрізняються між собою, але вони досить характерно відображають стан сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у загальній картині дослідження за 2-м зрізом. Аналіз здобутих результатів показав, що до проходження фольклорної практики в експериментальній групі середньоарифметична $КТ_e$ сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів складав 2,11 бали, що становить 42,2%, $МЦ_e$ – 2,13 бали (42,6%), $ДП_e$ – 2,15 бали (43,0%); у контрольній групі: $КТ_k$ – 2,13 (42,6%), $МЦ_k$ – 2,11 (42,2%), $ДП_k$ – 2,14 (42,8%); діалектологічної практики – в експериментальній групі: $КТ_e$ – 2,13 (42,6%), $МЦ_e$ – 2,15 (43,0%), $ДП_e$ – 2,12 (42,4%); у контрольній групі: $КТ_k$ – 2,09 (41,8%), $МЦ_k$ – 2,14 (42,8%), $ДП_e$ – 2,13 (42,6%); психолого-педагогічної практики – в експериментальній групі: $КТ_e$ – 2,11 (42,2%), $МЦ_e$ – 2,15 (43,0%), $ДП_e$ – 2,13 (42,6%); у контрольній групі: $КТ_k$ – 2,16 (43,2%), $МЦ_k$ – 2,11 (42,2%), $ДП_e$ – 2,1 (42,0%); педагогічної практики з фахових методик – в експериментальній групі: $КТ_e$ – 2,1 (42,0%), $МЦ_e$ – 2,2 (44,0%), $ДП_e$ – 2,13 (42,6%); у контрольній групі: $КТ_k$ – 2,1 (42,0%), $МЦ_k$ – 2,16 (43,2%), $ДП_e$ – 2,15 (43,0%); стажерської педагогічної практики – в експериментальній групі: $КТ_e$ – 2,09 (41,8%), $МЦ_e$ – 2,11 (42,2%), $ДП_e$ – 2,16 (43,2%); у контрольній групі: $КТ_k$ – 2,12 (42,4%), $МЦ_k$ – 2,14 (42,8%), $ДП_e$ – 2,13 (42,6%).

У середньому в експериментальній групі середньоарифметична $КТ_e$ сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів складав 2,11 бали, що становить 42,2%, $МЦ_e$ – 2,15 бали (43,0%), $ДП_e$ – 2,14 бали (42,8%); у контрольній групі: $КТ_k$ – 2,12 (42,4%), $МЦ_k$ – 2,13 (42,6%), $ДП_k$ – 2,13 (42,6%).

Це показники низького рівня.

Визначаємо дисперсію окремо для контрольної та експериментальної груп студентів за формулою 3.3. Результати занесено в таблицю 3.9.

**Статистичний розподіл показників вихідного рівня сформованості
професійної компетентності майбутніх учителів-філологів
за дисперсією (D), 2-зріз**

Назва практики	Групи	Університети																	
		Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського			Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди			Південно-український національний педагогічний університет імені К. Ушинського			Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка			Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини			Середнє		
		КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП
Фольклорна практика (2 семестр)	к	0,09	0,11	0,03	0,03	0,12	0,09	0,09	0,3	0,22	0,25	0,09	0,3	0,2	0,16	0,12	0,13	0,16	0,15
	е	0,2	0,12	0,08	0,1	0,03	0,05	0,09	0,2	0,18	0,11	0,08	0,18	0,08	0,18	0,2	0,12	0,12	0,14
Діалектологічна практика (3 семестр)	к	0,11	0,03	0,2	0,03	0,05	0,16	0,1	0,08	0,11	0,24	0,11	0,18	0,14	0,14	0,28	0,12	0,08	0,19
	е	0,09	0,15	0,11	0,3	0,08	0,12	0,09	0,03	0,11	0,21	0,14	0,16	0,05	0,3	0,16	0,15	0,14	0,13
Психолого-педагогічна практика (4 семестр)	к	0,1	0,03	0,05	0,2	0,08	0,11	0,2	0,11	0,18	0,16	0,13	0,15	0,14	0,14	0,22	0,16	0,18	0,14
	е	0,12	0,03	0,09	0,11	0,09	0,3	0,12	0,09	0,03	0,09	0,06	0,02	0,18	0,02	0,15	0,12	0,06	0,12
Педагогічна практика з фахових методик (5-6 семестри)	к	0,11	0,06	0,13	0,05	0,28	0,18	0,16	0,16	0,09	0,15	0,19	0,12	0,14	0,18	0,03	0,12	0,17	0,11
	е	0,2	0,12	0,09	0,13	0,18	0,23	0,11	0,08	0,12	0,09	0,06	0,18	0,12	0,02	0,09	0,13	0,09	0,14
Стажерська педагогічна практика (7 семестр)	к	0,11	0,12	0,09	0,28	0,18	0,15	0,21	0,09	0,12	0,2	0,24	0,28	0,09	0,18	0,06	0,18	0,16	0,14
	е	0,03	0,06	0,05	0,18	0,14	0,13	0,11	0,05	0,12	0,16	0,14	0,02	0,03	0,05	0,18	0,1	0,11	0,1

Аналіз даних таблиці показав, що дисперсія до проходження фольклорної практики для студентів експериментальної групи за KT_e складала – 0,12, $MЦ_e$ – 0,12, $ДП_e$ – 0,14 (середнє – 0,13); у контрольній групі: KT_k – 0,13, $MЦ_k$ – 0,16, $ДП_k$ – 0,15 (середнє – 0,15); діалектологічної практики – в експериментальній групі: KT_e – 0,15, $MЦ_e$ – 0,14, $ДП_e$ – 0,13 (середнє – 0,14); у контрольній групі: KT_k – 0,12, $MЦ_k$ – 0,08, $ДП_e$ – 0,19 (середнє – 0,13); психолого-педагогічної практики – в експериментальній групі: KT_e – 0,12, $MЦ_e$ – 0,06, $ДП_e$ – 0,12 (середнє – 0,1); у

контрольній групі: $KT_k = 0,16$, $MЦ_k = 0,08$, $ДП_e = 0,14$ (середнє – $0,13$); педагогічної практики з фахових методик – в експериментальній групі: $KT_e = 0,13$, $MЦ_e = 0,19$, $ДП_e = 0,14$ (середнє – $0,12$); у контрольній групі: $KT_k = 0,12$, $MЦ_k = 0,17$, $ДП_e = 0,11$ (середнє – $0,13$); стажерської педагогічної практики – в експериментальній групі: $KT_e = 0,1$, $MЦ_e = 0,11$, $ДП_e = 0,1$ (середнє – $0,1$); у контрольній групі: $KT_k = 0,18$, $MЦ_k = 0,16$, $ДП_e = 0,14$ (середнє – $0,16$). За узагальненими середніми даними дисперсія за KT_e складала – $0,12$, $MЦ_e = 0,1$, $ДП_e = 0,13$ (середнє – $0,12$); у контрольній групі: $KT_k = 0,14$, $MЦ_k = 0,13$, $ДП_e = 0,15$ (середнє – $0,14$).

За результатами 1-зрізу, отриманими у процесі дослідження початкового рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, стає очевидним, що у студентів як експериментальної, так і контрольної груп спостерігається переважно низький рівень когнітивно-творчого компонента: в експериментальній групі – $42,2\%$, в контрольній – $42,4\%$; мотиваційно-ціннісного: в експериментальній групі – $43,0\%$, в контрольній – $42,6\%$; діяльнісно-практичного: в експериментальній групі – $42,8\%$, в контрольній – $42,6\%$.

Здійснимо перевірку на достовірність фіксованої різниці між рівнями когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-практичного компонентів професійної компетентності студентів експериментальної і контрольної груп за допомогою критерію К. Пірсона за формулою 3.4.

Результати обрахунків за даними Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини свідчать, що за компонентами професійної компетентності χ^2_0 складає: $KT = 2,5$, $MЦ = 5,0$, $ДП = 5,31$.

Отже, різниця в результатах зумовлена випадковими чинниками.

Графічне зображення дозволяє наочно показати закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів (рис. 3.3).

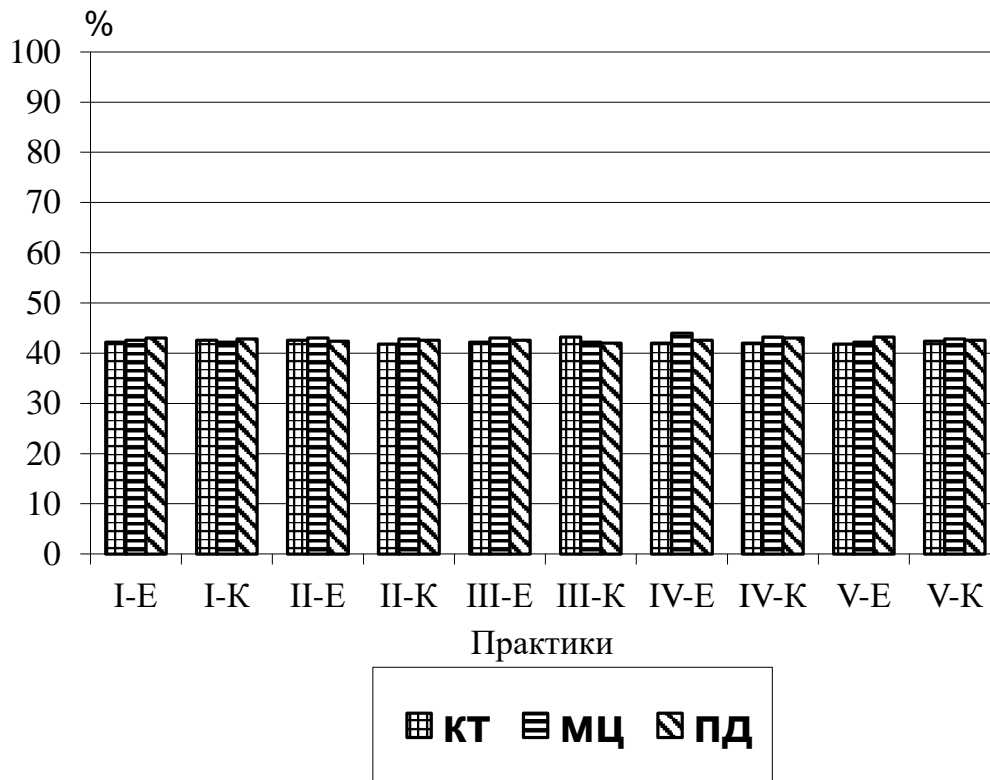


Рис. 3.3. Вихідний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів на етапі констатувального експерименту (2-зріз)

Е – експериментальна група; К – контрольна група; КТ – когнітивно-творчий компонент, МЦ – мотиваційно-ціннісний компоненти, ПД – діяльнісно-практичний компонент; I – до проходження фольклорної практики; II – до проходження діалектологічної практики; III – до проходження психолого-педагогічної практики; IV – до проходження педагогічної практики з фахових методик, V – до проходження стажерської педагогічної практики.

Аналіз діаграми доводить, що основна щільність розподілу показників за когнітивно-творчим компонентом у студентів експериментальної групи перебуває в межах 41,8% (до проходження стажерської педагогічної практики) – 42,6% (до проходження діалектологічної практики), контрольної групи – 41,8% (до проходження діалектологічної практики) – 43,2% (до проходження психолого-педагогічної практики), що відповідає переважно низькому рівню; за мотиваційно-ціннісним компонентом для студентів експериментальної групи – від 42,2% (до проходження стажерської педагогічної практики) до 44,0% (до проходження педагогічної практики з фахових методик), контрольної групи – від 42,2% (до проходження фольклорної та психолого-педагогічної практики) до

43,2% (до проходження педагогічної практики з фахових методик), що відповідає переважно низькому рівню; діяльнісно-практичним компонентом в експериментальній групі – від 42,4% (до проходження діалектологічної практики) до 43,2% (до проходження стажерської педагогічної практики), контрольної групи – від 42,0% (до проходження психолого-педагогічної практики) до 43,0% (до проходження педагогічної практики з фахових методик), що також відповідає переважно низькому рівню.

На основі узагальнення результатів було визначено високий, середній і низький рівні сформованості професійної компетентності у майбутніх учителів-філологів.

Результати відображено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості професійної компетентності у майбутніх учителів-філологів на етапі констатувального експерименту

Рівні	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
Високий	–	–
Середній	13,3±0,14	10,4±0,13
Низький	86,7±0,11	89,6±0,11

Результати дослідження свідчать, що домінує низький (контрольна група – 86,7±0,11 та експериментальна група – 89,6±0,11) рівень сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів-словесників.

Однією з причин низького рівня сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів-філологів, на нашу думку, є нерозуміння основного програмового матеріалу, уривчасті знання із вказаних дисциплін та змісту практик, допущення серйозних помилок під час викладу навчального матеріалу, невміння спілкуватися, відсутність мотивації та творчого підходу до розв’язання педагогічних ситуацій, відсутність власного практичного досвіду педагогічної роботи.

Другою причиною низького рівня сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів-філологів є неузгодженість змістового наповнення дисциплін зі змістом практичної підготовки, а саме: у програмах досліджуваних дисциплін та практичної підготовки непередбачена наступність подачі викладу філологічного матеріалу, формування комунікативних умінь та ключових компетенцій, а прослідковується лише наявність окремої інформації про застосування знань на практиці, не розкривається їх роль у професійній діяльності кожного студента зокрема.

Проведене нами дослідження довело, що у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів-філологів є суттєві недоліки:

– якість професійної підготовки студентів не завжди відповідає підвищеним вимогам до формування у них ключових компетенцій;

– у вузі не завжди враховується рівень досягнутої у кожному семестрі професійної компетентності самих студентів; а відтак, наступності у цьому процесі майже не спостерігається;

– недостатнє наповнення змісту окремих дисциплін та практичної підготовки матеріалом, який має забезпечити формування ключових компетенцій у студентів;

– нераціональне використання різноманітних форм, методів, засобів та технологій для формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

4.1. Формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури на основі вдосконалення змісту фахових дисциплін

Формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів здійснюється на основі вдосконалення змісту фахових дисциплін, що передбачає формування: а) системи знань про норми сучасної української мови, їхню співвіднесеність з її стилями, типами та жанрами; б) умінь правильно та доречно використовувати мовні засоби залежно від ситуації спілкування, розпізнавати випадки порушення норм у власному мовленні та у мовленнєвій продукції інших мовців, редагувати недосконале у культуромовному аспекті мовлення; в) позитивного досвіду послуговуватися мовними засобами, досвіду сприймати якість мовлення інших людей критично; г) ствердого ставлення до вимоги викладачів формувати у собі риси мовної особистості, бажання дотримуватися культури мови у власній мовленнєвій діяльності і спонукати до цього інших носіїв мови.

У процесі формування професійної компетентності вчителів-словесників виникає потреба, по-перше, відстежувати сучасні тенденції розвитку української літературної мови, виробляти до них власне ставлення, вносити корективи у свій активний словник з урахуванням найновіших рекомендацій фахівців із культури мови; по-друге, формувати спостережливість, увагу до мовлення інших носіїв української мови, виявляти у ньому позитивні та негативні риси, уміти фахово оцінювати їх; по-третє, редагувати усну та письмову мовленнєву продукцію, надавати кваліфіковану інформацію про причини помилок та можливості їх усунення.

Процес навчання української мови висуває до майбутніх вчителів низку важливих вимог, а саме: бути джерелом достовірних і коректних знань предмета,

носієм вітчизняної культури; організатором продуктивної ситуативно-тематичної комунікації, яка веде до розвитку і виховання особистості загалом і яка дозволяє виробити особистісні змісти суб'єктів інтеракції та оцінити всю організовану діяльність. Важливим чинником, що впливає на становлення й розвиток професійної компетентності майбутніх вчителів, зокрема особистісно-комунікативної, є його креативні якості, які забезпечують творчий стиль його мовленнєвої поведінки, продуктивність і унікальність способів та результатів діяльності, а також готовність до творчих конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності. Для ефективної професійної діяльності важливі, на думку Л. Мацько, Л. Кравець, такі креативні якості особистості: інтелектуально-креативні (дивергентне мислення, інтуїція, здатність до перетворень); мотиваційно-креативні (зацікавленість, потреба в самореалізації, творча позиція); комунікативно-креативні (здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід) [318, с. 17-18]. Комбінація цих якостей визначає особливість індивідуально-творчої манери конкретного професіонала і є основою загального типу творчого фахівця.

Відповідно до визначених якостей формування професійної компетентності передбачає:

– знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;

– вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;

– володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;

– глибокі професійні знання й оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;

– досконале володіння сучасною українською літературною мовою;

– вміле професійне використання мовних стилів і жанрів залежно від місця, часу, обставин тощо;

– уміння оцінювати комунікативну ситуацію, швидко й на високому рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Таким чином, професійна компетентність особистості є показником сформованості комунікативних умінь і навичок, системи професійних знань, загальної культури мовлення, ціннісних орієнтацій. Важливу роль у цьому відіграє навчальна дисципліна «Сучасна українська літературна мова». У процесі викладання цього курсу особлива увага звертається не на теоретичні знання різних рівнів української мови, а на мовленнєву діяльність. Одним із найважливіших завдань викладання української мови є вибір комунікативних ситуацій, у яких студенти завдяки спостереженню, аналізу, порівнянню реалізують свої потенційні комунікативні можливості (в діалогах, полілогах, дискусіях щодо типових явищ реального життя).

Для сучасної освіти характерним є тісний зв'язок виховних і освітніх цілей. Під час вивчення української мови виховний фактор діє особливо ефективно.

Перераховані підходи до навчання української мови лягли в основу вдосконалення змісту цієї дисципліни. Доведено, що науково-методична література містить недостатньо інформації про шляхи формування мовного чуття, культури мовлення майбутніх учителів-словесників. Проте багаторічний досвід роботи зі студентами, викладання таких навчальних дисциплін, як «Українська діалектологія», «Практикум з української мови», «Ділова українська мова», «Методика навчання української мови», сформували переконання, що кожна із них є сходинкою до становлення професійно компетентної мовної особистості. Названі дисципліни, безперечно, сприятимуть удосконаленню мовної та мовленнєвої компетенцій, формуванню мовних смаків та пріоритетів.

Відвідування занять з української мови та літератури показало, що типовими орфографічними помилками студентів є порушення правильного написання окремих складних слів та прислівників, написання *не* з дієприкметниками, правописних норм приголосних при формотворенні. Пунктуаційні помилки стосуються найчастіше написання речень з однорідними

членами, з відокремленими означеннями, прикладками, з уточнювальними членами. Тому постала необхідність вдосконалити зміст викладання відповідних дисциплін, навчити студентів виявляти й характеризувати орфограми, з'ясувати можливі варіанти вибору написання, робити припущення про залежність написання від правильності його лексичного значення та добору спільнокореневих слів, від вибору принципу правопису. Ці уміння згодом актуалізуються в процесі формування власне методичних умінь у курсі методики навчання української мови, коли майбутні вчителі ознайомлюються з особливостями вивчення шкільного курсу орфографії, зі специфічними видами роботи з орфографії, до яких належить і робота з орфографічним словником, і коментований диктант, і творче списування (з вибором правильного написання), коли вони навчаються диктувати учням тексти для написання, виявляти помилки та аналізувати правила правопису.

У цьому контексті зміст професійної діяльності викладача передбачає наявність у нього науково-методичного потенціалу, сформованого в ході реалізацій навчальних нововведень, а також стилю його діяльності щодо впровадження новаторських елементів у зміст, організацію професійної підготовки майбутнього фахівця. Це частково може забезпечити вивчення курсу сучасної української літературної мови, що розпочинається з таких розділів як фонетика, фонологія, орфоепія, графіка й орфографія.

Для розроблення курсу нами використано матеріали посібника Ю. Карпенка «Фонетика і фонологія сучасної української літературної мови» [215], а також праць М. Жовтобрюха, Т. Коструби, М. Кочергана, Л. Прокопової, Н. Тоцької та інших лінгвістів.

Курс складається з таких розділів: 1) фонетика і фонологія, орфоепія – вчення про звукову систему мови; 2) графіка й орфографія – вчення про передачу звуків на письмі і правила написання слів та їх частин; 3) лексикологія і фразеологія – вчення про словниковий склад і семантично неподільні звороти мови; 4) морфеміка і словотвір – учення про будову і способи творення слів; 5) граматики (морфологія і синтаксис) – учення про частини мови, форми слів і

словозміну, про будову словосполучення і речення; б) пунктуація – вчення про систему розділових знаків, їх типи та правила вживання.

Цілком логічно вивчаємо українську мову як національну мову українського народу, розглядаємо походження та розвиток української мови, подаємо поняття літературної мови та мовної норми, територіальних діалектів як нижчої форми загальнонародної мови, фонетичної системи сучасної української літературної мови. Пропонуємо вузьке розуміння фонетики як власне фонетичного аспекту вивчення звукового складу мови (артикуляційних й акустичних особливостей звуків, закономірностей їх сполучуваності у мовленнєвому потоці, позиційних змін звуків, наголосу, інтонації, членування на склади тощо) та широке розуміння фонетики як розділу мовознавства, що вивчає звукову систему мови у зв'язку зі смисловою роллю та різноманітні звукові зміни, що виступають у мовленні при сполученні звукових елементів між собою.)

Вагомим компонентом поглибленого вивчення описуваного навчального курсу є лінгвістичний аспект вивчення звуків та понять про фонему і фонологію. Розмежування вказаних понять та їхніх ознак пропонуємо розглянути за таблицею 4.1.

Таблиця 4.1

Лінгвістичний аспект вивчення звуків та понять про фонему і фонологію

Ознаки	Сутність ознаки
<p>Класифікаційні Протиставляють фонему саме групами: вокальність /невокальність; консонантність /неконсонантність.</p> <p>Диференційні Служать для індивідуального розрізнення кожної фонему, тобто ці ознаки не просто властиві фонемі, а самі по собі достатні для розрізнення двох фонем, усі інші ознаки яких є спільними.</p>	<p>Голосні фонему – вокальні й не консонантні; сонорні приголосні фонему (вокальні й консонантні); шумні приголосні фонему (невокальні й консонантні).</p> <p>Для шумних приголосних фонем ознака «дзвінкість – глухість» розрізняє фонему /б/ – /п/, /з/ – /с/, /з'/ – /с'/ і т.п. Але вона не розрізняє, скажімо, фонему /б/ – /с/, /б'/ – /с'/, оскільки для наведених пар, у яких перша дзвінка, а друга глуха, ця ознака не є їх єдиною розбіжністю. Так, фонему /б/ – /с/ розрізняються не тільки</p>

<p>Інтегральні Могли б відрізнити одну конкретну фонему від іншої, але не спроможні це виконати, оскільки у фонологічній системі немає відповідної парної фонему.</p>	<p>дзвінкістю-глухістю, а ще низькою та високою тональністю, переривчастістю чи не переривчастістю. Ознака глухості є інтегральною для фонем /ф/, /ф'/, /к/, /к'/, тому що в системі українських фонем відсутні відповідні дзвінки фонему тощо.</p>
<p>Нульові Не можуть бути залучені до певної фонему чи певної групи фонем для їх виділення з-поміж інших фонем.</p>	<p>Усі голосні звуки української мови є не назальними, тобто ротовими. Тому ця ознака не може бути використана як диференційна для характеристики українських голосних фонем.</p>

Доречно звернутися також до артикуляційної класифікації голосних та приголосних звуків, які, у першу чергу, розглядаються з акустичного погляду. Наприклад, приголосні звуки складаються з шумів або з шумів і незначних тонів (виняток становлять сонорні – акустично подібні до голосних).

Для аналізу студентам пропонуються артикуляційні ознаки, що породжують різновиди, варіанти приголосних звуків, до яких відносимо:

– подовження – це довгі приголосні, розміщені у межах однієї морфему, наприклад: *волосся, піднісся, Руссю, знання, осінню, ссати, Ганна*;

– подвоєння – це довгі приголосні, що з'явилися внаслідок збігу на межі двох морфем чи навіть слів (але в межах одного фонетичного слова), наприклад: *роззутти, з зерном, роззява, стінний, осінній*;

– веляризацію – додавання до основної артикуляції приголосних додаткового артикуляційного руху – піднесення задньої частини стінки язика до м'якого піднебіння (*velum*), наприклад: чергування л – в (ў) у дієсловах минулого часу: *читав, сидів, але читала, сиділа*;

– лабіалізація – висунення губ уперед і їх зближення, отже, лабіалізація подовжує ротовий резонатор і звужує його вихідний отвір, наприклад: [б^оук], [б^ооки].

У процесі вивчення змін приголосних у потоці мовлення звертаємо увагу на зміни, що відбуваються між звуками тієї самої категорії, тобто між голосними або між приголосними.

У подальшому вивченні навчального курсу розглядаються такі питання:

– регресивна асиміляція за місцем і способом творення приголосних;

- регресивна асиміляція за твердістю і м'якістю;
- регресивна асиміляція за глухістю і дзвінкістю;
- прогресивна асиміляція;
- наслідки дисимілятивних процесів в українській мові;
- спрощення у групах приголосних;
- подовження і подвоєння приголосних звуків;
- поняття про чергування, чергування варіантів фонем;
- історичні чергування, найдавніші чергування голосних фонем;
- чергування |o| - |e| - |i|;
- чергування |o|, |e| з фонемним нулем;
- чергування |e|, |o| після шиплячих та |j|;
- чергування голосних у звукосполученнях |ри|, |ли| - |ро|, |ло| - |р'і|, |л'і|;
- чергування |г|, |к|, |х| з |ж|, |ч|, |ш|;
- чергування |г|, |к|, |х| із |з'|, |ц'|, |с'|;
- альтернація твердих і палаталізованих передньоязикових відповідників;
- чергування передньоязикових зубних приголосних із піднебінними;
- чергування однієї приголосної фонемі зі сполученням приголосних фонем;
- зміни приголосних при додаванні суфіксів -ськ-, -ств-, -щ-, -ин-, -ш-, -енк-.

Експіраторна теорія пояснює утворення складу в результаті м'язового напруження, що зростає у напрямі до вершини складу і спадає на його межі.

Акустична теорія (сонорності, гучності) розглядає склад як сполучення звуків з більшим чи меншим ступенем гучності.

Фонологічна теорія вивчає склад як комплексне явище, що є наслідком дії акустично-артикулярних, просодичних і фонологічних чинників.

До програми курсу важливо внести ознаки українського наголосу, який вивчається як виділення одного складу слова за допомогою фонетичних засобів, властивих певній мові, – посилення голосу, м'язової напруженості мовного апарату, підвищення тону в поєднанні зі збільшенням тривалості звучання. За фонетичною природою наголос в українській мові є динамічним (силовим), але містить і часокількісний елемент, оскільки наголошений голосний відзначається

більшою тривалістю порівняно з ненаголошеним. Щодо місця у слові наголос в українській мові є вільним (різномісним, нефіксованим) – він може бути на будь-якому складі слова, наприклад: *відносити, носити, нести*. Український наголос є рухомим – змінюється у різних граматичних формах одного й того ж слова: *руки – рукам*. У складних словах може бути головний наголос (позначається знаком ') та побічний (позначається знаком `), наприклад: *життєрадісний, водогін*. Основна функція наголосу – фонетичне об'єднання слова; іноді він виконує ще й смислорозрізнювальну функцію, наприклад: *замóк* («пристрій для замикання») і *за́мок* (споруда). Можливе варіативне наголошення: *до́говір – догові́р, за́вжди – завжди́*.

Формуванню предметно-фахової компетентності сприяє й вивчення різновидів наголосу – фразовий наголос та інтонації. Різновиди фразового наголосу: наголос акцентної групи, синтагматичний, логічний та емоційний. Наголос акцентної групи – найслабший за своєю силою, який об'єднує повнозначні слова і сполучники, прийменники, допоміжні дієслова та деякі займенники (*заходь же, прочитав би*). Іноді акцентну групу становлять сполучення кількох повнозначних слів (*Вони наші друзі*).

Інтонацію української мови досліджували в різних аспектах Л. Булаховський (як структурний елемент), М. Баженов (в аспекті виразного читання), Є. Кротевич (у зв'язку з синтагматичним членуванням мовного потоку), Д. Баранник (мова радіо й телебачення) та ін.

Інтонація – це сукупність звукових мовних засобів, завдяки яким передається смисловий, емоційно-експресивний і модальний характер висловлення, комунікативне значення та ситуативна зумовленість, стилістичне забарвлення тексту, індивідуальність виражальних прийомів мовця. Інтонація включає мелодику, інтенсивність, тривалість звучання, фразовий і логічний наголоси, ритм, тембр, паузи.

Цілком логічними темами для завершення курсу є:

- орфоепія, літературна вимова голосних звуків;

- правила української літературної вимови приголосних звуків та звукосполучень;
- графіка, співвідношення між буквами українського алфавіту і звуками мови;
- історія письма, слов'янські азбуки глаголиця та кирилиця;
- позначення роздільної вимови приголосних на письмі;
- позначення м'якості приголосних звуків;
- орфографія, принципи української орфографії;
- написання слів разом, окремо, через дефіс;
- правопис українських та російських прізвищ;
- написання и, і, ї у словах іншомовного походження;
- перенос слова графічні скорочення.

Продовження процесу формування професійної компетентності, зокрема предметно-фахової триває під час вивчення української мови на рівні синтаксису. За основу бралися посібники С. Бевзенка [39], І. Вихованця [85], І. Слинька [512], М. Торчинського [313], Г. Удовиченка [554], К. Шульжука [609].

Сучасний етап розвитку мовознавства визнає *структурно-семантичний* напрям, що орієнтує дослідників на характер побудови синтаксичних одиниць та різні смислові відношення між ними. Використовуються і *формально-граматичний* та *логічний* підходи, елементи статички і динаміки, диференціації мовного і мовленнєвого аспектів.

Найбільше часу відводиться на вивчення речення – основного комунікативного засобу, у складі якого інші мовні одиниці можуть служити засобом повідомлення думки. Речення є основною синтаксичною одиницею, бо саме в ньому реалізуються найважливіші функції мови: комунікативна (мова як засіб спілкування) і пізнавальна (мова як знаряддя пізнання і відображення дійсності, засіб вираження думки).

Наповнення складових професійної компетентності потребує включення до курсу «Сучасна українська літературна мова» таких тем і питань: головні

члени речення, другорядні члени речення, односкладні, неповні речення, просте ускладнене речення, складносурядні і складнопідрядні речення, складні безсполучникові речення, складне ускладнене речення, засоби передачі чужого мовлення, основи української пунктуації.

Формування професійної компетентності поглиблює навчальна дисципліна «Методика навчання української мови», призначена допомогти формуванню методичних умінь.

Практика засвідчує, що уже з першого курсу студенти спроможні засвоїти основні вимоги щодо методичної діяльності, зокрема, це стосується:

– необхідності опанування знаннями про дієву силу слова, мовлення, досконалого володіння словниковим запасом і навичками їх застосування відповідно до ситуації;

– володіння технікою мовлення (дихання, дикція, темп, інтенсивність, динаміка);

– прагнення впливати живим словом як на свій внутрішній стан, так і на стан (настрій) слухачів (майбутніх учнів).

Все це передбачає здатність сприймати мовні тексти згідно з комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір.

Професійно-методична підготовка сучасного вчителя-словесника складається із засвоєння ним традиційної методики навчання рідної мови, її теоретичних положень, практичних рекомендацій та оволодіння новими науково-практичними надбаннями, яких набула ця наука за час відродження національної школи і перебудови освіти в Україні [228].

Допомагають такій роботі комплекти методичного забезпечення, розроблені з урахуванням соціолінгвістичних змін, фактів когнітивної лінгвістики і психології колективом науковців: Коваль В., Комарова З. «Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика і фонологія. Орфоєпія. Графіка. Орфографія» [241]; Коваль В. «Методика навчання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах» [229]; «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» [229]; Коваль В., Розгон В. «Фонетика, фонологія, графіка,

орфографія сучасної української літературної мови» [242]; Коваль В., Молодичук О. «Сучасна українська літературна мова (лексикологія, фразеологія, морфеміка, словотвір, іменник)» [240], а орієнтиром у розв'язанні проблем навчання мови є Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, де визначено підходи, рівні оволодіння мовою, комунікативні завдання, компетенції.

Ці посібники та численні публікації методистів-практиків сприяють вивченню мови художнього твору, формуванню умінь виразного, емоційного й усвідомленого читання, професійному виконанню лінгвістичного аналізу, відчуттю та розумінню настрою класу, зорієнтуванню учнівської особистості на спілкування тощо.

Вчителям-філологам відведена важлива роль – зберегти рідну мову, навчити прийдешнє покоління любити і цінувати все те, чим багата українська культура.

Методика навчання української мови постійно розвивається, поступ зумовлюється низкою джерел: передовим досвідом учителів-словесників, критичним використанням методичної спадщини, даними наукових досліджень, пов'язаними з визначенням оптимального змісту занять з мови, їх ефективних форм і методів.

Пріоритетні напрями мовної освіти, зміст і структуру шкільного курсу мови, технології його засвоєння визначено в Концепції мовної освіти. Практична спрямованість навчання мови зумовлює чотири наскрізні змістові лінії цього курсу: культурологічну, комунікативну, лінгвістичну і діяльнісну.

Шкільний курс рідної мови єдиний з 1-го до 11-й класу, тому філолог, працюючи в середніх і старших класах, має знати відомості про мову і мовлення та вміння, набуті учнями в 1-4-х класах. У програмі з української мови вказується на послідовність вивчення тем зазначеного курсу та на взаємозв'язок його розділів.

Зміст шкільного курсу мови

Змістова лінія	Основні завдання
Культурологічна	Формування в учнів цілісного гуманістичного світогляду, ознайомлення їх з основним культурним надбанням рідного народу і людства в цілому, виховання патріотизму, моральних переконань, почуття прекрасного.
Комунікативна	Формування в учнів умінь створювати усні й письмові висловлювання різних жанрів, адекватно сприймати на слух діалог і монолог, використовувати різні прийоми фіксації почутого (прочитаного), користуватися різними видами, оцінювати сприйнятий текст.
Лінгвістична	Формування в учнів базового лінгвістичного кругозору, правильного уявлення про структуру рідної мови.
Діяльнісна	Розвиток розумових здібностей учнів.

Програма Міністерства освіти і науки України «Рідна мова» (5-11 класи) – державний документ, у якому стисло викладено основний зміст української мови як навчального предмета, обсяг знань, умінь і навичок, обов’язкових для засвоєння на різних етапах навчання в загальноосвітніх закладах України. Чинна програма з української мови, яку підготували співробітники лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки АПН України Л. Скуратівський, Г. Шелехова [334], порівняно з попередніми, досконаліша за змістом і структурою, вона може одночасно слугувати календарним планом.

Реалізації змісту рідномовної освіти в школі сприяє система удосконалених підручників для 5-11 класів, укладених з урахуванням діяльнісно-комунікативного підходу до навчання. В основу таких навчальних матеріалів покладено методику вивчення української мови укрупненими частинами з допомогою узагальнюючих таблиць і схем, методику розвивального навчання з допомогою пізнавальних, творчих, проблемно-ситуативних завдань. Заслужовує на увагу, наприклад, серія підручників «Рідна мова» для 5-10 класів за редакцією С. Єрмоленко, Л. Сичової, в яких пояснення мовних фактів, явищ розпочинається методом спостереження над текстовим матеріалом, для закріплення вивченого пропонуються практичні завдання і вправи з розвитку мовлення, підібрані відповідно до культурологічного принципу.

Внесення істотних змін до змісту і структури шкільного курсу мови сприятиме підвищенню рівня навчальних занять.

Пріоритетними напрямками вивчення методики навчання української мови вважаються:

- особистісна орієнтація в навчанні;
- світоглядна основа мовної освіти;
- демократизація й гуманізація навчання мови і мовлення;
- диференціація навчання мови і мовлення;
- органічне поєднання навчання мови і мовлення;
- реалізація діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку;
- посилення практичної спрямованості шкільного курсу мови;
- забезпечення наступності змісту мовної освіти;
- використання у навчанні мови педагогічних технологій.

Методикою навчання української мови розглядається широке коло питань. Одне з них стосується найбільш загальних положень – принципів, дотримання яких у практиці роботи вчителів-словесників зумовлює ефективність навчально-виховного процесу. Розрізняють принципи загальнодидактичні (міцності знань, активності, свідомості, науковості, наочності та ін.), які в лінгводидактиці конкретизуються на матеріалі рідної мови, і принципи власне методичні, що впливають з особливостей самого предмета, визначають правила вибору конкретних засобів навчання мови.

Опанування рідної мови – поступовий і безперервний процес, в основі якого лежать певні закономірності: залежність удосконалення орфоепічних навичок від тренування мовленнєвого апарату, взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, вплив потенціалу мовленнєвого середовища на навчання мови, залежність засвоєння мови від цілісності емоційного й раціонального її пізнання, а також від використання філологічного підходу до слова тощо.

Спроби визначити методичні принципи на основі названих закономірностей засвоєння рідної мови простежуються у працях Ф. Буслаєва

[70], В. Сухомлинського [536; 537], К. Ушинського [565; 566], Л. Федоренко [567; 568] та ін.

Досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя – одне з головних завдань мовної освіти на сучасному етапі розвитку України.

З метою активізації роботи учня, вчителю необхідно використовувати найефективніші методи і прийоми, які б сприяли органічному взаємозв'язку учителя з учнем.

Важливо добирати такі методи і прийоми, щоб вивчення курсу мови було цікавим, особливо для учнів середніх класів. У шкільній практиці методи реалізують освітню, розвивальну й виховну функції навчання.

Кожний метод складається з окремих прийомів, які виступають його складовими і являють собою окремий пізнавальний акт. Характерною ознакою прийому є частковість і здатність включатися в різні методи. У вивченні мови використовуються такі прийоми: різновиди граматичного розбору, порівняння, групування мовних явищ, заміна, поширення, перестановка мовних одиниць, моделювання структури речення, словосполучення та ін.

Метод може збагачуватися й урізноманітнюватися за рахунок певних прийомів, що входять до його складу. Зміст і специфіка методів навчання мови зумовлюються особливостями навчального предмета, його логічною структурою, співвідношенням у ньому знань теоретико-пізнавального характеру і кола практичних мовно-мовленнєвих умінь та навичок, урахуванням закономірностей принципів вивчення матеріалу. Найбільш прийнятною для навчання української мови видається класифікація методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, обґрунтована О. Біляєвим. Ці способи можуть бути різними, зокрема:

1. Учитель викладає мовний матеріал – учні слухають (розповідь, пояснення).

2. Учні й учитель обмінюються думками з питань, що вивчалися на уроках мови, завдяки чому роблять висновки, узагальнення, формулюють визначення,

правила.

3. Учитель організовує спостереження учнів над фактами і явищами мови, що вивчаються, з подальшим колективним обговоренням його результатів.

4. Під керівництвом учителя учні самостійно добувають знання з мови за підручником.

5. Шляхом виконання практичних завдань і вправ учні набувають потрібних знань.

Відповідно виділяють різноманітні методи навчання мови в школі.

Усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення). Мета цього методу – подати учням навчальну інформацію і забезпечити її сприйняття, осмислення, запам'ятовування. Саме завдяки розповіді, поясненню є можливість послідовно викладати матеріал, виділяти головне, найістотніше у виучуваній темі, акцентуючи на цьому увагу учнів.

Бесіда вчителя з учнями. У теорії і практиці навчання мови використовуються такі види бесіди: евристична, репродуктивна, узагальнююча, аналітико-синтетична, контрольна-корекційна.

Метод бесіди на кожному етапі навчання має різне призначення:

- 1) готує учнів до сприйняття нового матеріалу;
- 2) сприяє засвоєнню нового;
- 3) допомагає застосовувати набуті знання в процесі виконання практичних завдань, вправ.

Спостереження учнів над мовою. Цей метод доцільно застосовувати тоді, коли факти і явища, що вивчаються на уроках мови, є складними або специфічними, вимагають того, щоб у них спочатку розібратися шляхом аналізу прикладів, перш ніж вдаватися до відповідного теоретичного положення, граматичного визначення чи правила.

Робота з підручником. Мета цього методу – привчити учнів самостійно або допомогою вчителя набувати знання, вміння та навички і вдосконалювати їх.

Одним із ефективних шляхів практичного вивчення мови і розвитку мовлення учнів є метод вправ. Найбільш поширеною сьогодні є класифікація

вправ, розроблена В. Онищуком: підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні.

Проблемне навчання передбачає використання проблемних ситуацій, завдань і запитань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності учнів.

Окреме місце серед дидактичних методів відведено програмованому навчанню, що: дозволяє чітко визначати послідовність навчальних задач, які повинні розв'язати учні, щоб оволодіти змістом теми; привчає до самостійності у виконанні завдань; допомагає учням контролювати і корегувати кожний крок своєї діяльності; забезпечує одержання зворотної інформації. Важливим елементом програмованого навчання є алгоритм – чітка, логічна послідовність розумових дій, операцій, що неминуче приводить до правильних результатів.

Для підвищення ефективності кожного з методів навчання існує система допоміжних засобів: дидактичний матеріал, наочність, ТЗН. Наочність на уроках мови допомагає розкрити певну граматичну, орфографічну, пунктуаційну закономірність, подати своєрідну модель поняття, правила. Найпоширенішими видами наочності на уроках мови є таблиці, схеми, опорні конспекти.

Технічні засоби навчання (магнітофон, програвач, графопроектор, радіоприймач, телебачення, комп'ютер, інтерактивна дошка) на заняттях з мови виступають джерелом нової інформації, матеріалом для спостереження та висновків, сприяють виробленню пізнавальних інтересів, свідомому засвоєнню знань, розвитку мовлення.

Основною формою навчально-виховної роботи в сучасній школі вважається урок, що проводиться за чітко визначеним розкладом і з постійним складом учнів. Уроки мови за своєю будовою і методикою проведення є досить різноманітними. Сучасний урок мови має бути спрямований на формування національної мовної особистості учня, забезпечувати загальний розвиток школярів через засвоєння ними спеціальних знань, передбачених чинною програмою, формувати їхні пізнавальні й творчі здібності.

Головне в уроці – його зміст. Урок повинен містити певну інформацію, теоретичні відомості з української мови, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями; практичні завдання і вправи мають спрямовуватися на

розвиток духовного багатства особистості. Найважливішим у змісті уроку вважається його науковість, оптимальність, зв'язок із життям. Загалом зміст уроку визначається державною програмою, в якій встановлено обсяг і характер матеріалу, послідовність його вивчення, види робіт з розвитку мовлення.

Основою для організації змісту уроку є мета. Вона впливає із завдань, що ставлять перед вивченням шкільного курсу мови в цілому, і тих, які стосуються вивчення конкретної теми.

За основною дидактичною метою О. Біляєв [49] виділяє аспектні уроки – вивчення нового матеріалу, закріплення знань, умінь і навичок, перевірки та обліку якості засвоєних знань, умінь і навичок, аналізу контрольних робіт, узагальнення і систематизації вивченого, повторення певної теми, розділу й уроки розвитку зв'язного мовлення – написання навчального переказу, написання контрольного переказу, аналізу переказу, написання навчального твору, підготовки до контрольного твору, написання контрольного твору, аналіз контрольного твору.

Мета аспектних уроків – на основі засвоєння теоретичних лінгвістичних відомостей сформувати й розвинути в учнів частково мовленнєві, або первинні, вміння й навички (фонетичні, лексичні, словотвірні, правописні тощо). Тут переважають вправи, спрямовані на вивчення окремих одиниць мови (звуків, морфем, слів, словосполучень, речень). Уроки розвитку мовлення покликані формувати й розвивати у школярів комунікативні (вторинні) вміння й навички. На цих уроках доцільно широко використовувати різні засоби навчання (мовні, аудіовізуальні тощо), які дають змогу створювати потрібні для занять мовні ситуації. Усе це допомагає учням оволодіти мовою як засобом спілкування, набутти належних комунікативних умінь і навичок.

Для чіткої організації навчально-виховного процесу ці групи уроків відповідно поділяють на типи залежно від поставлених педагогічних завдань: за основними способами проведення уроків, за змістом навчального предмета. У дидактичній і лінгводидактичній літературі цей поділ ґрунтується на різних ознаках, а тому й досі немає єдиної, загально визнаної типології уроків, хоч сама

проблема класифікації їх сягає ще середини минулого століття.

За дидактичною метою, технологією й засобами навчання О. Пошетун [429] класифікує уроки на такі типи:

- урок вивчення нового матеріалу;
- урок формування й удосконалення умінь і навичок;
- урок закріплення й застосування знань, умінь і навичок;
- урок узагальнення й систематизації знань;
- урок контролю й корекції знань, умінь і навичок.

Класифікація уроків мови – гнучка система, що сформувалася історично й здатна, щоразу змінюючись, забезпечувати навчання мови на різних освітніх етапах. Реформування й стандартизація мовної освіти потребує нових досліджень і наукового осмислення типології уроків української мови.

Згідно з вимогами Державних стандартів базової й повної середньої освіти необхідно змінювати традиційні рамки уроку, посилювати його місткість, підвищувати рівень індивідуалізації навчання й самостійної роботи учнів, розвивати їх творчу активність. Сучасним уроком вважають таку форму навчання, яка своїми цілями (освітньою, розвивальною, виховною), змістом, структурою та методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії й практики навчання в школі і є високоефективною. І тому сучасний урок має бути спрямований на високі кінцеві результати, на підвищення рівня якості й ефективності навчання, на всебічний розвиток особистості.

До програми курсу вводиться методика вивчення фонетики й орфоєпії з метою розвитку фахових вмінь і навичок студентів складати поурочний план вивчення теми з мови. Фонетика вивчає умови і способи творення звуків мови, їхні властивості, класифікацію, місце і значення звукового складу в системі мови, закономірності найрізноманітніших фонетичних змін та їх взаємозумовленість. У цьому полягає специфіка фонетики як окремого розділу мовознавства.

Теоретичні знання з фонетики є необхідною основою розробки і обґрунтування методики вивчення звукової системи мови, вдосконалення мовного слуху, тобто формування таких умінь, як: розрізняти звуки в слові й

виразно вимовляти слова; диференціювати наголошені й ненаголошені склади; визначати межі речень; підвищувати й знижувати голос, прискорювати й уповільнювати темп мовлення, користуватися паузами, виділяти слова логічним наголосом.

Для того, щоб мова могла функціонувати з найбільшою ефективністю, вона повинна мати не тільки унормований словник, граматику та правопис, а й унормовану вимову. Порушення орфоепічних норм не сприяє продуктивному спілкуванню.

У шкільному курсі орфоепія засвоюється переважно практичним шляхом, без опанування складних орфоепічних правил. Крім практичних вправ, важливу роль у цьому відіграє позитивне мовленнєве середовище, особливо бездоганне мовлення вчителя.

Вдосконалення знань про звукову систему української мови, про співвідношення між звуками і буквами, між інтонацією і пунктуацією, позначення звуків на письмі, звукове значення букв *ї, я, ю, є*, позначення м'якості приголосних на письмі та ін. – здійснюється у 5-му класі. Вчитель зможе забезпечити успіх вивчення фонетики та формування орфоепічних навичок за умови дотримання загальнодидактичних і методичних принципів при виборі методів і прийомів навчання, дидактичного матеріалу, під час організації навчально-виховного процесу.

Системою вправ з фонетики й орфоепії передбачається безперервна робота учнів над звуковими особливостями української мови продовж усіх етапів навчання в школі. Це можуть бути пояснення чергування звуків у словах чи формах слів під час вивчення будови слова, словотвору, морфології, виразне читання текстів, робота з орфоепічним словником, зіставлення інтонації та вживання розділових знаків тощо. Такий підхід допоможе учням ефективно і цілеспрямовано оволодівати фонетичними й орфоепічними нормами літературної мови.

До переліку тем курсу включено методику вивчення лексики і фразеології для того, щоб допомогти студентам свідомо засвоїти принципи, методи і

прийоми збагачення словника учнів; розвивати в майбутніх учителів-філологів фахові вміння аналізувати навчально-методичну літературу з питань вивчення лексики і фразеології, розробляти поурочний план з мови, у ході рольової гри доступно розкривати учням мету і зміст вивчення мовної теми.

Лексика в школі вивчається впродовж усього курсу мови з 1-го до 11-ого класу. У початкових класах учні знайомляться з окремими лексичними поняттями без позначення їх термінами. Так, у 1-му класі дається загальне уявлення про слова – назви предметів, ознак, явищ дійсності, засвоюються окремі власне українські загальноживані слова (*олівець, гумка, рядок, зошит, лялька, годинник, малюнок, кишень* та ін.) У 2-му класі здійснюються спостереження за лексичним значенням слова, звертається значна увага на тематичні групи слів, на синоніми, антоніми (без термінів). У 3-му класі увага приділяється спостереженням за прямим і переносним значенням слів, випадками багатозначності, найуживанішими омонімами (без терміна), формуванню уявлень про роль синонімів, антонімів у тексті, ознайомленню з найпоширенішими фразеологізмами. У 4-у класі розширюються уявлення про лексичне значення окремих частин мови, їх синонімію, антонімію.

Згідно з чинною програмою української мови систематичні наукові знання з лексики учні одержують у 5-6 класах, а з фразеології – в 6 класі. У наступних класах робота над лексикою й фразеологією продовжується у зв'язку з вивченням програмового матеріалу. Учні звертають увагу на різницю між лексичним і граматичним значеннями слів у їх єдності, на залежність граматичних форм від лексичних значень (*мати* – іменник, *мати* – дієслово), на стилістичне забарвлення слів, навчаються будувати за допомогою слів словосполучення, речення, спостерігають за синтаксичною роллю фразеологізмів, структурою прислів'їв, приказок, крилатих висловів тощо. Важливо, щоб учитель широко використовував на уроках мови тексти програмових літературних творів. У «Пояснювальній записці» чинної програми з рідної мови йдеться про цілеспрямоване збагачення активного словника учнів характерними для української мови словами (*берегиня, водограй, оберіг,*

розбудова, сукня, осоння, крилатий, гречний, нездужати, баритися, либонь, сливе, попри), етнокультурознавчими лексемами, а також фразеологізмами, прислів'ями, приказками, афоризмами. Зміст цієї роботи визначається шкільними підручниками, «Робочим зошитом учня», методикою уроку.

Опанування лексики і фразеології в школі здійснюється у двох напрямках: засвоєння учнями передбачених програмою наукових відомостей із цих розділів мови, систематичне збагачення словникового запасу учнів і вироблення на основі одержаних знань комунікативних умінь та навичок.

Ефективними методичними прийомами навчання лексики і фразеології є робота з різними словниками (тлумачним, перекладним, словником синонімів, фразеологізмів та ін.), вільний і творчий диктанти, мовний розбір (лексичний, фразеологічний, стилістичний), спостереження над уживанням лексичних засобів та фразеологізмів у художніх текстах, складання речень, текстів з поданими словами, фразеологізмами.

Найголовнішим засобом збагачення лексики сучасної української літературної мови є творення нових слів, тобто словотворення. Слова в мові творяться не з довільно взятих звуків – їх створюють, керуючись певними закономірностями. Тому треба знати засоби творення слів і правильно використовувати різні способи словотворення.

Українська мова як одна з найрозвинутіших мов світу має досконалу систему засобів словотвору, і це дає їй можливість органічно вливатися у прогресивний розвиток науки, техніки, освіти, культури, оскільки цей процес неодмінно супроводжується появою значної кількості нових слів. Творення їх тісно пов'язане із структурою слів та здатністю членуватися на морфеми.

Чинні програми з української мови для середньої школи передбачають вивчення морфемної будови слова і словотвору. Із цим матеріалом учні знайомляться ще в 1-4 класах. Вони навчаються добирати й утворювати споріднені слова, визначають у слові всі його значущі частини. У 5-му класі розширюють знання про значущі частини слова, поглиблюють поняття про різновиди морфологічного способу творення слів, знайомляться з

неморфологічними способами словотвору, вчать розрізняти форми одного й того самого слова від новоутворених слів, оволодівають умінням аналізувати слова за їх морфемним складом.

У подоланні труднощів під час вивчення будови слова і словотворення вчитель зобов'язаний дотримуватися як загальнодидактичних, так і специфічних принципів вивчення відповідного матеріалу. Опрацьовуючи ці розділи учитель повинен застосовувати ефективні методи і прийоми для полегшення засвоєння і сприйняття матеріалу. Значне місце серед них посідають тренувальні вправи, пов'язані з морфемним і словотвірним розборами.

До актуальних тем належить і методика вивчення шкільної граматики, включена до програми курсу з тією метою, щоб допомогти студентам свідомо засвоїти основи методики вивчення граматики в школі, особливості вивчення частин мови; розвивати фахові вміння і навички працювати з навчально-методичною літературою, розробляти конспекти уроків вивчення частин мови, проводити пробний урок в аудиторії з наступним його аналізом.

Грамматика посідає центральне місце у шкільному курсі рідної мови. Це зумовлюється тим, що вона дає можливість простежити життя мови загалом. Систематичний курс граматики розширює загальний світогляд учнів, сприяє розвитку логічного мислення (учні виконують логічні операції: виділяють граматичні ознаки слів, що належать до різних частин мови, розмежовують родові поняття, групують граматичні явища за певними ознаками). Зміст шкільної граматики становлять відомості з морфології і синтаксису. Ефективність їх засвоєння залежить від дотримання вчителем специфічних принципів, як-от: єдність форми, змісту і функції граматичних одиниць, зв'язок між морфологією і синтаксисом у вивченні будови рідної мови, поступове формування граматичних понять та ін.

Без урахування смислових, граматичних і функціональних зв'язків між словами неможливе повне пізнання частин мови, типів зв'язку в словосполученні, реченні.

Вивчення морфології на синтаксичній основі й навпаки зумовлюється природним взаємозв'язком граматичних явищ. Окремі форми слів, перехідність частин мови можна простежити лише в словосполученні чи реченні, що є свідченням гнучкості української мови (*шию сукню, натерти шию; у невмілого руки не болять; розумний научить, а дурень намучить*).

Граматична система рідної мови має відповідну термінологію на позначення граматичних понять. Навчання мови без свідомого засвоєння і розуміння граматичної термінології не може бути ефективним. Поступове опанування відповідних понять і категорій сприяє міцності знань учнів, так необхідних для їхнього мовленнєвого розвитку. Щоб навчити розуміти терміни, доцільно і правильно вживати їх у мовленні, скажімо, в повідомленнях на лінгвістичну тему, бажано залучати школярів до ведення словників граматичних термінів, складання опорних конспектів.

Викликати в учнів інтерес до граматичного матеріалу можна шляхом оригінального викладу матеріалу вчителем, застосуванням проблемно-пізнавальних, ситуативних завдань, граматичних ігор, тестування тощо.

У 6-7 класах учні вивчають систематичний курс морфології. Вчитель має враховувати, що в початкових класах діти отримали знання про іменник (рід, число, відмінок), прикметник (число, рід, відмінювання), загальне уявлення про числівник, особові займенники, ознайомилися з дієсловом (неозначена форма дієслова, часи, I і II дієвідміни, рід, число в минулому часі; особа, число в теперішньому і майбутньому часі), прислівником; навчилися розпізнавати в усному мовленні і на письмі прийменники, сполучники, частки як окремі слова (без термінів). У середніх класах вивчення частин мови потрібно пов'язувати з роботою над збагаченням словникового запасу учнів, з орфографією, словотвором, синтаксисом, стилістикою. Для цього необхідно забезпечити текстову основу дидактичного матеріалу, що дасть змогу розглядати граматичну будову рідної мови в цілісності, опановувати різні способи поєднання мовних одиниць у мовленні. Використання художніх текстів сприятиме уникненню алогічного, безобразного, а тому і недостатньо ефективного пізнання частин

мови.

Продуктивне вивчення частин мови, а також розвиток комунікативних умінь і навичок таким чином залежить від створення навчально-проблемних ситуацій за уявою на основі художніх текстів, наочності. У 6-7 класах, ураховуючи вікові та психологічні особливості школярів, для пояснення чи коментування морфологічних явищ можна використовувати заочні подорожі, екскурсії або світ казкових героїв (Незнайка, мудра Сова тощо).

У процесі навчання школярі мають робити морфологічний аналіз слів, повторювати вивчений матеріал, виправляти неправильні твердження, самостійно формулювати визначення понять та ін. Такий підхід сприятиме активізації навчання мови, формуванню лінгвістичного світогляду учнів і розвиткові комунікативних умінь та навичок. Наприклад:

1. У поданих реченнях з'ясуйте синтаксичну роль іменників у давальному й місцевому відмінках. Порівняйте значення цих відмінків. Підкресліть закінчення давального і місцевого відмінків в однині і множині.

2. Випишіть словосполучення з поданих слів. З'ясуйте морфологічні ознаки прикметників: які граматичні значення виражає їх закінчення; чим зумовлюються граматичні закінчення прикметників.

3. Запишіть речення з особовими та особово-вказівними займенниками. Поясніть особливості вживання їх у монологічному та діалогічному мовленні, з'ясуйте морфологічні ознаки та синтаксичну роль.

4. У поданих реченнях підкресліть прислівники та похідні від них прийменники разом з іменниками. Поясніть відмінність між ними у синтаксичних зв'язках та функціях.

Введення методики вивчення синтаксису необхідно для усвідомлення студентами її основ та розвитку фахових умінь і навичок складати поурочний план вивчення синтаксичного матеріалу; з метою доцільного застосування методичних шляхів подолання труднощів у вивченні словосполучення, речення.

Систематичний курс синтаксису є предметом вивчення у 8-9 класах. Хоча практичне ознайомлення з цим матеріалом передбачено чинною програмою вже

у початкових класах (види речень за метою висловлювання, головні і другорядні члени речення, засоби зв'язку слів у реченні, однорідні члени речення), однак попереднє, пропедевтичне вивчення основних понять синтаксису (і пунктуації) проводиться в 5 класі. У 6-7 класах знання з синтаксису доповнюються у ході вивчення морфології, що дає можливість підготувати учнів до засвоєння систематичного курсу синтаксису. У старших класах узагальнюються та поглиблюються знання про словосполучення і речення, розвиваються відповідні вміння та навички роботи з текстами різних стилів і жанрів.

На думку О. Курило, синтаксис мови пов'язаний з уявами, з асоціацією уяв, які багатьма своїми фактами у процесі свого творення йшли відмінним для кожного народу шляхом. Тому важливо донести до свідомості учнів характерні ознаки синтаксису рідної мови. Дослідники мови серед специфічних рис українського синтаксису називають:

– переважне вживання різних типів безсполучникового і сурядного зв'язку (частіше зі сполучниками *і, а*) порівняно з підрядним;

– вживання сполучника *аби, який*, окрім загального, має ще й відтінок умовності, м'якості, толерантності (*Скидалась в основу на хлопчачу групову бійку, тільки велетенських масштабів, де на початку тузають одне одного нібито й знехотя, аби розлютитись...*);

– переважне вживання сполучника (*що* замість *який, котрий*) (*Нема мого миленького, що я полюбила.* (Нар. творчість));

– втрата зайвих членів речення (так званий стилістичний еліпсис), що не властиво, скажімо, польській мові (*У всякого своя доля і свій шлях широкий* (Т. Шевченко));

– безпідметові речення з безособовими формами, коли дійова особа невідома і непотрібна (*Під білою березою козаченька вбито* (Нар. творчість)).

В організації навчання синтаксису у 8-9 класах слід враховувати психологічні особливості цього вікового періоду. За спостереженнями психологів, підлітковий вік характеризується інтенсивним формуванням світогляду, системи оцінних суджень, потребою творити, емоційним

задоволенням від самостійної дослідницької діяльності. Зважаючи на це, доцільно урізноманітнювати форми уроків: урок-семінар, урок-творчий звіт, урок-дослідження, урок-гра, урок-залік.

Система дій учителя та учнів на уроці виступає у вигляді методів і прийомів навчання. Серед традиційних методичних прийомів вивчення синтаксису особливе місце відводиться: спостереженню над словосполученням, реченням; роботі над засвоєнням синтаксичної термінології, визначенням основних понять; синтаксичному розбору, складанню речень, текстів.

З метою кращого усвідомлення теоретичних відомостей з синтаксису, систематизації відповідних знань, розвитку логічного мислення, зв'язного мовлення, навичок виразного читання важливим є використання на уроках високохудожніх текстів, таблиць, графічних схем, алгоритмів, що відбивають засоби зв'язку слів у словосполученні і реченні, смислові зв'язки і відношення між частинами складного речення.

Не можна уникати засвоєння методики вивчення орфографії і пунктуації, що має забезпечити усвідомлення студентами основ методики орфографії та пунктуації; розвивати фахові вміння й навички обирати навчальні методи, прийоми, дидактичний матеріал відповідно до типу уроку і його мети, складати поурочний план вивчення орфографії та пунктуації, проводити пробний урок в аудиторії з наступним його обговоренням.

Рідна мова функціонує у двох формах: усній і писемній. Тому одним із основних напрямів навчання української мови в школі є формування навичок грамотного письма. Це складний і довготривалий процес. Початковий етап вироблення орфографічних умінь проводиться в 1-4 класах. Учні вивчають позначення звуків буквами за фонетичним принципом правопису, написання слів зі знаком пом'якшення, апострофом, правопис ненаголошених голосних; уживання великої літери на початку речення, в іменах людей, кличках тварин, назвах міст, сіл; правопис відмінкових закінчень дієслів, подвоєння букв на позначення м'яких приголосних, правопис найуживаніших числівників, займенників з прийменниками, дієслів на *-ся*, не з дієсловами, правопис

найбільш уживаних прислівників (практичне ознайомлення). Основний етап вивчення орфографії у зв'язку з фонетикою, морфологією, будовою слова і словотвором відбувається у 5-7-х класах. У 8-9 і 10-11 класах узагальнюються знання з орфографії, вдосконалюються правописні навички на більш складному матеріалі з використанням довідкової літератури, проводиться самостійна робота над помилками та щодо їх попередження.

Робота з пунктуації також розпочинається у початкових класах (звертається увага на розділові знаки в кінці речення, при однорідних членах речення, на кому перед *а*, *але*). У 5 класі пунктуація супроводжує пропедевтичний курс синтаксису. Систематичне вивчення пунктуації у зв'язку з синтаксисом здійснюється у 8-9 класах. У старших класах вдосконалюються пунктуаційні вміння та навички.

Згідно зі шкільною програмою необхідно забезпечити наступність у вивченні питань орфографії та пунктуації. З року в рік важливо повторювати відповідні правила досягаючи більш високого теоретичного рівня узагальнень. Підґрунтям формування орфографічних, пунктуаційних та мовленнєвих умінь і навичок є міцні, усвідомлені знання фонетики, будови слова, розмежування частин мови, визначення граматичної основи речення, умінь встановлювати смислові зв'язки слів у реченні, смислові зв'язки й засоби зв'язку частин у складному реченні та ін. Це потребує вивчення орфографії і пунктуації у взаємозв'язку з усіма розділами шкільного курсу рідної мови для розвитку логічного мислення, мовлення учнів, навичок виразного читання, мовного слуху.

Атмосфера співпраці вчителя й учнів значною мірою залежить від застосування різних форм нетрадиційних уроків, як-от: урок-практикум, урок-гра, урок-змагання, урок-залік. У поясненні умов вибору орфограм і пунктограм, а також у формуванні навичок самоконтролю ефективними є орфографічний і пунктуаційний види мовного розбору. З метою вироблення правописних умінь і навичок слід застосовувати й інші методичні прийоми. Наприклад, орфографічна робота включає словникові диктанти, добір спільнокореневих слів, тематичне групування слів за орфограмами, складання з окремими словами словосполучень

(речень, міні-текстів), ведення індивідуальних словників, роботи з орфографічним, тлумачним, етимологічним словниками та ін.

Робота над формуванням правописних умінь і навичок тісно пов'язана з культурою письма, що включає не лише правильність (відповідність написання правилу), а й дотримання єдиних вимог до графічного оформлення записів. Учитель має вчасно і якісно перевіряти класні й домашні роботи, особливо учнів із низьким рівнем навчальних досягнень, контролювати каліграфію (краснопис, чистописання), дотримання абзаців, прийняте розташування дати, теми уроку, текстів-епіграфів, назв видів робіт тощо.

Обов'язковий аналіз і облік типових та індивідуальних помилок, допущених учнями в письмових роботах, дає можливість учителеві визначити напрями подальшої роботи щодо вдосконалення правописних умінь та навичок учнів. Такий підхід до вивчення орфографії й пунктуації в школі дасть можливість зробити процес формування навичок правописання керованим і безперервним. У результаті учні, маючи міцні й усвідомлені знання, зможуть добирати власні приклади на те чи інше правило, застосовувати засвоєні орфографічні й пунктуаційні норми в практичній діяльності.

У методичному курсі доречно звернутися до методики вивчення стилістики для того, щоб допомогти студентам опанувати основи методики стилістики, лінгвістики тексту в школі; розвивати професійні вміння і навички розробляти відповідні конспекти уроків мови, проводити урок в аудиторії з його наступним обговоренням.

У процесі вивчення практичної стилістики студенти поглиблюють свої знання про стилістичні засоби різних рівнів мови, удосконалюють вміння виконувати стилістичний аналіз мовного матеріалу. Розвитку мовного чуття сприяють вправи на ознайомлення зі стилістичними маркерами слів у тлумачних словниках (евфемізм, пестливе, поетичне просторічне, фамільярне, іронічне, вульгарне), зіставлення власної думки про конотативну характеристику слова зі словниковою, аналіз мовлення дикторів та інтерв'ююваних учасників теленовін, матеріалів газетної продукції та наукової літератури. Ці фрагменти

навчальної діяльності студентів на практичних заняттях доводять, що формувати культуру мовлення студентів можна і треба по-різному. По-перше, доцільно виховувати переконання, що вчитель української мови повинен прагнути до постійного самовдосконалення як україномовна особистість, що він має стати зразком для наслідування, оскільки саме це переконання стане рушійною силою, мотивом до подальшого самовдосконалення. По-друге, викладачі мовознавчих та методичних дисциплін мають заохочувати студентів до роботи над собою, доручаючи їм відстежувати найновіші рекомендації з культури мови та повідомляти про них на заняттях. По-третє, викладачі самі мають виявляти особливості сучасної мовної практики на шпальтах газет (передусім молодіжних), на телебаченні (на матеріалі інформаційних новин, оскільки тележурналісти нерідко пропонують оригінальні оказіоналізми чи версії стійких одиниць) та місцевому радіомовленні, залучати до обговорення цікавих мовних фактів студентів, доручаючи їм відшукувати потрібні довідки у лінгвістичних словниках.

Шкільна програма з мови орієнтує на опанування різними стилями мовлення – художнім, публіцистичним, науковим, офіційно-діловим, розмовно-побутовим.

Лінгвістика тексту в школі пропонує розрізнення понять «дане» і «нове», ознайомлює учнів з видами міжфразного зв'язку, засобами зв'язку речень у тексті тощо. Введення до шкільної програми цього матеріалу пов'язане з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови. Оскільки текст (висловлювання) – це продукт мовленнєвої діяльності того, хто говорить або пише, то для вдосконалення зв'язного мовлення учнів важливо дати їм відомості про будову тексту, виробити вміння і навички чітко, ясно висловлюватися в конкретних умовах спілкування

Методичну підготовку поглиблює і розширює методика розвитку зв'язного мовлення, завдання якої допомогти студентам опанувати значення і завдання роботи над зв'язним мовленням учнів, методи і прийоми формування комунікативної особистості; розвивати у студентів фахові вміння та навички

складати поурочний план проведення уроків написання переказів і творів.

Розвиток мовлення учнів супроводжує вивчення усіх розділів курсу мови, є їх невід'ємною складовою і проводиться впродовж усіх етапів навчання.

Робота з розвитку зв'язного мовлення, що ґрунтується на основі глибокого засвоєння всіх програмових питань шкільного курсу мови, формує високу культуру усного й писемного мовлення учнів, їхнє вміння викладати думки логічно, послідовно, з дотриманням літературних норм.

Основними видами робіт із розвитку зв'язного мовлення є перекази і твори. Підготовка до них значною мірою залежить від виконання цілої системи тренувальних вправ, які прищеплюють навички змістовно і зв'язно викладати думки, чітко й правильно будувати речення, вдумливо добирати слова та їх форми, виразно читати написане.

У процесі розвитку мовлення в учнів має активно працювати думка. Вони повинні навчитися спостерігати за природою, навколишніми предметами, діяльністю людей, глибоко усвідомлювати дані своїх спостережень та робити висновки. А в цьому й реалізується зв'язок навчання з життям, зв'язок мовлення з мисленням, тому що в процесі розвитку мови учня розвивається й культура його мислення. Школярам потрібно донести, що мовлення функціонує у двох формах: усній і писемній, кожна з яких має свої характерні особливості. Усне мовлення передбачає наявність мовця й слухача. Писемне мовлення не потребує присутності осіб.

Усне й писемне мовлення школярів часто буває недосконалим. У ньому трапляються помилки у змісті, побудові і мовному оформленні висловлювань. Одним із засобів удосконалення мовлення є попередження орфоепічних помилок (в усному мовленні); помилок у змісті; лексичних, граматичних, стилістичних, орфографічних, пунктуаційних.

Високий рівень мовленнєвої культури учнів визначається не лише писемною грамотністю, а й навичками правильного усного мовлення, виразного читання, багатством словникового запасу.

До переліку тем курсу включено методику вивчення риторики для того,

щоб допомогти студентам опанувати основи методики навчання красномовства; розвивати фахові вміння і навички працювати з навчально-методичною літературою, доцільно обирати методичні прийоми формування комунікативно вправної особистості, розробляти конспект уроку риторики, проводити урок в аудиторії з наступним його обговоренням.

З другої половини ХХ століття в усьому світі посилюється інтерес до теорії і практики ораторського мистецтва. Основи класичної риторики – галузі філології, яка опікувалася проблемами красномовства, вивчала ефективні способи вербального й невербального впливу на аудиторію, з урахуванням її особливостей – переосмислюються відповідно до вимог часу. Нова концепція риторики (неориторика) спирається на комунікативну функцію мови; методи переконання сьогодні розглядаються з урахуванням комунікативної ситуації, складовими якої є комунікативне завдання, адресант і адресат, умови спілкування (час, місце), тема висловлювання, способи і засоби мовленнєвого впливу.

В Україні риторичне слово має давні традиції, тісно пов'язані з рідною культурою. Вони збережені передусім у прислів'ях та приказках (*Жартуй, жартуй та не смійся; Від теплого слова і лід розмерзається; Добре ласкаве слово краще й м'якого пирога; Умієш, говорити – умій слухати* та ін.), що мають лягти в основу дидактичного матеріалу з риторики. Пізнання учнями національних традицій красномовства є тими підвалинами, на яких формуються практичні вміння ораторської майстерності.

Вивчаючи шкільний курс риторики, старшокласники знайомляться з технікою підготовки виступу, його структурою, способами виголошення промови, виражальними засобами риторики. Необхідно актуалізувати, узагальнити набуті учнями знання зі стилістики, лінгвістики тексту, теорії літератури і на цій основі сформувані практичні вміння та навички мовленнєвої досконалості. Потрібно вчити учнів мислити, тим паче, що педагогічний досвід такої роботи у вітчизняній методиці мови вже є. Уроки мислення проводив В. Сухомлинський. Важливим методичним принципом навчання риторики є

зв'язок мовлення і мислення, який зумовлюється закономірностями словесної діяльності (розвиток зв'язного мовлення може відбуватися лише з опорою на розумові операції).

Активна соціальна діяльність людини значною мірою залежить від розвитку навичок як монологічного (наприклад, виступ перед аудиторією), так і діалогічного мовлення (уміння вести бесіду, дискусію, диспут). Потребами часу зумовлюється діалогізація усних монологічних форм мовлення. Сучасне розуміння промови подано в «Риторичі» С. Абрамовича і М. Чікарькової [1]: «промова в основному має бути подібна до звичайної бесіди». Зважаючи на це, вчитель повинен сформувати в учнів вміння володіти собою, підтримувати контакт з аудиторією, швидко й адекватно реагувати на репліки слухачів.

У світовій практиці навчання риторичному мистецтву здійснювалося такими методичними прийомами: спостереженням над мовленнєвою поведінкою оратора, самоспостереженням з метою вдосконалення власного мовлення в кожній конкретній ситуації, аналізом дискурсу, самоаналізом власного виступу, порівняльним аналізом відредагованих текстів і тих, що потребують правки, створенням текстів різних мовленнєвих жанрів (доповідей, виступів, повідомлень, рефератів, діалогів, ювілейних промов, приватних листів), порівняльним аналізом текстів, редагуванням, розміткою тексту знаками партитури та ін.

Окреме місце в системі методичних прийомів відводиться аналізу риторичного тексту, що передбачає віднесення тексту до певного виду красномовства на основі жанрових особливостей, визначення залежності мовленнєвого оформлення від комунікативного завдання. Орієнтовна схема риторичного аналізу тексту може бути такою:

1. Вказати вид красномовства, форму викладу (монологічна, діалогічна), жанр висловлювання.
2. Визначити, хто виконує ролі адресата і адресанта.
3. З'ясувати тему висловлювання, комунікативне завдання ритора.
4. Вказати умови спілкування (місце, час).

5. Визначити структурні особливості, виражальні засоби (тропи, риторичні фігури) і їх роль у тексті.

6. Назвати невербальні засоби спілкування (якщо є).

7. Зробити висновок про виконання комунікативного завдання в певній мовленнєвій ситуації (чи повністю вирішено завдання, вказати наявні недоліки в змісті, мовленнєвому оформленні).

Формування комунікативних умінь добре володіти словом, активно слухати мовця має спиратися на текст як засіб організації монологічного і діалогічного мовлення.

Формуванню професійної компетентності майбутніх учителів сприяє методика позакласної роботи з української мови, яка дає можливість студентам засвоїти методичні основи здійснення позакласної роботи з мови; розвивати фахові вміння і навички розробляти плани проведення мовних гуртків, вечорів, тижнів рідної мови.

У вирішенні складних завдань навчально-виховного процесу в школі велику роль відіграє позакласна робота з української мови, яка пов'язана з класними заняттями, але не замінює їх.

Позакласну роботу з мови більшість методистів розуміє як спеціально практиковані в позаурочний час заходи, які мають свій зміст, не завжди передбачений навчальною програмою, специфічні форми, методи, спрямовані на розширення і поглиблення відповідних знань, умінь та навичок учнів.

Позакласна робота з української мови за частотою проведення заходів має дві форми:

– систематичну, яка проводиться постійно впродовж року (мовний гурток, випуск стінгазети, видання учнівського журналу);

– епізодичну – заходи, що організовуються один-два рази на рік (мовні вечори, конференції, виставки, екскурсії, тижні чи дні мови, олімпіади).

Одним із найбільш ефективних видів позакласної роботи є мовний гурток, на заняттях якого учні мають можливість займатися дослідницькою діяльністю, вивчати місцеві діалекти, топоніми тощо.

Останнім часом у школі поширеними стали масові форми позакласної роботи з рідної мови. Це дні і тижні рідної мови, олімпіади, фестивалі, свята мови, усні журнали, конференції, конкурси, шкільна мовна преса, радіо. Їх основним завданням є підвищення і розвиток інтересу до української мови, залучення учнів до активної участі в заходах, присвячених мові рідного народу.

Здійснений нами аналіз формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів на основі вдосконалення змісту фахових дисциплін дозволив встановити складники формування професійної компетентності студентів (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Формування предметно-фахової компетентності засобами навчальної дисципліни

Аналіз рисунку доводить, що в результаті вивчення змісту оновлених фахових дисциплін ми можемо досягти значно вищого рівня навчальних

досягнень студентів, у межах нашого дослідження рівня сформованості предметно-фахової компетентності.

4.2. Добір ефективних форм і методів організації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

Процес формування професійної компетентності майбутніх учителів здійснюється шляхом послідовного моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців за допомогою методів навчання, які проєктують зміст професійної діяльності.

З метою успішної реалізації змісту професійної діяльності необхідно добирати ефективні методи, прийоми та форми організації навчального процесу студентів.

У лінгводидактиці є різні підходи до класифікації методів навчання мови. Найбільш вдалою видається класифікація, запропонована М. Успенським, оскільки вона відповідає сучасним завданням мовного шкільного курсу, в її основі – відповідність способів навчання змісту та загальній меті навчання. Залежно від конкретних цілей і загальної мети навчання всі методи дослідник поділяє на три групи:

- методи одержання теоретичних знань з мови (пізнавальні);
- методи формування мовленнєвих умінь і навичок (тренувальні);
- контрольні-перевірні методи [563].

До пізнавальних методів, в основу поділу яких покладено рівень розумової активності особистості, належать: пояснювально-ілюстративний, проблемний, або пошуковий, частково проблемний, або метод евристичної бесіди. Тренувальні методи, до яких належать імітативний, або наслідувальний, оперативний і комунікативний, визначаються на основі характеру мовленнєвої діяльності учнів у процесі формування певних умінь. До контрольні-перевірних методів відносяться: опитування, контрольні-оперативний і контрольні-комунікативний.

Кожному методу відповідають як загальнодидактичні (пояснення, зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизація знань тощо), так і предметні прийоми навчання, що зумовлюються відповідною темою і метою навчального матеріалу. Наприклад, у ході вивчення теми «Текст» використовуються такі власне методичні прийоми: поділ тексту на структурні частини, відновлення деформованого тексту, визначення теми, мети, побудова різних типів тексту тощо.

Ці прийоми яскраво простежуються у процесі виконання вправ наступного типу:

1. Прочитайте безособові речення, знайдіть у них головний член, поясніть його морфологічне вираження.

2. Перепишіть речення, з'ясуйте семантичні відношення та особливості інтонації (пауз) між предикативними частинами безсполучникових речень. Поясніть уживання двокрапки й тире. Відзначте випадки їх варіативності.

Ефективними методами навчання є інтерактивні методи, сутність яких зводиться до того, що навчальний процес повинен відбуватися за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. До них належать: співнавчання, взаємонавчання – колективне, групове навчання в співпраці; взаємодія тих, хто вчиться, між собою, з викладачем, з навчальною інформацією [59].

Проблему застосування інтерактивних методів для посилення ефективності процесу навчання обґрунтовують у своїх працях А. Алексюк [9-10], М. Кларін [218], О. Ярошенко [625] та ін. На думку науковців, для ефективного використання інтерактивних методів навчання необхідно дотримуватися певних методичних вимог, зокрема:

– проводити вступні заняття для студентів з метою ознайомлення з аналогічними методами роботи, які різко змінюють усталений стиль навчання; на таких заняттях необхідно: по-перше, чітко й зрозуміло пояснити, що таке інтерактивне навчання, по-друге, довести до відома студентів та опрацювати з ними правила роботи в групах, укладені у зрозумілій формі, а на практиці ці

правила можна розповсюдити і видати кожному студентові для індивідуального користування [218];

- підтримувати доброзичливу атмосферу в колективі;
- постійно здійснювати контроль за процесом, досягненням поставлених цілей; у випадку невдачі потрібно переглянути стратегію і тактику роботи, шукати і виправляти недоліки;
- залучати до роботи всіх студентів групи, що сприятиме виробленню соціально важливих навичків роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення;
- використовувати оптимальну кількість методів, зокрема 1-2;
- поєднувати інтерактивні методи з іншими методами роботи – самостійним пошуком, традиційними методами;
- обов'язково враховувати під час інтерактивного навчання те, що студенти стають активними учасниками подій і власного розвитку; це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності, зростає цікавість до процесу навчання;
- сприяти соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу;
- формувати вміння приймати спільні рішення, вміння спілкуватися, доповідати; підвищувати рівень володіння головними мисленнєвими операціями;
- зростання інтересу до навчальних занять, пізнавальної активності в процесі навчання; зміна самооцінки студентів; підвищення мотивації вивчення навчального предмета тощо.

Аналіз інтерактивних методів (Л. Вавілова [72], О. Голант [111], О. Голубкова [114] та ін.) показав, що, по-перше, немає повної класифікації інтерактивних методів навчання; по-друге, не простежується чіткого розмежування інтерактивних та активних методів навчання; по-третє, наявні класифікації інтерактивних методів навчання не розкривають весь процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Для подальшого дослідження нами обрано активні методи формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, під якими розуміємо активізацію засвоєння навчального матеріалу, позитивний вплив на різні сфери розвитку майбутніх фахівців, забезпечення високого рівня комунікативної діяльності в процесі виконання лінгвістичних завдань, формування колективних навичок співпраці, що дає можливість поєднати теоретичні знання з практикою. Активні методи формування професійної компетентності дозволяють студентам виступати в ролі авторів, творців, підвищують рівень практичного оволодіння лінгвістичним матеріалом, формують навички самостійної діяльності, надають заняттям лінгвістичного циклу нестандартності, роблять їх творчими та ефективними.

Основна суть активних методів формування професійної компетентності в тому, що вони спрямовані на відтворення і складання певних мовних конструкцій за зразком чи виконання традиційних мовленнєвих завдань (репродуктивних, творчих), на вираження особистих думок і почуттів в умовах живого спілкування.

У практиці мовної освіти перевага активних методів полягає у тому, що вони зорієнтовані на синхронний розвиток основних навчально-предметних навичок (усного і писемного мовлення, читання, аудіювання, граматичних, інтонаційних та ін.) у процесі дидактичного спілкування. Водночас мовний матеріал подається в контексті реальної, емоційно-забарвленої ситуації, яка сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню тематичного матеріалу з мови. Для реалізації цих методів характерна співпраця суб'єктів навчання – робота в парах, групах тощо.

Проблема активних методів тісно пов'язана з системою навчання діалогічного мовлення. У своєму дослідженні Е. Палихата визначає різноманітність методів навчання українського усного діалогічного мовлення, що зумовлюється такими методичними етапами:

- презентація мовно-мовленнєвого матеріалу;
- проведення тренувань у процесі продукування діалогічних реплік чи

діалогічних єдностей;

– використання засвоєного матеріалу в процесі діалогічного спілкування [394, с. 180-181].

Відповідно до них Е. Палихата класифікує методи навчання діалогічного мовлення, виділяючи:

1) методи теоретичного опрацювання матеріалу (бесіда, розповідь, пояснення вчителя, робота з підручником);

2) методи теоретико-практичного навчання діалогічного мовлення, що передбачають роботу з окремими мовно-мовленнєвими одиницями та їх формами (спостереження, розбір, реконструювання, конструювання);

3) методи практичні, або комунікативні, що передбачають роботу над створенням діалогічного тексту (продукування діалогів, полілогів).

Особливої уваги, на думку дослідниці, заслуговує метод діалогу, що використовується з метою організації розмови двох осіб, які бажають висловитися для досягнення поставленої мети, одного або двох співрозмовників одночасно. Під час діалогічного мовлення можна використовувати прийоми семантизації нових лексичних одиниць, прийоми опанування нового матеріалу про діалог, прийоми закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях спілкування. Цьому методу властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого етикету, відбір паралінгвістичних засобів, правил поведінки, урахування ситуації спілкування [394, с. 186-187].

З огляду на сказане, методична концепція Е. Палихати має теоретико-практичне значення для розв'язання проблеми методів формування професійної компетентності, зокрема особистісно-комунікативної компетентності, мовної особистості студента в процесі дидактичного дискурсу.

Логічно, на нашу думку, класифікувати ці методи навчання за основними, домінуючими діями студентів, виділяючи:

– методи, що ґрунтуються на когнітивно-інтерпретаційних діях, зокрема сприймання, розуміння, узагальнення, обмін інформацією між

учасниками спілкування (наприклад, методи бесіди, дискусії, нейролінгвістичного програмування, розумового штурму, проблемно-рефлексивного полілогу);

– методи, в основі яких лежить інтерактивна діяльність студентів, тобто взаємний обмін не лише знаннями, висловлюваннями, а й діями в процесі спільної навчальної діяльності (рольові, ділові ігри);

– методи, що передбачають моделювання ситуативної взаємодії людини з людиною і світом (кейс-метод, метод діалогів, метод інциденту).

Ця класифікація – умовна з огляду на функціональні взаємозв'язки, трансформації методів залежно від цілей і умов навчально-виховного процесу.

У цілому методи формування професійної компетентності передбачають способи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь застосовувати ефективні стратегії і тактики в різних ситуаціях спілкування, серед яких можна виокремити: уміння викликати слухацький і читацький інтерес до сказаного студентом як мовцем; володіти вправністю мовного перекодування інформації, орієнтуватися в ситуації спілкування, встановлювати контакт зі співрозмовником, підтримувати розмову, культурно вести дискусію, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби мовленнєвого спілкування; уміння змінювати власні стратегії мовного впливу, комунікативну поведінку залежно від комунікативної ситуації та ін. Відповідні методи дають змогу реалізувати потребу студентів у спілкуванні, підвищують мотивацію до вивчення фахових дисциплін, збагачують соціально-комунікативний досвід, формують готовність до виконання різних комунікативних ролей у процесі активної життєдіяльності.

Варто відзначити, що методи формування професійної компетентності дозволяють формувати не лише особистісно-комунікативну, а й предметно-фахову компетентність. Успішність формування професійної компетентності зумовлюється тематикою текстів і ситуацій, що, у свою чергу, передбачає інтегрування лінгвістичних, когнітивно-інтерпретаційних та соціокультурних знань і вмінь у різних ситуаціях спілкування, активізує емоційно-смісловий

пошук сенсу життя, розуміння внутрішнього світу іншої особистості, усвідомлення індивідуальних особливостей співрозмовника завдяки створенню навчальних комунікативних ситуацій, у контексті процесів сприймання (прийому, перероблення словесної інформації), породження й передачі висловлювання.

На заняттях лінгвістичного циклу пропонуємо використовувати такі активні методи: проблемну лекцію, лекцію – прес-конференцію, евристичну бесіду, дискусію, діалог, дебати, «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм», відкритий форум, семінар, ділову гру, аналіз ситуації, тренінг, портфоліо, педагогічне проектування тощо.

Розглянемо можливості застосування активних методів навчання у ході підготовки студентів-філологів до майбутньої професійної діяльності.

Найефективнішим на заняттях з української мови вважається метод проблемного навчання, завдяки якому студенти не отримують знання в готовому вигляді, а здобувають їх у процесі систематичного вирішення навчальних завдань, у результаті самостійних розумових зусиль, мобілізації раніше набутих знань, а також порівняння й узагальнення. Для конструювання проблемних завдань слід використовувати різні способи, добираючи відповідний мовний матеріал. Це може бути введення до тексту паралельних форм для висловлювання думки, знаходження, наприклад, найвідповіднішої граматичної або лексичної форми:

1. Користуючись етимологічним словником та словником іншомовних слів, з'ясуйте, які з поданих слів є засвоєними з інших мов, а які виникли в українській мові на основі іншомовних слів за допомогою словотворчих засобів.

2. Зробіть аналіз лексичного складу поданого тексту: виділіть загальноновживані слова, історизми й архаїзми (вжиті з метою стилізації під старовину), авторські неологізми.

3. Запишіть синонімічні ряди. З'ясуйте, до яких груп вони належать. Доберіть спільний для кожного синонімічного ряду синонім. Якщо не можна, то поясніть чому.

4. Перепишіть речення, розкриваючи дужки. Запишіть іменники, що стоять у дужках, у потрібній формі відмінка і числа.

5. Складіть словосполучення із поданими словами. З'ясуйте морфологічні ознаки прикметників: які граматичні значення виражають їх закінчення; чим зумовлюються граматичні значення прикметників.

Проблемні завдання сприяють активізації мислення студентів, що допомагає зняти психологічний бар'єр, сприяє загальному розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців.

Дослідженням методу проблемного навчання займалися також А. Алексюк [9-10], С. Вітвицька [90-91], В. Ницета [357-358], А. Фурман [574]. Його можна використовувати під час проведення лекцій, семінарських і практичних занять.

Щоб сформуванню творче мислення студента, важливо сприяти становленню його як дослідника; варто навчити аналізувати, співставляти лінгводидактичні поняття з поняттями суміжних дисциплін (педагогіки, лінгвістики, психології, психолінгвістики тощо), визначати їх структуру й обсяг, самостійно формулювати визначення. Продуктивну мотивацію учіння студента, що зумовлюється проблемними ситуаціями, характеризують такі елементи мислення, як: нестандартність відповідей, оригінальність висновків, відчуття проблеми, швидкість та доцільність мовленнєвих дій, здатність виявляти нові аспекти об'єкта дослідження, генерувати нові гіпотези, ідеї; економічність і гнучкість мислення; уміння класифікувати, узагальнювати, синтезувати й трансформувати попередній досвід для одержання нових знань; критичність і самостійність думки, стійкість і глибина знань.

Як стверджують А. Алексюк [9-10], І. Лернер [282], О. Морозов [343] та ін., евристичний метод сприяє поетапному й поступовому входженню студентів в атмосферу самостійного пошуку й розв'язанню окремих проблемних питань. Цей метод варто використовувати лише тоді, коли викладач має можливість опертися на раніше набуті знання або особистий досвід студентів. Він є особливо доцільним під час роботи над загальнодидактичними, психологометодичними та іншими поняттями, запозиченими лінгводидактикою із суміжних дисциплін.

Реалізується цей метод найчастіше у процесі постановки проблемних питань, які спонукають студентів до активного мислення, викликають зацікавленість у вивченні професійної лексики. Наприклад, «У чому полягає різниця між факультативом і спецкурсом з української мови в школі?», «Що спільного мають творчі перекази й твори?», «Яке значення має робота з розвитку зв'язного мовлення в школі та вузі?», «У чому відмінність роботи над культурою усного й писемного мовлення студентів у процесі всіх видів навчальних занять з мови і літератури?», «Охарактеризуйте роль тексту у формуванні мовної та мовленнєвої компетенції студентів-філологів», «Чи можна стверджувати, що перекази і твори є своєрідною підготовчою ланкою до самостійних творчих робіт? Обґрунтуйте свою відповідь посиланнями на відповідні методичні джерела», «Поміркуйте, чому спецкурси та факультативні заняття з української мови впроваджуються у профільне навчання?».

I. Зайцева виділяє такі етапи формування пізнавальних інтересів студентів-філологів у розв'язанні проблемної ситуації під час опрацювання лінгводидактичних понять і термінів:

- етап уваги, який характеризується приверненням уваги студентів до проблеми;
- етап зацікавленості і сформованості інтересу;
- народження гіпотези;
- перевірка гіпотези й народження суджень [177, с. 29-30].

Метод проблемного викладу передбачає вирішення таких завдань: включення в зміст навчального матеріалу нових фактів, що не можна пояснити наявними знаннями; наведення суперечливих суджень про один і той самий факт чи явище лінгводидактики (наприклад, різні погляди на розуміння методу й прийому, проблема типології уроків у лінгводидактиці); зіставлення й протиставлення лінгводидактичних понять, схожих за формою, але різних за змістом (наприклад, при опрацюванні термінів мовна компетенція і комунікативна компетенція).

На думку А. Алексюка, цей метод вчить студента бачити проблему, формулювати предмет пошуку; відокремлювати відоме від невідомого; висувати гіпотезу або скласти план розв'язання проблеми, шукати самостійні докази; перевіряти правильність дій та одержаного результату, робити власні висновки, а отже, сприяє глибшому засвоєнню професійної лексики [9].

Формування особистісно-комунікативної компетентності здійснюється через удосконалення культури мовлення, що має організовуватися у три етапи: засвоєння студентами елементів мовної культури (формування вмінь правильного вживання конкретного мовного матеріалу, що сприяє засвоєнню необхідних знань, та прищеплення вмінь послідовно висловлювати свої думки); формування мовної майстерності (формування у студентів умінь і навичок вмілого використання вербальних і невербальних засобів відповідно до конкретної комунікативної ситуації, що передбачає самостійне творче застосування студентами мовних засобів, а у подальшому посилення вимогливості і контролю за їх роботою [600, с. 7-9]; виховання мовної свідомості (формування в студентів навичок аналізу якості та ефективності продукту мовленнєвої діяльності).

У процесі формування професійної компетентності в майбутніх учителів потрібно задіювати активний метод навчання в тренувальному режимі роботи (педагогічні та психологічні тренінги), який позитивно впливає на розкриття й вдосконалення особистісного потенціалу студентів, сприяє активізації рефлексування їхніх особистісних можливостей, розвитку адекватної самооцінки, комунікативних вмінь, формуванню емоційної гнучкості майбутніх педагогів, їх професійної мобільності, тобто підвищенню професійної компетентності в цілому. Під час тренінгів можна використовувати такі групи прийомів:

- «програвання» в уяві моделей поведінки, які виникають у свідомості студентів у процесі навчання залежно від рівня їх знань, умінь та психічних якостей;
- тренування в рефлексуванні протягом навчальної роботи;

– вправи на самооцінку і порівняння з оцінкою інших та аналіз причин «успішного» і «неуспішного» застосування рефлексивної інформації (накопичення досвіду);

– застосування правила: якщо розмірковування, роздумування, аналіз результатів не привели до задовільного рішення, необхідно уточнити свої цілі, враховуючи цілі інших учасників комунікації;

– усвідомлення, аналіз і контроль результатів рефлексії та спостереження проявів рефлексії в інших осіб і уявлення про їх результати.

Тренінгова практика має декілька різновидів, які можна умовно поділити на два блоки: вправи з формування особистісної компетенції та вправи на розвиток інтелектуальної компетенції професійної компетентності.

Ми дотримуємося бачення А. Маркової, яка наполягає на необхідності нехтувати зовнішні чинники невдач та підвищувати роль внутрішніх. На її думку, невдача пояснюється недостатньою кількістю докладених зусиль, в протилежність тій думці, що успіх забезпечено виключно високими здібностями індивіда [310, с. 141].

Таким чином, тренінги, спрямовані на формування особистісної компетенції, забезпечують:

1) реконструювання пояснення причин власних невдач;

2) зміну інтерпретації причин неуспішності, що передбачає виключення фактору «низьких здібностей» та сфокусованість на факторі «недостатньо докладених зусиль».

У програмі тренінгу А. Маркова віддає перевагу «зусиллю» як найбільш оптимальній причині [310, с. 143].

Так, з метою формування особистісно-комунікативного компонента в майбутніх учителів під час тренінгів виконувалися вправи на вироблення відповідних уявлень про себе як «джерело» дій, наприклад, «Успішність у сучасному професійному світі», під час якого студенти вели журнал, в якому висловлювали ставлення до себе, аналізували стосунки з іншими людьми, складали тематичні розповіді. Щодо оцінювання ефективності проведених

занять С. Занюк пропонує використовувати методику, яка передбачає кодування тематичних оповідань відповідно до таких категорій:

- 1) внутрішнє цілепокладання;
- 2) внутрішня детермінація діяльності як інструментальної стосовно досягнення поставленої цілі;
- 3) реалістичність сприйняття обставин і умов;
- 4) особиста відповідальність героїв оповідань;
- 5) упевненість у собі;
- 6) внутрішній контроль за поведінкою [183, с. 187].

А. Калюжний пропонує студентам відпрацьовувати алгоритм самопрограмування на майбутню професійну діяльність за такими поетапними завданнями:

1. Дайте собі команду «Сьогодні на уроці я...»
2. Уявіть максимально детально зовнішні умови та передумови виконання вказаної команди.
3. Відчуйте свій внутрішній стан.
4. Яскраво та виразно уявіть позитивний результат власної діяльності.
5. Доцільно також уявити й негативний результат невиконання запланованої роботи.
6. Потрібно проаналізувати гіпотетичні негативні моменти та знайти вихід з них.
7. Необхідно підготуватися до того, щоб не відчувати страху.
8. Сформулювати та дати собі заключну позитивну команду: «Коли я увійду до класу, я відчуватиму...» [210, с. 130-131].

У тренінговому процесі не менш важливим аспектом роботи має бути переоцінка ціннісних орієнтацій студентів, що включає проведення полілогів за темами: «Які цінності найважливіші в сучасному світі?», «Якими повинні бути ціннісні орієнтири сучасного вчителя?», «Генетичні й функціональні особливості української мови», «Роль мовної особистості у перспекції мовленнєвого спілкування», «Вкажіть на текстоцентричний аспект формування риторичних

умінь і навичок учнів», «Роль психолінгвістичного та культурно-мовного аспектів у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога». Така форма тренінгу дозволить кожному студенту обміркувати рушійні мотиви майбутньої діяльності, а також висловити та довести власну думку, що водночас сприятиме розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Метою проведення тренінгів та дискусійних груп було виховання навичок та вмінь асертивної поведінки в контексті ствердження мотивації професійної діяльності. На формування асертивного типу поведінки вказував Г. Лінделфілд. З позицій його міркувань, асертивна людина повинна вміти:

- визначати власні бажання;
- визначати відповідність власних бажань нормам етики;
- чітко висловлюватися відносно бажаного;
- адекватно сприймати можливі невдачі;
- відкрито та щиро виражати власні почуття;
- вільно сприймати оцінку власних дій та висловлювати як позитивну,

так і етичну негативну оцінку дій оточуючих [286, с. 15-16].

Одним із продуктивних видів діяльності у процесі розвитку ключових компетентностей є виконання ситуативних вправ. В. Стативка визначає варіанти ситуативних завдань:

1) після колективного обговорення запропонованої комунікативної ситуації лідер групи презентує повну відповідь відповідно до заданих критеріїв, його відповідь оцінюється в балах; участь інших членів міні-групи оцінюється тільки вербально;

2) кожен член групи дає власний завершений варіант відповіді, всі відповіді оцінюються за відповідними критеріями;

3) кожен учасник гри формує колективну відповідь;

4) кожна з 2-х (3-х) міні-груп репрезентує свою власну відповідь.

Перевіряються вміння:

– проявляти певний рівень знань теми вправи; дотримуватися теми вправи; спиратися на власний соціальний досвід;

- складати висловлювання відповідно до запропонованої мовленнєвої ситуації та мети висловлювання;
- знати і використовувати пропозиції для складання власного висловлювання з урахуванням формул мовленнєвого етикету;
- вміти аргументувати викладені тези, розуміти різні точки зору з цієї проблеми;
- дотримуватися правил спілкування та норм літературної мови.

Такий моніторинг дозволяє встановити реальну картину сформованості певних умінь кожного з них, а також реалізувати індивідуальний підхід до корекції умінь кожного студента, спроектувати індивідуальну траєкторію розвитку особистості, змодельовати диференційований педагогічний супровід розвитку [531, с. 175-213].

Пропонована система вправ-ситуацій поряд з іншими вправами (імітаційні, конструктивні, трансформаційні, комбіновані) сприяє розвитку ключових компетентностей студентів. Подібні вправи підвищують інтерес студентів до оволодіння мовними нормами та нормами спілкування, сприяють діагностиці, мотивують корекцію мовленнєвих умінь та оволодіння знаннями.

Наступним методом формування професійної компетентності є проєкція навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на вирішення проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача.

Самостійна, групова робота студентів над проблемно поданим змістом відбувається у системі науково-дослідницької роботи: у проєктній діяльності, у ході практики, написання курсової, кваліфікаційної роботи. За цих умов реалізується навчально-професійна діяльність, у якій контекст змісту навчання ніби зливається з професійною діяльністю. Беручи участь у наукових дослідженнях, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто навчається, а з другого, – у творчій позиції – реально створюються нові для них умови. Ця діяльність мотивує студентів до самостійного пошуку знань. Поєднання пізнавального інтересу і позитивної мотивації, характерне для

контекстного навчання, забезпечує трансформацію пізнавальних мотивів у професійні, що веде до поступового перетворення навчальної діяльності у реальну предметну діяльність.

Метод проєктів завжди орієнтувався на самостійну роботу – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного відрізка часу. Цей метод обмежено поєднується з груповим підходом до навчання. Метод проєктів завжди допускає вирішення якоїсь проблеми, що передбачає інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчості. Робота за методом проєктів передбачає не тільки усвідомлення певної проблеми, а й процес її розкриття, вирішення, що включає чітке планування дій, проєктування задуму чи гіпотези вирішення проблеми, чіткий розподіл ролей, тобто завдань для кожного учасника проєкту за умови тісної взаємодії. Результати виконання проєктів мають бути «відчутними», предметними, готовими до застосування. Їх можна представити у вигляді відеофільму, альбому, альманаху, збірки творів, колажу, газети, наукової роботи.

Таким чином, основними вимогами до використання методу проєктів є: наявність актуальної проблеми, вирішення якої вимагає інтегрованого знання, експериментального пошуку; практична, теоретична, пізнавальна цінність передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; визначення кінцевих цілей спільних або індивідуальних проєктів; визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проєктом; структурування змістовної частини проєкту із зазначенням поетапних результатів.

За типологічною ознакою можна виділити різні типи проєктів:

– за домінуючим у проєкті методом: а) дослідні проєкти, що потребують добре продуманої структури, чітко визначеної мети, активних методів; б) творчі, не мають, як правило, детально відпрацьованої структури, яка тільки передбачається, окреслюється і далі розвивається, підпорядковуючись інтересам учасників проєкту; в) ігрові, в яких учасники беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проєкту; г) інформаційні, спочатку спрямовані на збір

інформації, її аналіз та узагальнення фактів;

– за домінуючим змістовним аспектом: а) літературно-творчі; б) природничо-наукові; в) екологічні; г) лінгвістичні; г) методичні та ін.;

– за характером координації проєкти можуть бути: а) з відкритою координацією, коли керівник бере участь у проєкті у власне своїй функції, наскрізно координуючи роботу його учасників, організовуючи окремі етапи проєкту або діяльність окремих учасників; б) з прихованою координацією, коли керівник виступає в ролі одного з рядових учасників проєкту.

На нашу думку, найбільш оптимальним для нашого дослідження є ігровий проєкт, оскільки він, імітуючи типові ситуації внутрішньокультурного та міжкультурного спілкування і спілкування між майбутніми вчителями та учнями, дозволяє зняти бар'єр між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх фахівців і застосовувати лінгводидактичну компетентність через рольову взаємодію. Оскільки в ролі координатора проєкту в умовах ЗВО виступає викладач, то йому доведеться виконувати роль організатора.

Отже, для формування лінгводидактичної компетентності доцільно використовувати ігровий тип проєкту з відкритою координацією.

Гра – це вид діяльності в ситуаціях, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою. До структури гри як процесу входять: а) ролі, взяті на себе гравцями; б) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; в) ігрове використання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними; г) реальні відносини між гравцями; г) зміст – сфера дійсності, умовно відтворена у грі.

Гру як метод навчання, спосіб передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували здавна. Сьогодні, коли перспективним напрямом в освіті є прийоми активного навчання (оскільки вони забезпечують більш високий, порівняно з традиційною методикою ступінь прояву студентами пізнавальної самостійності), ігрові технології широко застосовуються у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Вершиною освітньої

еволюції у сфері ігрових технологій є імітаційна сюжетна або рольова гра. Саме такий вид гри є однією з умов формування лінгводидактичної компетентності, оскільки саме він дозволяє імітувати ситуації, які можуть виникнути у фахівця в майбутній професійній діяльності або у процесі міжкультурної взаємодії з носієм іншої лінгвокультури.

Імітаційна рольова гра – одна з форм організації мовної ситуації, яка використовується в навчальних цілях. В основі рольової гри лежить організоване мовне спілкування учасників відповідно до розподілених між ними ролями та ігровим сюжетом. У ході гри ситуація програвється кілька разів і при цьому кожного разу в новому варіанті. Незважаючи на чіткі умови гри, в ній обов'язково є елемент несподіванки, тому для неї характерна спонтанність. Мовне спілкування, що включає в себе не тільки власне мову, але і жест, міміку, має цілеспрямованість і носить обов'язковий характер.

У ході тренінгової роботи пропонується проводити ділові ігри, які А. Алексюк [9-10], Н. Басова [36], С. Вітвицька [90-91], О. Морозов [343], відносять до активних методів формування професійної компетентності майбутніх учителів. Науковці вважають, що гра сприяє активізації розумової діяльності майбутніх учителів-словесників у роботі над лінгводидактичними поняттями й термінами, гра спрямована на виконання студентами певних професійних ролей (учителя та учнів), створення тих ситуацій, що спонукають їх до розв'язання професійних завдань і оперування фаховою термінологією. Цей метод формує професійні якості майбутніх спеціалістів, дозволяє моделювати основні види фахової діяльності особистості з метою трансформації знань у вміння й навички, накопичення досвіду професійної діяльності.

Важливо використовувати рольові ігри для визначення якостей, необхідних педагогові (його професійна компетентність); бачення школи майбутнього; шляхів підвищення пізнавальної активності школярів; вироблення у майбутнього педагога вміння оцінювати свою діяльність та інше. Наприклад, зі студентами III курсу можна провести рольові ігри з використанням наступних завдань і запитань: «Вивчення рідної мови у функціонально-стилістичному

аспекті», «Творчі роботи на уроках української мови», «Принципи організації позакласної роботи з української мови», «Над якими професійними якостями вчителя-філолога вам ще слід працювати?», «Педагогічний такт і професійна майстерність учителя-словесника».

У рольових іграх майбутні вчителі набувають інформаційних, перцептивних вмінь, формується їхня комунікативна компетенція; у процесі обговорення соціальних і культурологічних питань вдосконалюється соціальна компетенція, що позитивно впливає на формування професійної компетентності в цілому.

Під час ділової гри формується вміння приймати рішення, організовувати його виконання, приймати альтернативні рішення шляхом поєднання індивідуального та групового оцінювання діяльності учасників гри, бачити результати своїх дій та давати їм оцінку.

Предметний зміст діяльності студента проєктується в систему навчальних проблемних ситуацій, предметних і ситуативних задач; соціальний зміст втілюється в процес підготовки студентів через форми їх діяльності, які вимагають урахування особистості кожного, його інтересів, дотримання норм навчального і майбутнього професійного колективів.

Професійному засвоєнню студентами-філологами лінгводидактичної лексики сприяє проведення навчальних дискусій, диспутів (якість яких визначають А. Алексюк, О. Морозов), що передбачають організацію викладачем тематично спрямованої суперечки. Надзвичайно важливо навчити студентів вільно, свідомо оперувати в дискусії науковими поняттями й термінами, узагальнювати матеріал, формулювати гіпотезу. Успіху дискусії в групі, вважає А. Алексюк, передують створення таких умов: усі учасники дискусії мають бути підготовлені до неї; кожний учасник повинен мати чіткі тези своєї позиції, точну постановку задач; дискусія має бути спрямована на вирішення проблеми, а не на «змагання» її учасників; протилежні точки зору не повинні нівелюватися – саме наявність їх просуває дискусію вперед; при жвавій дискусії керівникові слід утримуватися від власного виступу [9, с. 474].

Підготовка до дискусії полягає в накопиченні необхідних знань з теми й виборі форми їх викладу. Цей вид роботи допомагає поповнити зміст наявних у студентів знань, сприяє їх систематизації й узагальненню. Наприклад, з метою усвідомлення студентами понять «тип уроку української мови», «класифікація лінгводидактичних методів та прийомів навчання української мови» можна запропонувати порівняти різні підходи до класифікації типів уроків, вправ у лінгводидактиці. Суперечка завжди викличе підвищену увагу студентів до проблеми, стимулюватиме вироблення власного бачення проблеми, бажання його висловити, що забезпечить творче й глибоке засвоєння навчального матеріалу, а отже, й професійної лінгводидактичної лексики.

У процесі дискусії «відбувається ділове спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співрозмовника у правильності своєї позиції і схилити його до співпраці; відбувається діалог на професійному рівні, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування і зміцнення, що веде до формування нових знань та уявлень; це сприяє набуттю комунікативного досвіду вирішення професійних завдань» [275, с. 27].

До активних технологій навчання у дискусії відносять «Метод ПРЕС», «Обери позицію», дискусія у стилі телевізійного ток-шоу, дебати тощо.

Будь-який процес навчання являє собою формування нових дій і відповідних їм чуттєвих образів і понять. Загальний хід цих формувань складається з трьох стадій: інструкція, дія, рефлексія (осмислення). При виконанні певної вправи викладач подає інструкцію, далі студенти одержують завдання, читають і вникають у його зміст. На наступному етапі залежно від методу навчання відбувається індивідуальне чи групове осмислення, обговорення певного питання і його відображення у формі відповіді.

Метод мозкової атаки спонукає студентів до колективного розв'язання сформульованої викладачем самостійно або зі студентами лінгводидактичної проблеми шляхом генерації ідей, а не аналізу та обговорення запропонованих викладачем чи студентами рішень. Принцип цього методу – повна відсутність критики, заохочення ідей, рівноправність учасників, велика кількість

різноманітних рішень протягом невеликого проміжку часу для подальшого їх обговорення та оцінювання. Цей метод доцільно використовувати для вирішення недостатньо розроблених питань лінгводидактики (нові методи і прийоми у викладанні мови в школі, класифікація диктантів, вправ тощо).

На заняттях із практичного курсу української мови студенти виконують різні завдання, мета яких сформувати в них адекватну самооцінку. Одним із видів таких завдань може бути аналіз конкретних педагогічних ситуацій, що спонукає студентів зробити вибір, висловити власну думку.

У результаті аналізу педагогічних ситуацій майбутні вчителі оволодівають знаннями аналізу, прогнозування, проектування, процесом самопізнання й осмислення педагогічної діяльності, професійної компетентності, виявляють свої внутрішні ресурси, шукають шляхи подолання труднощів і протиріч, які виникають.

З метою формування адекватної самооцінки в майбутніх учителів на практичних заняттях з методики викладання української мови пропонується здійснювати відеоспостереження за навчальною педагогічною діяльністю студентів, під час якого робиться відеозапис підготовлених студентами фрагментів уроків на задану тему, знятих у ситуаціях імітування. Потім відеозапис стає предметом групового обговорення в лабораторії. Запис на відео робить можливим повторюване самоспостереження з витримкою в часі, що дозволяє групі студентів разом аналізувати одну й ту ж педагогічну ситуацію, отримувати цінний документальний матеріал для спостереження за процесом навчання і компетенціями, які можна перевірити, що, безумовно, є чималою перевагою для закріплення зв'язку між теорією та практикою.

Роботу перед практичним та лабораторним заняттями з фахових дисциплін доцільно розпочинати тестуванням студентів із відповідного навчального матеріалу для ефективного управління їхньою навчально-пізнавальною діяльністю. Детально проаналізувавши отримані результати, викладач добирає методи додаткової роботи з групою студентів або окремими студентами, які не володіють базовим рівнем знань та умінь з відповідної теми, з метою усунення визначених прогалів в їхніх знаннях.

Вибір того чи іншого методу вимірювання знань ґрунтується на критеріях, які визначають їх якість. Найважливішими критеріями педагогічного тестування є валідність, об'єктивність, надійність і точність. Питання сутності виділених критеріїв розкрито у працях І. Буллах, М. Мруга, у яких розглядається вітчизняний і зарубіжний досвід впровадження у практику педагогічної діяльності сучасних технологій педагогічного оцінювання. На думку вчених, критерії валідності та об'єктивності фактично є первинними, оскільки порушення одного з них призводить до порушення критеріїв надійності та точності, які виступають похідними [68].

Поняття «валідність» використовується для загальної характеристики тесту, визначаючи відповідність одержаних результатів меті та вимогам оцінювання. У стандартних вимогах до педагогічних тестів їх валідність вважають комплексом інформації про характеристики тесту, процедури тестування та методи оцінювання. Об'єктивність засвідчує, наскільки мінімізований вплив суб'єктивних факторів; її досягають шляхом стандартизації умов проведення вимірювання, оцінювання, аналізу результатів, що забезпечується об'єктивністю здійснення вимірювання, об'єктивністю обробки даних та об'єктивністю інтерпретації результатів. Надійність методу вимірювання визначається ступенем стійкості результатів. Цей показник впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку. Точність методу визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання цим методом.

Кредитно-модульна технологія навчання у системі вищої освіти пропонує свої підходи до контролю та оцінювання знань студентів і певним чином розв'язує означені проблеми. На це вказує у своїх дослідженнях П. Сікорський. На його думку, кредитно-модульна навчальна система має певні переваги – дозволяє засвоювати навчальний матеріал у дискретно-неперервному полі за програмою, яка складається з логічно завершених модулів із структурованим змістом та цілісним навчально-управлінським циклом кожного з них, забезпечує дотримання психолого-педагогічних вимог до організації засвоєння визначеної сукупності елементів знань, оперативне управління навчальним процесом, а

також спонукає студентів до систематичної навчальної праці і робить її посилюючою, передбачає не лише організацію повного засвоєння визначених знань, а й дієвий контроль за станом їхнього засвоєння кожним студентом [503].

Метод контролю передбачає здійснення його у трьохрівневому вимірі:

1. Тематичний контроль визначає проведення контрольних робіт за темою.
2. Модульний контроль – проведення рубіжного контролю за модулем.
3. Підсумковий контроль – проводиться після вивчення курсу.

Тестові завдання модульного та підсумкового контролю розробляються викладачами за вимогами галузевого стандарту вищої освіти, керуючись нормативно-методичними положеннями з розробки складових навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою.

Альтернативні тестові завдання передбачають два варіанти відповіді, на зразок «так-ні», «вірно-невірно» тощо. Як правило, їх використовують для грубої перевірки правильності вибору або прийняття рішення в згорненій формі.

Тестові завдання, у відповідях яких застосовано принцип кумуляції, доцільно використовувати для перевірки повноти знань та умінь. Запитальна частина таких завдань має переважно порівняльний зміст: одна з декількох відповідей має бути найкращою, можливо правильною, найбільш точною, повною, такою, що зустрічається найчастіше. У зв'язку з цим у запитальній частині завдань рекомендується використовувати вирази, типу «як правило», «звичайно», «найбільш часто», «головна причина», «найчастіше», «частіше над усе» тощо.

Тестові завдання на відновлення відповідності частин – модифікація тестових завдань з множинним вибором, діляться на чотири види: тестові завдання на відповідність; тестові завдання на порівняння, протиставлення; тестові завдання з множинними відповідями «вірно-невірно»; тестові завдання на визначення причинної залежності.

Тестові завдання на відтворення вірної послідовності потребують переструктурування даних або елементів будь-якої комбінації. Використання таких завдань доцільне у разі тестування умінь та знань правильної послідовності дій (нормативної діяльності), алгоритмів діяльності,

технологічних прийомів тощо. Можливе також їх використання при тестуванні знань загальноприйнятих формулювань визначень, правил, законів, фрагментів нормативних документів тощо.

Тестові завдання відкритого типу, що передбачають вільні відповіді тих, хто тестується, є завданнями без запропонованих варіантів відповідей і використовуються для виявлення знань термінів, визначень, понять тощо. Той, хто тестується, виконує завдання за власним баченням. За змістом тестове завдання відкритого типу являє собою твердження з невідомою змінною.

Отже, в умовах інтеграції України в міжнародне співтовариство актуалізується проблема реалізації кредитно-модульної технології навчання, яка, у свою чергу, вимагає удосконалення контрольно-оцінних функцій за результатами навчання. Проблема педагогічного контролю в умовах кредитно-модульного навчання засвідчує її важливість для теоретичного переосмислення у світлі нових ідей і тенденцій професійної освіти.

Розгляд особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів на основі добору активних методів організації цього процесу дає нам можливість наочно представити схему формування професійної компетентності студентів, яку показано на рис. 4.2.



Рис. 4.2. Формування професійної компетентності студентів на основі добору активних методів навчально-пізнавальної діяльності

У результаті вивчення цієї проблеми нами зроблено певні висновки:

1. Проблема застосування у навчальному процесі активних методів навчання не нова, однак у педагогіці дотепер немає єдиної науково обґрунтованої теорії активних методів навчання.

2. Застосування активних методів навчання на практиці призводить до зростання сформованості ключових компетентностей.

Модернізація вищої освіти в Україні, пошук та вдосконалення технологій навчання, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, обумовлюють зростання вимог до вибору практичних форм навчання на філологічних факультетах. Перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, за якої кожний студент має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі відповідно до мети, змісту навчального матеріалу, стану навчально-методичної бази вищого навчального закладу.

У сучасній лінгводидактиці вищої школи питання вибору оптимальних форм роботи у вищих навчальних закладах є актуальними.

Проблемам класифікації та вибору практичних форм роботи приділяли увагу А. Алексюк [9-10], О. Горошкіна [124], В. Ортинський [379], В. Нагаєв [345], С. Караман [213-214] та ін. Вчені пропонують використовувати як традиційні, так і нетрадиційні форми: лекції, практичні заняття, засідання творчих груп, консультації, круглі столи, конференції, огляди та обговорення методичної літератури, участь у конкурсах, ярмарки педагогічних ідей. Вони зазначають, що використання цих форм допоможе здійснити науково-методичне забезпечення викладання мови та літератури, вести творчу, пошукову, теоретичну та експериментальну роботу з фахових дисциплін.

4.3. Впровадження інтерактивних технологій у процес формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

Система освіти України перебуває в стані модернізації, яка обумовлена загальними тенденціями світового розвитку насамперед переходом до інформаційного суспільства. Для успішного вирішення освітніх завдань, педагог повинен по-новому осмислити свою професійну діяльність, бути і вчителем, і викладачем, і вихователем, і науковим співробітником, який займається проблемами педагогіки як науки. Як зазначає В. Аниськін, інтеграція та обов'язкове поєднання знаннєвого (включаючи соціальний) і технологічного (включаючи предметно-практичний) компонентів у педагогічних системах є основою для їх застосування в умовах сучасної особистісної, компетентнісно орієнтованої освітньої парадигми [15, с. 558].

Нинішній стан суспільства й освіти вимагає від учителя-філолога постійного пошуку способів удосконалення навчально-виховного процесу і передбачає наступність між допрофільним і профільним етапами навчання. Перший етап визначає становлення профільних намірів учнів, формування готовності школяра в умовах профілізації старшої школи до оволодіння комунікативною, інтелектуальною, креативною компетентностями (з мови) та інтелектуальною, особистісною, комунікативною, рефлексивною, діяльнісною, креативною, емоційною (з літератури), що здійснюється шляхом введення курсів за вибором, поглибленого вивчення предметів на диференційованій основі

зокрема предметно орієнтованих і міжпредметних факультативних курсів тощо. Наступний етап визначає наукове забезпечення для завдань дослідницького і творчого характеру, створення оптимальних умов для загальнокультурного, морального, естетичного розвитку особистості, самостійної творчої діяльності учнів, розвиток умінь здійснювати такі мисленнєві операції, як аналіз, порівняння, зіставлення та ін. Окреслені перспективні завдання спроможний реалізувати знаючий, обізнаний, творчий фахівець, отже, компетентний.

Все це потребує введення нових педагогічних технологій, зорієнтованих на використання ігрових методів навчання, діалогових моделей, педагогічного (методичного) проєктування, що вимагають творчої активності як з боку викладача, так і з боку студента, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних стосунків. У Національній доктрині розвитку освіти XXI століття зазначено, що пріоритетним напрямом державної політики є запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій [360].

А. Алексюк [9-10], І. Богданова [53], М. Кларін [218], О. Пометун [428-432], І. Роберт [459] активно працюють над розробкою і впровадженням різних інновацій, насамперед нових педагогічних технологій у навчальний процес. Науковці визначають технологію інтерактивного навчання як сукупність способів цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії викладача й студента, послідовна реалізація якої створює оптимальні умови для їх розвитку.

Ключовим поняттям, яке окреслює сенс цієї технології, виступає «взаємодія», що розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої вважається здатність людини «переймати роль іншого», уявляти, як його сприймає партнер або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.

Для інтерактивної педагогічної взаємодії характерні: висока ступінь інтенсивності спілкування учасників комунікації, цілеспрямована рефлексія, обмін діяльністю, провідними ознаками, інструментами якої є полілог, діалог, мисленнєва діяльність, смислубудова, створення ситуації успіху, свобода вибору, позитивність і оптимістичність оцінювання.

У педагогічній інтерпретації полілог – це спроможність кожного учасника педагогічного процесу мати свою індивідуальну точку зору з будь-якої проблеми, що розглядається; готовність і можливість висловити цю точку зору, до того ж будь-яка точка зору, якою б вона не була, має право на існування. Діалог передбачає сприйняття учасниками педагогічного процесу себе як рівних партнерів, суб'єктів взаємодії. Мисленнєва діяльність – сутнісна ознака активних методів – полягає в організації інтенсивної розумової діяльності викладача і студентів, яка визначає не трансляцію педагогом у свідомість студентів готових знань, а забезпечення їх самостійної пізнавальної діяльності, проблемного навчання, самостійного виконання студентами різних розумових операцій, таких, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та ін.; поєднання різних форм виконання розумової діяльності студентів (індивідуальної, парної, групової); процес обміну думками між учасниками педагогічної взаємодії.

Смислобудова – процес свієомого створення студентами і викладачами нових для себе сенсів, змісту предметів і явищ навколишньої дійсності з обговорюваної проблеми; сприйняття учасниками педагогічного процесу навколишньої дійсності через призму власної індивідуальності, вираження свого ставлення до явищ і предметів життя. Свобода вибору студентів і викладачів полягає в їх осмиленому регулюванні та активізації своєї поведінки, педагогічної взаємодії, що сприяють оптимальному розвитку та саморозвитку особистості. Створення ситуації успіху – це створення педагогом комплексу зовнішніх умов, що забезпечують студентам позитивні емоції і почуття. Успіх розглядається як мотив до саморозвитку і самовдосконалення. Для організації ситуації успіху використовуються різноманітні педагогічні засоби, умови, зокрема позитивність, оптимістичність оцінювання студентів. Позитивність та оптимістичність оцінювання учасниками педагогічної взаємодії проявляються їхньою потребою до піднесення досягнень особистості, здійсненям оцінки себе та іншого як умови саморозвитку. Це вміння педагога при оцінці діяльності студентів підкреслити цінність, неповторність, значимість очікуваного результату, індивідуальних досягнень особистості, прагнення відзначати

позитивні зміни в стані розвитку студента. Рефлексія є самоаналізом, самооцінкою учасниками педагогічного процесу своєї діяльності у взаємодії. Це актуалізація педагогом і студентами своїх знань, досвіду в тій чи іншій педагогічній ситуації, їх потреба і готовність зафіксувати зміни стану розвитку, визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності педагогічної взаємодії, створених педагогічних умов для свого розвитку.

Інтерактивна педагогічна технологія передбачає реалізацію активних методів (робота в парах, «карусель», робота в малих групах, «акваріум», незакінчене речення», «броунівський рух», «мозковий штурм», дерево рішень»), спрямованих на зміну та вдосконалення моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу. Працюючи в парах студенти вчаться ставити один одному питання та давати відповіді на них. Ці форми ефективні в тому випадку, якщо на занятті обговорюється проблема в цілому, про яку у студентів є певні уявлення, отримані раніше на заняттях або в життєвому досвіді.

За провідною функцією в педагогічній взаємодії активні методи можна класифікувати на методи:

- створення сприятливої атмосфери, організації комунікації;
- організації обміну діяльностями;
- організації мисленнєвої діяльності;
- організації смислобудови;
- організації рефлексивної діяльності.

Методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації своєї діяльності в основі мають «комунікативну атаку», що здійснюється викладачем на початку педагогічної взаємодії (лекції, практичні заняття, позанавчальна робота тощо), на етапі введення в атмосферу мовного спілкування з метою залучення до спільної роботи кожного студента. Методи цієї групи сприяють самоактуалізації всіх студентів, їх конструктивній адаптації до педагогічної ситуації.

Методи організації обміну діяльністю передбачають поєднання індивідуальної та групової роботи учасників педагогічної взаємодії, загальну

активність як викладача, так і студентів. Провідною ознакою цих методів є об'єднання студентів у творчі групи для сумісної діяльності як домінуючої умови їх розвитку.

Методи організації мисленнєвої діяльності, з одного боку, створюють сприятливу атмосферу, зумовлюють мобілізацію творчих потенцій студентів, розвиток їхньої позитивної мотивації до навчання, а з другого, - стимулюють активну розумову діяльність, виконання студентами різних мисленнєвих операцій.

Першорядною функцією методів організації смислубудови є створення студентами і викладачем нового змісту педагогічного процесу, власного бачення індивідуального сенсу досліджуваних явищ і предметів, обмін ними, їх примноження та збагачення.

Методи організації рефлексивної діяльності спрямовані на самоаналіз та самооцінку учасниками педагогічної взаємодії своєї діяльності, її результатів, зазвичай організовуються на звершальному етапі занять. Методи цієї групи дозволяють студентам і педагогу зафіксувати стан свого розвитку та визначити його мотиви.

Використання активних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійної творчості, вдосконалення, видозміни, професійного та особистісного зростання.

Вищезазначене доводить, що використання технології інтерактивного навчання зумовлює формування у студентів певних якостей, а саме:

- розвиток особистісної рефлексії;
- усвідомлення включеності в загальну роботу;
- становлення активної суб'єктної позиції у навчальній діяльності;
- розвиток навичок спілкування;
- прийняття моральності норм і правил спільної діяльності;
- підвищення пізнавальної активності усієї групи;
- формування групи як певної спільноти;
- розвиток навичок аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії.

У викладача формується:

- нестандартне ставлення до організації освітнього процесу;
- мотиваційна готовність до міжособистісної взаємодії не тільки в навчальних, а й інших ситуаціях.

Фронтальні технології інтерактивного навчання (за О. Пометун [429]) передбачають одночасну спільну роботу всієї групи. Питання і завдання викладача примушують замислитися над проблемою і колективно її вирішити. Разом з тим викладач заохочує всіх учасників до висловлення своїх ідей, до участі у дискусії. Різновидом загальногрупового обговорення є метод «мікрофон», що дозволяє кожному швидко щось сказати, по черзі відповідаючи на запитання, або, виражаючи свою думку чи позицію, ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими.

Технологією колективного обговорення, яка широко використовується для прийняття рішень, є «мозковий штурм», що спонукає студентів виявляти уяву, творчість, сприяє вільному висловлюванню власних думок.

До фронтальних технологій відносять: метод «навчаючи – вчуся» («кожен навчає кожного»), «броунівський рух», «ажурна пижа», «кейс-метод», «дерево рішень».

Використовуючи активні методи навчання, на основі аналізу знань психолого-педагогічних характеристик студентської молоді, варіативності розв'язання методичних проблем викладач створює умови для успішного застосування знань і вмінь у нових, нестандартних професійних ситуаціях, наближених до майбутньої вчительської роботи. Діяльність викладача і студентів за таких обставин спрямовується на співпрацю, на досягнення високого рівня творчої ініціативи.

У системі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів переглянуто традиційний арсенал педагогічних засобів навчання, і цілком логічно, що перевага надається суб'єктній активності словесника. У такій ситуації мають переважати практико-зорієнтовані заняття, які ґрунтуються на активних технологіях. Зокрема, це інтерактивні, актуалізовані лекції, практичні

і семінарські заняття, круглі столи, тематичні дискусії, акмеологічні практикуми, аналіз ситуацій або кейс-метод, тренінги (сенситивний, акмеологічний, аутопсихологічний, комунікативний, корпоративний, лідерства, культури мовлення, креативних якостей), адаптивні технології навчання (методика проведення яких детально розроблена Н. Клокар [222]), конференції з обміну досвідом, ігротехнології професійного вдосконалення (імітаційні, ділові, організаційно-діяльнісні, ситуаційно-рольові), курси за вибором (факультатив, спецкурс), навчальне портфоліо або портфель професійних досягнень (робоче чи презентаційне представлення здобутків творчого прогресу у педагогічній діяльності), узагальнений перспективний педагогічний досвід з певної проблеми, система роботи з використанням інноваційних освітніх технологій (особистісно зорієнтованих, проєктних, здоров'язбережувальних, активних, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних тощо), участь філологів в інноваційних освітніх проєктах, фахових конкурсах, у роботі творчих, динамічних, ініціативних груп, постійно діючих семінарах, круглих столах, аукціонах творчих ідей, ярмарках педагогічної творчості.

Відповідно до постулатів парадигми життєтворчості, принципів школи життєвої компетентності В. Ницетою розроблено методику застосування проєктної технології на уроках української літератури, яка полягає в тому, що учні створюють життєтворчі проєкти, в основі яких – конструювання особистісних концепцій життя, досягнення в ньому успіху, а ресурсом діяльності з проєктування виступають ідейно-емоційні оцінки вивчених літературних творів [357, с. 462].

У процесі втілення життєтворчих проєктів на уроках української літератури учні формують «Я-концепцію»: визначають «Я» актуальне (самоідентифікація себе), «Я» соціальне (погляд на себе з точки зору соціального оточення), «Я» потенційне (якості та цінності особистості за суттєвих змін життєвого світу), «Я» ідеальне (тенденції розвитку та самоздійснення особистості) [447]. Крім того, у процесі читання та аналізу творів відбувається екзистенційний діалог між учнями та літературними героями, що дає можливість

визначити «Я» динамічне (ідентифікація з ідеалами, уявлення про бажані статуси та ролі) і сприяє формуванню в учнів життєвої компетенції.

Джерелами формування «Я-концепції» виступають:

- досвід індивідуальної діяльності (індивідуальна робота у складі групи на уроці; самостійна робота над оформленням проєкту);
- досвід спілкування з однолітками (інтерактивна групова робота на уроці) й дорослими (взаємодія з учителем);
- оцінні судження (учнівське взаємоцінування, цінування та оцінювання вчителем).

Одним із ключових моментів цього процесу є рефлексія. Вона розглядається як складова «Я-концепції», феномен суб'єктивності людини, а суб'єктивність трактується як «засіб існування самосвідомості», «ключовий момент духовного розвитку особистості» [447].

Відбувається орієнтація особистості на створення й реалізацію життєвого проєкту, що є важливою умовою гармонійного розвитку учня протягом життя, вироблення життєвої стратегії його самореалізації, в основі якої – творча активність.

Організація й управління процесом упровадження компетентнісно спрямованого навчання на основі інтерактивних технологій (технологія поступового впровадження компетентнісно спрямованого навчання) здійснюється планомірно та поетапно, а саме: розробка стратегії, планування, оперативне управління, контроль, аналіз і корегування результатів. Розробка стратегії передбачає укладання навчального плану, програм авторських курсів, експертизу авторських програм елективних курсів, соціально-психологічний супровід, психодіагностичні дослідження умов для впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність закладу, SWOT-аналіз. Планування визначає: аналітико-проєктивну діяльність, укладання графіків інформування учасників навчально-виховного процесу щодо етапів упровадження компетентнісного навчання, організацію системи заходів щодо інформаційної підтримки прозорості процесу впровадження компетентнісного навчання, складання розкладу факультативних занять та занять з фахових

дисциплін. Оперативне управління включає: визначення об'єктів стосовно з'ясування компонентів компетентності та моніторингу їх формування, моніторингові заходи щодо ефективності впровадження програми, накопичення студентами досягнень в портфоліо, формування банку компетентності у різних сферах їхньої діяльності, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Контролем передбачено: визначення відхилень від плану, прогнозування результатів, моніторинг формування компетентності студентів (їх навчальні досягнення, результати практичної діяльності, психодіагностика особистості, оперативне реагування на вплив факторів зовнішнього та внутрішнього середовища). Аналіз і коригування результатів включає: оцінку ефективності системи компетентнісно спрямованого навчання, корективи тактичних завдань, накопичення досвіду введення, поширення та популяризації інновацій та перспективних освітніх технологій, удосконалення викладання навчальних предметів засобами компетентнісно формувальних технологій, упровадження вищезазначених підходів та довготривала апробація і репрезентація відповідних технологій в систему навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Введення технології компетентнісно орієнтованого навчання доводить її переваги над традиційним навчально-виховним процесом, що проявляється у контексті навчання і спрямовується на формування цінностей, етики, цілісності, постійне вдосконалення (традиційно – на особистісну зацікавленість у вивченні дисципліни); в освітній меті – формування компетентності та професійного зростання особистості (традиційно – отримання знань, умінь, навичок); у навчальній взаємодії – співпраця, співтворчість (традиційно – об'єкт-суб'єктна взаємодія); в управлінні навчально-виховним процесом – толерантність, плюралізм (традиційно – підлеглість, субординація); у проєктуванні навчально-виховним процесом – професійне самовдосконалення, необхідні знання для самореалізації особистості (традиційно – отримання вищої освіти); у мотивації – досягнення успіху (традиційно – застереження від невдачі).

Одним із напрямів модернізації освіти є її інформатизація, під якою Т. Сіткар розуміє процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою

розробки засобів інформатизації та інформаційних технологій, їх оптимального використання педагогом і його вихованцями [504].

Етап підготовки, зорієнтований на формування інформаційної компетенції майбутніх педагогів, необхідний для їх професійної діяльності і пов'язаний з успіхом особистості. Значущість інформаційної компетенції полягає у тому, що вона проявляється в здатності вирішувати професійні завдання за допомогою інформації, комунікації, технологій тощо. На цьому етапі підготовки педагог повинен освоїти засоби інформатизації та інформаційні технології як інструменти обробки педагогічної інформації, оцінити їх можливості для вирішення педагогічних завдань.

Особливості застосування нових інформаційних технологій у процесі формування методичної та мовленнєвої компетенцій майбутніх вчителів-філологів висвітлено в дослідженнях В. Воробцової, С. Карамана, О. Семенов, Т. Симоненко, К. Плиско, Г. Шелехової та ін. Науковці стверджують, що впровадження «комп'ютерної техніки в шкільну практику докорінно змінює зміст навчання та роль учителя в навчально-виховному процесі» [504], тому важливою для вчителя є «його інформаційна культура, комп'ютерна грамотність, уміння працювати з постійно оновлюваною електронною інформацією світового рівня» [509].

Лекційний спосіб викладання часто критикують за низький рівень засвоєння матеріалу, що є наслідком пасивності студентів. Підвищення ефективності лекцій стає однією з головних проблем вищої школи. Тому не випадково на лекційних заняттях стали застосовувати комп'ютерні технології з елементами самостійної роботи. Це, як зазначають Н. Жилко, Г. Чекаль, видозмінює методику читання лекцій і робить засвоєння інформації більш ефективним [588].

Особливістю мультимедійних технологій є інтерактивність. Інформаційні технології активно залучають студентів до забезпечення та поглиблення знань, що сприяє кращому розумінню і засвоєнню матеріалу, дозволяють перейти від пасивного засвоєння до дієвого, оскільки студенти отримують можливість самостійно моделювати явища і процеси, сприймати інформацію. Поєднання

відео-, аудіо- і текстового матеріалу сприяє творчому осмисленню змісту лекції та підвищує мотивацію навчання. Слід враховувати також і психологічний фактор: у роботі з мультимедійними матеріалами інформація представляється не статичною неозвученою картинкою, а динамічними відео- і звукорядом, що значно підвищує ефективність опанування матеріалу.

Спеціалізоване програмне забезпечення, що уможливорює збір і обробку даних, презентацію результатів і підготовку лекцій, звітів з використанням мультимедійних засобів, інтерактивна дошка необхідні в процесі роботи будь-якого мовця, зокрема й учителя-філолога. Систематизація названої інформаційної діяльності призвела до узагальнення її видів: збір інформації – діяльність, спрямована на структурування інформації з різних джерел у єдину систему; передача інформації – діяльність, у результаті якої інформація переміщується у просторі між учасниками педагогічного дискурсу; обробка інформації – діяльність, у результаті якої інформація перетворюється з однієї форми в іншу; збереження інформації – діяльність, яка забезпечує переміщення інформації в часі.

Підготовка майбутніх учителів-філологів у цьому напрямі передбачає опанування експертно-аналітичною діяльністю з оцінки й оволодіння програмними засобами навчального забезпечення на базі найсучасніших інформаційних технологій – мультимедіа, використання комп'ютерних мереж.

Дослідницькі вміння інформаційної діяльності майбутніх вчителів-філологів містять дії, які належать до системи накопичення й аналізу нових знань про розвиток лінгвістичних дисциплін, педагогіки, психології й методики навчання української мови, передбачаючи вміння знаходити нові знання, досліджувати власну діяльність і перебудовувати її на основі новітньої наукової і навчальної інформації, отриманої з різних джерел.

Розвиток технологій обробки інформації призвів до появи засобів візуальної розробки мультимедіа-програм, доступних непрофесіоналам. З'явилася можливість суміщення, з одного боку, доступних через глобальні мережі програмних продуктів, створених професіоналами, таких, що реалізують найсучасніші досягнення в галузі інформаційних технологій і методики

викладання, та, з другого боку, створених самим учителем-словесником за допомогою візуальних прийомів програмних засобів, що відтворюють авторську методику.

Сучасні інформаційні технології дають можливість майбутньому вчителю в процесі роботи з власним лінгводидактичним архівом:

- застосовувати у навчальному процесі сучасні апаратні засоби введення інформації – сканери, цифрові камери, графічні планшети, пристрої для підготовки текстової, графічної, звукової та відеоінформації;

- послуговуватися інформаційно-пошуковими системами, банками даних, розподіленими ресурсами Інтернету для добору навчально-методичної інформації;

- використовувати бази даних для зберігання структурованої інформації та електронні документи з гіперзв'язками з метою зберігання інформації вільної структури та складності в ієрархії;

- залучати засоби ІКТ на базі технології мультимедіа для візуалізації об'єктів, процесів та явищ, що вивчаються;

- розробляти мультимедійні програмні засоби начального призначення за допомогою інструментальних систем;

- використовувати розподілену обробку навчально-методичної інформації в локальних і глобальних інформаційних мережах;

- здійснювати безпосередню інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу з використанням електронної пошти, телеконференцій.

До такої діяльності майбутні вчителі-філологи готуються в процесі виконання завдань до практичних занять та під час проходження педагогічної практики. Їм часто пропонують дібрати певний навчальний матеріал, використовуючи Інтернет, укласти електронний термінологічний словник, підготувати презентацію певної теми, розробити схеми, моделі навчальних тем, спроектувати комунікативні ситуації тощо.

Отже, ефективна підготовка майбутніх учителів-філологів до створення власного лінгводидактичного архіву залежить від знань про сучасні способи відбору, передачі, обробки й збереження інформації та вироблених умінь

користуватися засобами архівування. Такі засоби класифікуються за видами інформаційної діяльності, зокрема: засоби збору, передачі, обробки та збереження інформації.

Аналіз технологічних можливостей сучасних комп'ютерних засобів створення архіву мовця дозволив окреслити перспективи їх використання у професійній діяльності вчителів-філологів з метою її покращення (використання засобів мережевих технологій, мультимедійних програмних засобів начального призначення та ін.). Це й зумовило необхідність внесення змін у зміст підготовки майбутніх учителів-словесників до застосування нових інформаційних технологій.

Розв'язання проблеми вбачаємо в розробці методик використання лінгводидактичного архіву майбутніми вчителями-філологами, спрямованих на удосконалення їхньої дискурсної компетенції.

Важливим компонентом професійної діяльності сучасних вчителів-філологів залишається технологія вдосконалення їх мовленнєво-методичної підготовки. Ключовим поняттям цієї технології є культура фахового мовлення, під якою слід розуміти досконале володіння літературною мовою, її нормами, уміння правильно, точно й виразно передавати думки засобами мови. У зв'язку з особливостями педагогічної професії учителя-словесника він є носієм елітарної мовленнєвої культури, взірцевої для учнів, які наслідують педагога у власній самостійній мовленнєвотворчій діяльності. Звідси випливає професійно орієнтоване ставлення вчителя до всього, що пов'язане з мовленням, комунікацією; необхідність знаходитися в стані постійної комунікативної готовності, ефективно використовувати накопичений мовний матеріал. Учитель-філолог протягом своєї педагогічної діяльності спочатку формує, а потім систематично поповнює, замінює матеріали власного лінгводидактичного фонду. Традиційно вчителі збирали вирізки з газет і журналів, виписки з прочитаної літератури, прислів'я, приказки, крилаті вислови, цитати, записували питання учнів, цікаві висловлювання, приклади комунікативних девіацій (невдач). З цього й складався власний лінгводидактичний архів учителя-словесника.

Впровадження нових інформаційних технологій не могло не вплинути на різні аспекти педагогічної роботи філологів, зокрема й на проблеми, пов'язані з методичною, мовленнєвою (дискурсною) підготовкою вчителів.

Аудіовізуальні технічні засоби посідають одне з перших місць серед технічних засобів навчання, адже тільки вони поєднують у собі мовний та позамовний елементи. Таке поєднання забезпечує ефективність дискурсу, реалізацію поставлених комунікативних завдань перед учителем та учнем.

Звернемося до важливого чинника ефективності навчального спілкування – підготовки професійно орієнтованого мовлення тих, хто набуває фахової компетентності вчителя-філолога.

Найбільш поширеними носіями інформації є такі, що використовують принцип WORM – технології одноразового записування та багаторазового зчитування, як-от: CD-WORM – компакт-диски ємкістю 650 Мб, стандартизовані ISO 9660; DVD-WORM – ємкістю від 4-х до 12-ти Гб; 5 1/4 WORM – 5,5-дюймовий оптичний лазерний диск, розроблений спеціально для електронних архівів, ємкістю до 500 Гб, захищений пластиковим картриджем; WORM-Tapes – магнітна стрічка, замотана в касети, бобіни та спеціальні дисководи, поширені в обчислювальних центрах, де вже існує інфраструктура автоматичного управління такими носіями. До систем зберігання інформації відносять CAS – контент-адресовану пам'ять – систему жорстких дисків, що запобігає втраті інформації під час перезапису шляхом кодування і спеціальної адресації.

Електронні архіви можна використовувати для відновлення лінгводидактичної інформації та для перенесення великої її кількості з одного комп'ютера на другий, а також у випадку, якщо необхідно реорганізувати файлові системи на диску.

Комп'ютерні технології створення лінгводидактичного архіву мають універсальне застосування, можуть використовуватися під час роботи з власним лінгводидактичним архівом і забезпечують основні види інформаційної діяльності вчителів-філологів – збір, обробку, передачу, зберігання навчальної інформації. Укладання лінгводидактичного архіву передбачає знання типізації нових інформаційно-комунікативних технологій.

Викладачі, які читають теоретичні філологічні курси, готують комп'ютерні презентації за допомогою програми PowerPoint. Мультимедійна презентація – це програма, яка може містити текстові матеріали, фотографії, малюнки, слайд-шоу, звукове оформлення і дикторський супровід, відеофрагменти та анімацію, тривимірну графіку. Основною відмінністю презентацій від інших способів представлення інформації є їх особлива насиченість змістом та інтерактивність, тобто здатність певним чином змінюватися і реагувати на дії користувача.

Презентації дають можливість подати в привабливому вигляді ретельно підготовлену інформацію. Комп'ютерна презентація допомагає вчителю впорядкувати весь навчальний матеріал, вибудувати його і зберігати в одному файлі.

Щоб перевірити рівень засвоєння студентами інформації застосовуються різні форми контролю, зокрема комп'ютерне тестування з використанням «клікер» (ResponseCard Keypad). Таке тестування дозволяє:

- суттєво збільшити обсяг контрольованого матеріалу;
- економити час як студента, так і викладача (студент не робить ніяких записів, а викладач не витрачає часу на перевірку, комп'ютер автоматично виставляє оцінку);
- індивідуалізувати роботу кожного студента;
- об'єктивно оцінити успішність студентів.

Тестові завдання дозволяють перевірити рівень засвоєння теоретичного матеріалу та виконання практичних завдань. Всі альтернативи, що включаються в тест, повинні бути діагностичними і виконувати певні діагностичні функції. Формулювання альтернатив мають бути простими, доступними для огляду, щоб не було складно відрізнити одну альтернативу від другої.

Контроль знань за допомогою комп'ютерного тестування помітно підвищує об'єктивність, детальність і точність оцінювання результатів процесу навчання. Результати підсумкового тестування зберігаються в комп'ютері і можуть використовуватися для порівняння та аналізу основних помилок студентів.

I. Роберт пропонує класифікацію нових інформаційно-комунікативних технологій за способом використання в діяльності вчителя-словесника: засіб навчання, що удосконалює процес викладання; інструмент пізнання навколишньої дійсності й самопізнання; засіб розвитку особистості учня; засіб інформаційно-методичного забезпечення й керування навчально-виховним процесом; засоби комунікацій; засіб автоматизації процесів обробки результатів експерименту та управління; засіб автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики; засіб організації інтелектуального дозвілля [459].

Ця класифікація може лягти в основу розподілу лінгводидактичної інформації у власному архіві вчителя-філолога.

Прийнято визначати діяльність учителя, пов'язану з відбором, накопиченням, обробкою та використанням інформації, як інформаційну діяльність, об'єктом якої є інформаційний професійно орієнтований ресурс, що сприяє визначенню способів організації пошуку навчальної інформації для власного лінгводидактичного архіву, інформаційної взаємодії в комп'ютерних мережах, обробки інформації за допомогою програмних засобів навчального призначення.

Студенти мають ознайомитися із видами інформаційної діяльності вчителя-словесника (процесами відбору, збереження, переробки й управління лінгводидактичним архівом), зумовленими різними психічними процесами, функціональними механізмами психіки (спостереження, аналізу, узагальнення, особливостями мислення, пам'яті тощо). До загальних видів інформаційної діяльності людини відносять: пошук, представлення, передачу, обробку, перетворення, збереження, систематизацію, класифікацію та використання інформації [129].

Одна з перспективних технологій активізації навчального процесу та творчого розвитку студентів, що суттєво впливає на формування професійної компетентності, – портфель індивідуальних досягнень (портфоліо). Навчальним портфоліо є індивідуальна персонально підібрана сукупність різнопланових матеріалів, що, з одного боку, представляють освітні результати у

«продуктивному» вигляді, а з другого, – вміщують інформацію про індивідуальну освітню траєкторію майбутнього філолога. При цьому і сам студент, і викладач можуть ефективно аналізувати і планувати освітню діяльність. Технологія портфоліо як засобу контролю представляє собою систему оцінювання і відслідковування успіхів студента, труднощів, з якими він стикається у період навчання у вузі, та шляхів їх подолання. Крім того, особлива роль приділяється самооцінці, яка дозволяє стверджувати, що портфоліо є також інструментом самоорганізації, самооцінки, саморозвитку студента. Сучасні можливості інформаційних технологій формують ряд альтернативних напрямів їх застосування, одним з яких є електронне портфоліо.

І. Фільо зазначає, що науковці по-різному підходять до розуміння е-портфоліо. Він вказує на такі характерні особливості:

1) навчальне е-портфоліо – це можливість показати все, на що здатний студент, продемонструвати його найбільш сильні сторони, максимально розкрити творчий потенціал;

2) е-портфоліо дозволяє студенту розвивати навички аналізу діяльності, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки, самокритики, а також рефлексії освітньої діяльності;

3) створення е-портфоліо спрямовує студента до самопізнання та розуміння динаміки своїх результатів й досягнень [569с. 355];

4) е-портфоліо функціонує як засіб моніторингу й оцінювання професійних здобутків студентів філологічних спеціальностей, за визначенням І. Фільо, «модульне, семестрове, річне» [569, с. 358], а також як демонстрація професійних навичок перед потенційними працедавцями – «електронний сертифікат кар'єри» [569, с. 353-359];

5) застосування е-портфоліо як освітньої технології у процесі підготовки майбутнього педагога дозволяє створити умови для розвитку необхідних якостей фахівця нової формації, слугує майбутньому педагогу інструментом його професійної самореалізації.

Як бачимо, е-портфоліо науковці розглядають як технологію розвитку інтегративних й аналітичних здібностей людини, що виступають безпосередніми

показниками майбутнього успішного професійного розвитку фахівця; як важливий фактор професійного самовизначення, оскільки він розвиває здатність студента самостійно здійснювати інформаційно-пошукову діяльність, самоаналіз та самооцінювання професійних досягнень, створювати самопрезентацію, яка сприяє вдалій соціальній адаптації студента-філолога.

Отже, модернізація освіти неможлива без широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах освітнього процесу і, в першу чергу, в навчанні; з розвитком і поширенням цих технологій виникає потреба застосовувати їх у педагогічній практиці. Вироблення ключових компетентностей у ході використання інформаційно-комунікаційних технологій передбачає формування у вчителя здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати необхідну інформацію й оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Встановлено рівні володіння майбутніми вчителями-філологами ІКТ-компетенціями: базовий – інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний учителю для вирішення освітніх завдань засобами інформаційних технологій загального призначення; предметно орієнтований – освоєння ІКТ і формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих технологій і ресурсів, розроблених відповідно до вимог, змісту й методики певного навчального предмета; педагогічний (психолого-педагогічний, методичний, творчий) – розробка власних електронних засобів навчального призначення, використання засобів ІКТ для вирішення професійних і особистих завдань.

Зосередимо нашу увагу на інформаційно-комунікаційній компетенції, оволодіння якою означає:

- здатність майбутнього вчителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології у викладанні навчального предмета й створювати для забезпечення навчально-виховного процесу таблиці, діаграми, малюнки, презентації, тестові завдання, текстові документи. Для творчого вчителя необхідно відшукати додаткову інформацію, що вимагає від педагога умінь використовувати безмежні можливості інформаційних технологій, а саме:

працювати з електронними базами даних в локальній мережі, з Інтернет-технологіями, з інтерактивною дошкою тощо. Крім того, у ході формування ІКТ-компетенції потрібно ознайомити майбутнього вчителя з комп'ютерно орієнтованими методичними системами, на основі яких він зможе спроектувати урок. Маючи сформовану ІКТ-компетенцію і професійний досвід, учитель набуває можливості розробляти власні електронні продукти, адже саме вони відображають його бачення щодо викладання предмета, зокрема української мови та літератури, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

- допомогу майбутнім учителям у здійсненні аналізу досягнення учнів у процесі навчання, особливо, враховуючи те, що за останні роки змінився вектор навчального процесу, зокрема, відбулося насичення тестовими завданнями. З огляду на те, що випускники загальноосвітніх навчальних закладів проходять незалежне оцінювання, змінюється і сама система проведення оцінювання знань і вмінь учнів, а також ставлення до цього процесу. Вчителі повинні вміти здійснювати моніторинг результатів навчальної діяльності, проміжне діагностування, електронне тестування, прогнозування та працювати із електронними енциклопедіями, демонстраційними програмами, готовими навчальними програмними педагогічними засобами, електронними підручниками.

Формування інформаційно-комунікаційної компетенції у майбутніх учителів української мови та літератури відбувається за умов створення тренінгової системи навчання, забезпечення неперервної освіти впродовж усього життя, системного використання набутих навичок у педагогічній практиці, постійного підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної культури завдяки переходу від базового рівня володіння ІКТ-компетенціями до професійного.

Виникає необхідність досягти належного рівня ІКТ-компетенції вчителів-словесників шляхом формування або вирівнювання мінімальних інваріантних навичок їх інформаційної діяльності, а саме: в учителів виробляються вміння використовувати комп'ютер й периферійні пристрої, прикладне обладнання, графічний інтерфейс, комунікаційні засоби (електронна пошта, Інтернет) на рівні

користувача; вони стають обізнаними з питань правових та етичних норм роботи з інформацією, санітарних норм і правил роботи з комп'ютером; набувають уявлень про інформаційні та освітні ресурси (електронні педагогічні періодичні видання, підручники, освітні портали тощо) й уміють ними скористатися; виробляють навички роботи з презентаційним обладнанням і засобами, а також отримують необхідну інформацію щодо особливостей організації уроків з використанням ІКТ.

Розвиваючи інформаційно-комунікаційну компетенцію, майбутній учитель зможе застосувати набуті знання з ІКТ у навчально-виховному процесі: самостійно створювати мультимедійні презентаційні матеріали у програмі PowerPoint за допомогою майстра презентацій для комп'ютерної підтримки уроків; подавати у відповідному форматі навчальні матеріали з української мови та літератури, зокрема в процесі вивчення біографії письменника, здійснення аналізу художнього твору, засвоєння мовної теми, роботи з розвитку зв'язного мовлення тощо. Завдяки настільній видавничій системі Microsoft Publisher майбутні педагоги зможуть створювати бюлетені, стіннівки, в яких розміщуватимуться відомості про письменника, художній твір, його героїв, інформація на лінгвістичну тему, що вивчається, брошури, в яких висвітлюється власний досвід роботи тощо. Знаючи можливості Adobe Photoshop, Paint, учителі мають можливість пропонувати учням такі завдання, що сприятимуть розвитку їхніх творчих здібностей, оскільки в цих програмах учні можуть створювати ілюстрації до художніх творів, кольором передавати настрій після прочитання поезії, працювати з різноманітними зображеннями, коригувати їх тощо. Скориставшись готовими оболонками й опираючись на знання дидактичних вимог до розробки завдань у тестовій формі, майбутні вчителі також самостійно укладають електронні тести.

Аналіз інтерактивних технологій засвідчив наявність декількох оптимальних варіантів щодо їх застосування:

1. Інтерактивні технології доцільно використовувати автономно (замість традиційних методів), наприклад, відеолекція, залік чи екзамен, контрольована викладачем самостійна робота у вигляді тесту або ж контрольної роботи, що

виконані на комп'ютері.

2. Нові технології слід поєднувати з традиційними методами навчання. У цьому випадку більш доцільно застосовувати традиційні засоби навчання для викладання складних тем та об'ємних змістових блоків (модулів), що дає змогу реально зекономити час та мовленнєві зусилля викладача.

3. Поєднувати апаратні, програмні і транспортні засоби, інформаційні ресурси, організаційно-методичне та правове забезпечення, зорієнтовані на задоволення потреб студентів і викладачів вузу в інформаційних послугах і сервісі підготовки фахівців; проведення наукових досліджень, організаційне управління та обслуговування інфраструктури вузу.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів на основі впровадження інтерактивних технологій дозволило подати схему формування діяльнісно-технологічного компонента професійної компетентності студентів (рис. 4.3).

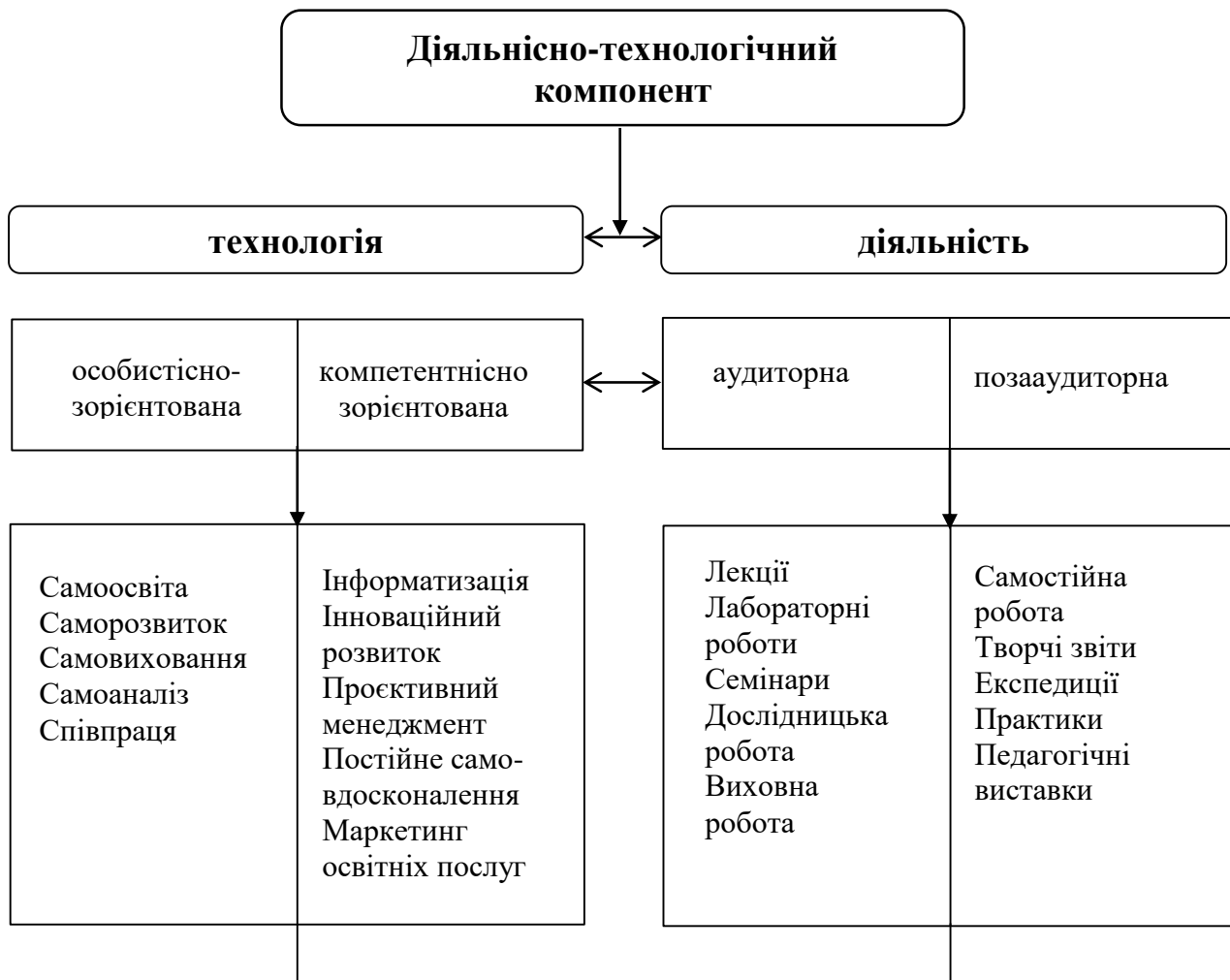


Рис. 4.3. Формування діяльнісно-технологічного компонента професійної компетентності студентів на основі впровадження інтерактивних технологій

Вищезазначене дозволяє виділити основні умови ефективності використання інтерактивних технологій: 1) створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу при оперативному інформаційному обміні; 2) надщільна інформаційна й технологічна насиченість середовища і водночас пріоритет особистості викладача, а не комп'ютера в ньому; 3) необхідність модернізації не тільки освітніх стандартів, навчальних програм та планів, а й реалізація потреб вузів у новому нормативному дидактичному і методичному забезпеченні, у першу чергу, системами планування та управління якістю освіти, сучасними медіатеками з наявністю в них необхідних предметних навчально-електронних видань та інших електронних освітніх ресурсів; 4) нагальна потреба технологічної підготовки і

формування належного рівня технологічної культури викладача вузу для його ефективної професійно-педагогічної діяльності.

Проблема вибору й оптимізації засобів і технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів досить актуальна, що потребує використання в освітній практиці дидактичних властивостей та функцій сучасних перспективних інтерактивних технологій.

ВИСНОВКИ

У монографії висвітлено теоретичне узагальнення нових підходів до вирішення актуальної проблеми в галузі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти, що виявляється у обґрунтуванні проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, розробці й експериментальній перевірці методики та педагогічних умов її реалізації у професійній підготовці студентів. Результати дослідження підтвердили правомірність вихідних положень, а реалізація мети і завдань дозволяє зробити такі висновки та рекомендації.

1. На основі теоретичного аналізу стану дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах з поступовою систематизацією теоретичних і експериментальних матеріалів доведено, що проблему формування професійної компетентності вивчено аспектно; репрезентовані матеріали мають переважно прикладний характер, стосуються конкретно-методичних аспектів професійної компетентності фахівців. У наукових дослідженнях, присвячених вивченню професійно-педагогічної діяльності, професійна компетентність не розглядається як головний компонент фахової підготовки. Недостатньо вивчено також теоретичні засади удосконалення професійної компетентності вчителів-філологів; відсутні системні дослідження структури та складових цієї категорії, можливих рівнів розвитку й критеріїв їх визначення, що вказує лише на часткову дослідженість проблемних питань формування професійної компетентності майбутніх учителів-словесників. З огляду на зазначене, важливим чинником є вдосконалення теоретичних, методологічних та методичних аспектів формування професійної компетентності майбутніх педагогів з урахуванням сучасних вимог.

2. У процесі пошуково-дослідної роботи уточнено сутність ключових понять дослідження «професійна компетентність педагогів», «формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів», що дозволило збагатити та розширити понятійний апарат досліджуваної проблеми. Під

«професійною компетентністю вчителів-філологів» розуміємо ступінь оволодіння професійною діяльністю, яка об'єднує теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) й особистісні характеристики (якості, здібності) готовності суб'єкта до професійно-педагогічної діяльності.

Формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів визначається як складний процес, під час якого набуваються компетенції, що включають отримані знання, набуті вміння, навички з фундаментальних і спеціальних філологічних дисциплін, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за прийняті рішення у процесі професійної діяльності, що виявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати професійні характеристики.

3. Охарактеризовано структуру професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, до якої входять предметно-фахова, особистісно-комунікативна, діяльно-технологічна компетентності, кожна з яких є сукупністю ключових компетенцій: предметно-фахова компетентність вміщує інформаційну, лінгвістичну, лінгводидактичну, мовленнєву, іншомовну, лінгвокраїнознавчу, літературознавчу компетенції; особистісно-комунікативна – світоглядно-ціннісну, соціальну (соціокультурну), особистісно-мотиваційну, інтелектуальну, комунікативну, життєву, спеціальну (рефлексивну); діяльнісно-технологічна – дослідницько-пошукову, методичну, інтерактивну, технологічну. У структурі професійної компетентності майбутніх фахівців виокремлено три компоненти: когнітивно-творчий, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний; на основі їх критеріїв виділено три рівні сформованості професійної компетентності майбутнього словесника – низький, середній, високий.

4. Результати діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів на етапі констатувального експерименту засвідчили низький рівень їхньої професійно-педагогічної мотивації та спрямованості, що в контексті формування особистісних якостей складають особистісну компетенцію майбутньої професійної діяльності. Доведено, що у

студентів помірно розвинені лінгводидактична, лінгвометодична, управлінська, рефлексивна компетенції і недостатньо сформовані комунікативна, проєктивна, технологічна та особистісна, що потребує розширення змісту навчального матеріалу за рахунок включення таких предметів, як культура мови, стилістика, риторика або їх елементів; посилення принципів інтегративності, міжпредметної взаємодії, текстоцентричного підходу, опори на історію мови, створення необхідних умов під час вивчення фахових дисциплін, проходження педагогічної практики, індивідуального навчання та орієнтування їх на самооцінку професійно значущих якостей.

Встановлено, що причинами низького рівня сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів-філологів вказує є нерозуміння основного програмового матеріалу, уривчасті знання з вказаних дисциплін та змісту практик, допущення серйозних помилок під час викладу навчального матеріалу, невміння спілкуватися, відсутність мотивації та творчого підходу до розв'язання педагогічних ситуацій, відсутність власного практичного досвіду педагогічної роботи, неузгодженість змістового наповнення дисциплін зі змістом практичної підготовки, а саме: у програмах досліджуваних дисциплін та практичної підготовки не передбачено наступність подачі викладу філологічного матеріалу, формування комунікативних умінь та ключових компетенцій, а прослідковується лише наявність окремої інформації про застосування знань на практиці, не розкривається їх роль у професійній діяльності кожного студента.

5. Розроблено методiku формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, до якої входять такі компоненти: вдосконалення змісту фахових дисциплін у процесі їх професійної підготовки, що включає аспекти навчання (формування інтелектуальної, інформаційної, когнітивної, лінгводидактичної, мовної, іншомовної, мовленнєвої, лінгвокраїнознавчої, літературознавчої, методичної, інтерактивної компетенцій), виховання (формування світоглядно-ціннісної, соціальної (соціокультурної) життєвої компетенцій), пошуково-дослідницьку (формування дослідницько-пошукової, спеціальної (рефлексивної) компетенцій) та наукову діяльність (формування

комунікативної, особистісно-мотиваційної, технологічної компетенції); добір ефективних форм і методів (проблемна лекція, лекція – прес-конференція, евристична бесіда, дискусія, діалог, дебати, «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм», відкритий форум, семінар, ділова гра, аналіз ситуації, тренінг, портфоліо, педагогічне проектування, а також методи контролю та оцінки якості знань; семінарські, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття, навчальна та виробнича практики, науково-дослідна робота (залучення до роботи у науково-дослідних лабораторіях, центрах, науково-практичних конференціях, майстер-класах); масові, групові (гурткові) та індивідуальні форми позанавчальної роботи); упровадження комплексу оптимальних засобів (інтерактивна дошка, комп'ютерні мережі, аудіовізуальні технічні, друковані мультимедійні та текстові засоби) та інтерактивних технологій (адаптивні, особистісно зорієнтовані, інформаційно-комунікаційні, проєктні, компетентісно орієнтовані технології, ігротехнології професійного вдосконалення, технологія портфоліо).

6. Розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів навчально-методичне забезпечення для підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів (посібники для студентів та викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, учителів та учнів загальноосвітніх шкіл: «Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика і фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія»; «Методика навчання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис»; «Фонетика, фонологія, графіка, орфографія сучасної української літературної мови»; «Сучасна українська літературна мова (лексикологія, фразеологія, морфеміка, словотвір, іменник)»; «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис: курс лекцій»; «Мовні розбори»; «Практичний курс української мови»; «Практикум з української мови»; «Педагогічна практика студентів-філологів»; «Робочий зошит з морфології сучасної української літературної мови. Частина I»; «Робочий зошит з морфології сучасної української

літературної мови. Частина II»; «Шкільний курс української мови»; «Лінгвістика тексту й основи лінгвоаналізу»; «Стилістика української мови. Практикум»; «Стилістика української мови»; методичні рекомендації до фольклорної, діалектологічної, етнографічної практик, педагогічної практики з фахових методик та навчальної педагогічної практики: «Методика викладання народознавства. Фольклорна практика», «Методика українознавчих досліджень: експедиційний вимір», «Діалектологічна практика», «Педагогічна практика студентів-філологів», «Наукова робота з української мови»; електронні комплекси навчально-методичного забезпечення дисциплін для студентів та викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: «Практичний курс української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Методика навчання української мови», «Стилістика української мови», «Українська діалектологія», «Мовні розбори», «Шкільний курс української мови», «Проблеми професійної підготовки студентів-філологів», «Історія української літератури»).

7. Експериментальною перевіркою доведено ефективність упровадження в навчально-виховний процес методики формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. Порівняльний аналіз даних початкового й заключного діагностування показав значну перевагу учасників експериментальних груп над учасниками контрольних груп стосовно рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-філологів (низький рівень зафіксовано у 19,4% респондентів, середній – у 44,2 %, високий – у 38,2 %). Учасники контрольних груп не продемонстрували яскравої динаміки професійного розвитку (низький рівень продемонстрували 39,5 % респондентів, середній – 46,9 %, високий – 13,6 %). В експериментальних групах високий рівень сформованості професійної компетентності у студентів зріс, порівняно з констатувальним етапом, на 38,2%; середній – 32,0%; низький зменшився на 70,2% після проведення формувального експерименту. У контрольних групах високий рівень сформованості професійної компетентності у студентів зріс на 13,6%; середній – 33,6%; низький зменшився на 47,2%.

Результати дослідження засвідчують позитивну динаміку показників

сформованості професійної компетентності у студентів експериментальних груп під впливом запропонованих експериментальних нововведень. Це дозволяє висловити практичні рекомендації для впровадження основних наукових результатів дослідження:

- Міністерству освіти і науки України розробити державно-нормативні документи, в яких науково обґрунтовано та практично апробовано інноваційні підходи щодо формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів, що зумовить оновлення науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, зокрема підготовку навчальних програм, підручників, посібників нового покоління;

- вищим педагогічним навчальним закладам модернізувати та уніфікувати навчальні плани підготовки бакалаврів шляхом оптимізації переліку методичних і практичних дисциплін, які забезпечать потенційні можливості формування професійної компетентності майбутніх вчителів-словесників у вищих педагогічних навчальних закладах;

- інститутам післядипломної освіти розробити програму підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу, яка забезпечить формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів відповідно до теоретико-методичних положень нашого наукового дослідження;

- матеріали дослідження, монографія, методичні рекомендації можуть бути використані викладачами у професійній підготовці вчителів-словесників, а також під час викладання циклу професійно орієнтованих дисциплін у науково-дослідній роботі студентів, магістрантів, аспірантів тощо.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів і не вичерпує всіх аспектів окресленої теми.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці нових концептуальних аспектів розвитку прогресивних компетентісно орієнтованих концепцій мовної освіти, нових педагогічних технологій викладання, галузевих стандартів, навчальних та робочих програм, навчально-методичного

забезпечення для підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Риторика : навч. посібник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. Львів : Світ, 2001. 240 с.
2. Абухальнова-Славская К. А. Психология и педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ксения Александровна Абухальнова-Славская. М. : Ин-т психотерапии, 2004. 584 с.
3. Аврамчук, А., & Коваль, Т. (2016). Використання системи MOODLE для створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін: зарубіжний і вітчизняний досвід. Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка, 2 (53). С 93–99.
4. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Авшенюк Наталія Миколаївна. К., 2005. 235 с.
5. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : [монография] / Владимир Александрович Адольф. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1998. 310 с.
6. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. 1998. № 1. С. 72-75.
7. Аксьонова О. В. Практичні й семінарські заняття / Ольга Валентинівна Аксьонова. К. : Либідь, 1998. 107 с.
8. Албул І. В. Інтегрована технологія використання педагогічного краєзнавства у дисциплінах гуманітарного циклу / І. В. Албул, В. М. Полехіна, Н. І. Ревнюк ; [за заг. ред. Н. С. Побірченко. Умань : ПП Жовтий О.О., 2009. 246 с.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. К. : Либідь, 1998. 560 с.
10. Алексюк А. М. Порівняльно-педагогічний аналіз двох систем (технологій) навчання у вищій школі / А. М. Алексюк // Гуманітарні аспекти реформування і розвитку національної системи освіти. К., 1994. С. 103-111.

11. Аминов Н. А. Модельные характеристики способности и одаренности учителей / Н. А. Аминов // Способности. Дубна : Феникс, 1997. С. 289-306.
12. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Иванович Андреев. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
13. Андрієвський Б. М. Реалізація концепції неперервної педагогічної освіти – вимога часу / Б. М. Андрієвський // Актуальні проблеми розбудови національної освіти : зб. наук.-метод. праць. Херсон : ХДПІ, 1997. С. 14-17.
14. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України, 2004. № 1. С. 5-9.
15. Аниськин В. Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий / В. Н. Аниськин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. Т. 1. № 3 (3). С. 558-563.
16. Антонова О. Є. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81-109.
17. Анцигина Л. К. Направления работы курса «Язык и культура» : к изучению дисциплины / Л. К. Анцигина // Образование и культура как фактор развития малого города : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тара, 2009. С. 104-105.
18. Ардан Р. В. Комп'ютерний словник-мінімум української мови / Р. В. Ардан, Ф. С., Бацевич, З. В. Партико // Мовознавство, 1996. № 4-5. С. 34-40.
19. Арефьев И. П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников / И. П. Арефьев // Педагогика, 2003. № 5. С. 49-55.

20. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / Сергей Иванович Архангельский. М. : Высшая школа, 1980. 368 с.
21. Афанасьев А. Н. Болонский процесс в Германии / А. Н. Афанасьев // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 54-57.
22. Афанасьев В. Г. Системность и общество / Виктор Григорьевич Афанасьев. М. : Политиздат, 1980. 368 с.
23. Афонін А. П. Формування валеологічної культури майбутнього педагога – невід’ємна частина професійної компетентності / А. П. Афонін, О.Я. Меліков // Основи здоров’я та фізична культура, 2006. № 1. С. 7-8.
24. Афоризми [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://aphorism.org.ua>.
25. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. М. : Педагогика, 1977. 256 с.
26. Бабенко Г. В. Моделювання успішного навчального середовища як засіб розвитку творчої компетентності учнів / Г. В. Бабенко // Географія, 2006. № 9. С. 10-12.
27. Бабенко Л. Фахова готовність майбутнього вчителя української мови та літератури до професійного самовдосконалення / Людмила Бабенко // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». – Кіровоград : РВВ КДНУ імені В. Винниченка, 2009. Вип. 87. С. 32-36.
28. Баврин И. И. Высшая математика : учебн. пособие [для студ. пед. ин-тов по биол. и хим. специальностям] / Иван Иванович Баврин. М. : Просвещение, 1980. – 383 с.
29. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России, 2004. № 11. С. 4-13.
30. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Байша Кіра Миколаївна. Херсон, 2000. 193 с.

31. Баландина Н. Ф. Пріоритет комунікативної компетенції / Н. Ф. Баландина // Русская словесность в школах Украины, 2005. № 1. С. 6-7.
32. Бараненко В. В. Сучасний урок української літератури у вирішенні проблеми освоєння життєвих ролей / В. В. Бараненко // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття : матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції, (16-17 травня 2007 року) / [гол. ред. В. М. Мадзігон]. К. : Донецьк, 2007. Т. 1. С. 248-252.
33. Барановська О. Інформаційні компетентності – випускникам школи ХХІ століття / О. Барановська // Завуч, 2005. № 4. С. 27-29.
34. Барбіна Е. С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы : науч.-метод. пособ. / Е. С. Барбіна, В. А. Семиченко. К. : Полиграфія, 1996. 261 с.
35. Барбіна Є. С. Педагогічна майстерність як чинник інтеграції професійної підготовки майбутнього вчителя / Є. С. Барбіна // Педагогіка і психологія, 1996. № 3–4. С. 133-141.
36. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 416 с.
37. Батечко Н. Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії / Н. Г. Батечко // Теоретико-методологічні проблеми неперервної педагогічної освіти. Ч. 3. С. 49-54 [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_gum/npo/2011_2/Batechko.pdf
38. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Флорій Сергійович Бацевич К. : Академія, 2004. 342 с.
39. Бевзенко С. П. Сучасна українська мова. Синтаксис : навч. посіб. / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. К. : Вища школа, 2005. 270 с.
40. Белкин А. С. Педагогическая компетентность / А. С. Белкин, В. В. Нестеров. Екатеринбург : Изд. отдел УрГПУ, 2003. 204 с.
41. Березовська Г. Г. Діалектологічна практика : метод. реком. / Г. Г. Березовська, В. О. Коваль. Умань : ФОП Жовтий. 2013. 42 с.

42. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
43. Бестун Н. Життєва компетентність учнів / Н. Бестун, В. Красновський // Психолог. 2002. № 7. С. 3-5.
44. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. 2009. № 3. С. 26-31.
45. Биби́к С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / [авт.-уклад.: Биби́к С. П., Сюта Г. М.] ; за ред. С. Я. Єрмоленко. Х. : Фоліо, 2006. 623 с.
46. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. [та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 45-50.
47. Білова К. Компетентнісна педагогіка / К. Білова // Директор школи. 2005. № 37. С. 11-12.
48. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. М. Біляєв // Дивослово, 1995. № 1. С. 37-44.
49. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. / Олександр Михайлович Біляєв. К. : Генеза, 2005. 180 с.
50. Блинов В. М. Эффективность обучения : методический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. М. : Педагогика, 1976. 192 с.
51. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Бобиенко Олеся Михайловна. Казань, 2005. 186 с.
52. Богданець Н. І. Система роботи з формувань в учнів комунікативної компетенції / Н. І. Богданець // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2004. № 2. – С. 40-42.

53. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посіб. / Богданова Інна Михайлівна Одеса : ТЄС, 2000. 340 с.
54. Богин Г. И. Типология понимания текста / Георгий Исаевич Богин. – Калинин : КГУ, 1986. С. 19-49.
55. Бодалев А. А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность [Электронный ресурс] / А. А. Бодалев. Режим доступа : <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm>. Загл. с титул. экрана.
56. Бодрова Н. Дифференцированный подход к повышению профессиональной компетентности педагогов в инновационной школе / Н. Бодрова // Підручник для Директора, 2004. № 11-12. С. 86-91.
57. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика, 2003. № 10. С. 8-14.
58. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі, 2003. № 2. С. 8-9.
59. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. СПб. : Питер, 2001. 304 с.
60. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних документів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Бородіна Наталія Сергіївна. Херсон, 2007. 283 с.
61. Брагінська М. С. Комунікативний і соціокультурний розвиток особистості учня шляхом навчання англійської мови під час вивчення теми «Школа» / М. С. Брагінська // Англійська мова та література, 2005. № 14. С. 4-8.
62. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика, 1989. № 8. С. 89-94.
63. Брунер Дж. Психология познания / Джером Брунер. М. : Прогресс, 1977. 404 с.

64. Бугайко Т. Ф. Основные проблемы развития методики литературы / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко // Литература в школе, 1959. № 5. С. 28-29.
65. Булавенко О. А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности / О. А. Булавенко // Школьные технологии, 2005. № 3. С. 40.
66. Буланкина М. Е. Основы формирования культурологической компетенции учителя / М. Е. Буланкина // Сибирский учитель, 2000. № 5. С. 40-44.
67. Буланкина Н. Е. Совершенствование языковой культуры учителя / Н. Е. Буланкина // Педагогика, 2004. № 4. С. 51-55.
68. Булах І. Є. Створюємо якісні тести : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга К. : Майстер-клас, 2006. 160 с.
69. Буряченко Л. М. Соціально-орієнтовані завдання як засіб розвинування творчих здібностей особистості з урахуванням розвитку ключових компетентностей школярів / Л. М. Буряченко // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2004. № 2. С. 32-33.
70. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Федор Иванович Буслаев. М. : Просвещение, 1992. 512 с.
71. Бутківська Т. В. Цінності в контексті соціокультурної освіти / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія, 1995. № 3. С. 33-39.
72. Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения / Л. Н. Вавилова, Т. С. Панина. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 176 с.
73. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Варламова Елена Юрьевна. Чебоксары, 2005. 23 с.
74. Василик М. А. (Ред.). (2003). Основы теории коммуникации. Москва: Гардарики.

75. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика : конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / Иван Борисович Васильев. Х., 1999. 151 с.
76. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. Х. : Основа, 2006. 208 с.
77. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В. Н. Введенский // Инновации в образовании, 2003. № 4. С. 21-31.
78. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика, 2003. № 10. С. 51-55.
79. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. К. : Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
80. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. М. : Высшая школа, 1991. 246 с.
81. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : матер. к четв. засед. методол. семинара, (16 ноября 2004 г.) / А. А. Вербицкий. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
82. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : монография / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. М. : Логос, 2010. 336 с.
83. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. М. : Рус. язык, 1980. 320 с.
84. Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання / Біляєв О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. К., 1974.
85. Вихованець І. Граматика української мови : посібн. для вчит. / І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко. К., 1987. 246 с.

86. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. К. : Либідь, 1993. 368 с.
87. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. [та ін.] ; за ред. Кременя В. Г. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.
88. Віаніс-Трофименко К. Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К. Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою, 2006. № 22-24. С. 54-57.
89. Вірченко Н. Документи про заборону української мови (XV–XX ст.) [Електронний ресурс] / Ніна Вірченко. – Режим доступу : <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Virchenko1.htm>. – Загол. з титул. екрану.
90. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібн. для студ. магістр. / С. Вітвицька. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
91. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою сист. навч. для студ. магістр. / Світлана Сергіївна Вітвицька. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.
92. Вітченко А. О. Формувати в учнів інтерпретаційну компетенцію : уроки з вивчення давньогрецької драматургії : 8 клас / А. О. Вітченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України, 2005. № 7. С. 34-38.
93. Волинський П. К. Основи теорії літератури : вступ до літературознавства : навч. посібн. / П. К. Волинський. 2-е вид. вип. і доп. К. : Радянська школа, 1967. 365 с.
94. Волкова Г. В. Повышение уровня профессиональной компетенции преподавательского коллектива / Г. В. Волкова // Завуч. – 1999. – № 7. – С. 4-5.
95. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Наталія Павлівна Волкова. К. : Академія, 2001. 576 с.
96. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності особистості на підставі моніторингових досліджень / Т. В. Волобуєва // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2004. № 1. С. 44-46.

97. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі, 2004. № 10. С. 4-6.
98. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Волошко Лариса Борисівна ; Інститут вищої освіти АПН України. К., 2006. 211 с.
99. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер : для руководителя-практика : пер. с англ. / М. Вудкок, Д. Френсис. М. : Дело, 1991. 320 с.
100. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Борис Львович Вульфсон. М. : Изд-во УРАО, 1999. 208 с.
101. Гільбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі : на допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. К. : ІЗМН, 1994. 90 с.
102. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гаврищак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», (28-29 листопада 2006 р.) / Тернопільський нац. пед. ун-тет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ, 2006. С. 31-32.
103. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб. пособие для слуш. системы доп. проф. пед. образования / Елена Олеговна Галицких ; М-во образования и науки РФ, Вятский гос. гуманитар. ун-т. М. : Академический проект, 2004. 240 с.
104. Галузеві стандарти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра зі спеціальності 6.02.03.03 «Філологія*. Мова та література (англійська)» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта». Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. 31 с.

105. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. 3-тє вид., випр. і допов. Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2006. 400 с.
106. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. М. : Наука, 1981. 139 с.
107. Гаращук М.В. Практична підготовка вчителя історії та правознавства у ВНЗ [Електронний ресурс] / М. В. Гаращук. Режим доступу: <http://psych.kiev.ua>.
108. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Борис Семенович Гершунский. К. : Высшая школа, 1996. 200 с.
109. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли ; пер. с англ. Л. И. Хайрусовой ; общ. ред. Ю. П. Адлера ; послесл. Ю. П. Адлера и А. Н. Ковалева. М. : Прогресс, 1976. 494 с.
110. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія, 2009. № 3. С. 51-60.
111. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е. Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. Казань, 1969. Ч. 1. С. 36.
112. Головіна О. М. Педагогічний супровід формування ключових життєвих компетентностей у змісті мовної та літературної освіти / О. М. Головіна // Педагогічна скарбниця Донечинни, 2004. № 2. С. 30-32.
113. Голуб Н. Б. Компетентнісний підхід до формування ідеалу вчителя / Ніна Борисівна Голуб // Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. С. 148-156.
114. Голубкова О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе : учеб.-метод. пособ. / Ольга Александровна Голубкова, Игорь Федорович Кефели. СПб. : БГТУ «Военмех», 1998. 42 с.
115. Гонеев А. Д. Педагогика профессионального образования как педагогическая система : [учеб. пособ.] / Гонеев А. Д., Пашков А. Г. М. : МГПУ, 2004. 243 с.

116. Гоноболин Ф. Книга об учителе / Федор Никанорович Гоноболин. М. : Просвещение, 1985. 223 А.
117. Гончаренко С. У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник (2-ге вид.). Рівне: Волинські обереги.
118. Гончаренко С. У. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи / С. У. Гончаренко, С. У. Мальований // Рідна школа, 1993. № 4. С. 51-56.
119. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 375 с.
120. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно орієнтованої системи формування інформативних компетентностей студентів економічних спеціальностей : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Гончарова Оксана Миколаївна ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 490 с.
121. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна школа, 2004. № 7-8 . С. 71-74.
122. Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании, 2004. № 2. С. 22-31.
123. Горностай П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості / П. Горностай // Психологічні перспективи, 2004. Вип. 6. С. 23-35.
124. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
125. Грабовий А. Компетентністий підхід до учнівського хімічного експерименту / А. Грабовий // Біологія і хімія в школі, 2006. № 5. С. 13-15.

126. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л. Гребнев // Высшее образование в России, 2004. № 1. С. 36-41.
127. Григоренко Т. В. Практикум з української мови : навч.-метод. посібн. для студ. філол. ф-тів / Т. В. Григоренко, В. О. Коваль. Умань, РВЦ «Софія», 2012. 80 с.
128. Григоренко Т. В. Практичний курс української мови : навч.-метод. посібн. / Т. В. Григоренко, В. О. Коваль. Умань : РВЦ «Софія», 2011. 147 с.
129. Гриценко В. И. Информационная технология: вопросы развития и применения / В. И. Гриценко, Б. Н. Панышин. К. : Наукова думка, 1988. 272 с.
130. Гриценко Л. И. Профессиональная компетентность педагога: традиции и новации / Л. И. Гриценко // Журнал теоретических и прикладных исследований. 2009. № 5(62). С. 3-12.
131. Грицька Т. С. Компетентнісний підхід як основа формування інформаційної компетентності вчителя / Т. С. Грицька // Збірник наукових праць «Витоки педагогічної майстерності», 2011, Вип. 8. Ч. 2. С. 94-98.
132. Гришин Д. Н. Педагогика: основные понятия, схемы, таблицы : учеб. пособие / Д. Н. Гришин, В. И. Прокопенко. Калуга : КГПИ, 1991. – 111 с.
133. Грінченко Б. Д. Якої нам треба школи / Б. Д. Грінченко// Українська мова і література, 1993. № 9. К, 44-48,
134. Грінченко Б. Українська граматка до науки читання й писання / Борис Грінченко. К., 1907. 64 с.
135. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу/ Михайло Сергійович Грушевський. К. : Веселка, 1991. С. 15-29.
136. Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии / Вячеслав Валериевич Гузеев М. : Знание, 1995. 135 с.
137. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ / К. І. Гура // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Житомир : РВВ Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка, 2005. Вип. 25. с. 1-

94 [Електронний ресурс]> Режим доступу :
http://eprints.zu.edu.ua/1106/1+05_oipkv.pdf

138. Гуревич Р. С. (2015b). Інформаційне суспільство як важливий чинник розвитку освітнього середовища у ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 43, 3–9.

139. Двенадцатилетняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования / под ред. В. С. Леднева, Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 1999. 264 с.

140. Дейкина А. Д. Русский язык ; учебник-практикум для старших классов / А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова. М. : Вербум-М, 2001. 416 с.

141. Декларація про державний суверенітет України : прийнята Верховною Радою УРСР 16.07.1990 № 57-ХІІ [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55=12>.

142. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX - перша третина XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко ; М-во освіти України, ІЗМН, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.

143. Денисова Н. Ф. Компетентності – шлях до оновлення освіти - Н. М. Денисова // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2004. № 2 С. 27-30.

144. Денисюк В. В. Наукова робота з української мови та методики її навчання: методичні рекомендації / В. В. Денисюк, В. О. Коваль. Умань. 2011. 53 с.

145. Державна національна програма «Освіта (Україна XX століття)». К. : Райдуга, 1994, 61 с.

146. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна освіта) 5 – 9 класи / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. К. : Ленвіт, 1998. С. 5-7.

147. Державний стандарт вищої освіти [Електронний ресурс]. (Режим доступу : www.mon.gov.ua/laws/_1247.doc)

148. Державний стандарт загальної середньої освіти, Українська мова // Дивослово, 1997. № 7. 384 С. 18-37.
149. Державний стандарт початкової загальної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2011. № 14-15. с. 7-18.
150. Джури́нский А. Н. История образования педагогической мысли : учебн. для вузов / Александр Наумович Джури́нский. М. : ВЛАДОС, 2004. 400 с.
151. Диденко Л. А. Социально-педагогическая компетентность учителя / Л. А. Диденко // Школа, 2001. № 6. С. 27.
152. Діц В. О, Стилїстика української мови : практикум : навч. посібн. / В. О. Діц, В. О. Коваль. Умань, 2010. 169 с.
153. Долгова Л. А. Культурная модель профессионального развития учителя / Л. А. Долгова, Л. П. Захарова, Л. Н. Шилова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов к конференции. М. : АПК и ПРО, 2001. С. 207-210
154. Долженко О. В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. М. : Высшая школа, 1990. 168 с.
155. Драгайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті / О. І. Драгайцев // Вісник Черкаського університету: зб. наук. ст. Вип. 145. Серія «Педагогічні науки». С.25-28
156. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці : в 2 т. / Михайло Петрович Драгоманов. К. : Наукова думка, 1973. Т. 2. 595 с.
157. Дуденко О. В. Лінгвістика тексту й основи лінгвоаналізу : навч. посібн. для студ.-філолог. (спец. та магіст.) (вищ. навч. закл. / укр. О. В. Дуденко, В. О. Коваль, І. І. Коломієць. Умань : ФОП жовтий О. О., 2012. 326 с.
158. Дуденко О. В. Сучасна українська літературна мова. Скнтаксис : курс лекцій / О. В. Дуденко, В. О. Коваль. Умань : Візаві, 2009. 127 с.

159. Дуденко О. В. Сучасна українська літературна мова. Скнтаксис: навч.-метод. посібн. для студ.-філолог. (за вимогами кредитно-модульної системи) / О. В. Дуденко, В. О. Коваль. Умань : Візаві, 2011. 97 с.
160. Духнович О. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / Олександр Васильович Духнович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С. А. Литвинова. К. : Рад. школа, 1961. С. 516-534.
161. Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Генрих Вильгельмович Ейгер. Х. : Основа, 1990. 184 с.
162. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. СПб. : Союз, 2001. 291 с.
163. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. М. : Просвещение, 1989. 175 с.
164. Єрмаков І. 12-річна школа у контексті життєтворчості особистості / І. Єрмаков // Директор школи. 2004. № 13. С. 1-6.
165. Єрмаков І. Г. Життєтворче моделювання та моделі компетентного випускника 12-річної школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття : матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції, (16-17 травня 2007 року) / гол. ред. В. М. Мадзігон. К. : Донецьк, 2007. Т. 1. С. 11-29.
166. Єрмаков І. Г. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху / І. Г. Єрмаков // Управління освітою, 2004. № 18. С. 8-10.
167. Єрмаков І. Г. Проектний підхід у школі життєвої компетентності / І. Г. Єрмаков // Підручник для Директора, 2005. № 9-10. С. 32-49.
168. Єрмаков І. Г. Розвивати життєву компетентність / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Шкільний світ, 2005. № 37. С. 5-13.
169. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно-спрямованої освіти / І. Г. Єрмаков // Вересень, 2003. № 3. С. 47- 50.
170. Єрмоленко С. Я. Мова в культурі народу : (план-проспект) / С. Я. Єрмоленко, Т. А. Харитонова // Мовознавство, 1998. № 4-5. С. 3-17.

171. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. К. : Богдана, 2003. 520 с.
172. Жуков Г. Н. Готовность к деятельности как социально-педагогическая категория: инновационный подход / Г. Н. Жуков // Образование и наука : известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 2000. № 3(5). С. 176-180.
173. Журавлёв В. И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов / В. И. Журавлев // Проблемы обновления содержания общего образования Ростов-на-Дону : РПИ, 1992. 100 с.
174. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
175. Загашев И. Критическое мышление : технология развития / И. Загашев, С. Заир-Бек. СПб. : Альянс-Дельта, 2004. 428 с.
176. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие / В. И. Загвязинский. М. : Академия, 2004. – 187 с.
177. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / Інна Веніамінівна Зайцева. Ірпінь, 2000. – 191 с.
178. Закон України «Про вищу освіту» : від 17 січня 2002 р. № 2984-III. К., 2002. – 69 с.
179. Закон України «Про вищу освіту» : науково-практичний коментар / за заг. ред. В. Г. Кременя. К., 2002. – 323 с.
180. Закон України «Про засади державної мовної політики» від 03.07.2012 № 5929-VI [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17/page>
181. Закон України «Про освіту» // Законодавство України про освіту : зб. законів (за станом на 10 березня 2002 р.) / Верховна Рада України. К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
182. Закс Л. Статистическое оценивание : пер. с нем. / Л. Закс. М. : Статистика, 1976. – 598 с.

183. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / Сергій Степанович Занюк К. : Либідь, 2002. – 304 с.
184. Запрудский Н. И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов : дис. в форме научного доклада. докт. пед. наук / Запрудский Николай Иванович. Минск, 1993. – 36 с.
185. Зарубінська І. Б. Дослідження сформованості мотиваційної складової соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів / І. Б. Зарубінська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2009. № 1. С. 27-32.
186. Захарова А. В. Генезис самооценки : дис. ... докт. псих. наук : 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Аида Васильевна Захарова. М., 1989. – 350 с.
187. Захарченко Е. Монолог или диалог : (заметки о коммуникативной компетентности учителя) / Е. Захарченко // Директор школи України, 2003. № 7-8. С. 87.
188. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России, 2005. № 4. С. 23-30.
189. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
190. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 34-42.
191. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2003. – 384 с.
192. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам / Ирина Алексеевна Зимняя. М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

193. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. М. : Рус. язык, 1989. – 219 с.
194. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання : монографія / Світлана Трохимівна Золотухіна. Х. : Основа, 1995. – 292 с.
195. Зубенко Л. Г. Культура ділового спілкування : навч. посіб. / Л. Г. Зубенко, В. Д. Немцов. К. : Екс Об, 2000. – 200 с.
196. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі / І. Ю. Зубкова // Практична психологія та соціальна робота, 2003. № 5. С. 4-11.
197. Зуброва О. А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Зуброва Ольга Андріївна. Херсон, 2008. – 20 с.
198. Зязюн А. Гуманістична освіта порятує Україну / А. Зязюн // Трибуна, 1996. № 3-4. С. 22-23.
199. Зязюн І. А. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України ; ред. рада : В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий [та ін.] ; редкол.: Н. Г. Ничкало (відп. ред.), В. О. Радкевич, І. А. Зязюн [та ін.]. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 4. : Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 229-245.
200. Ибрагимов Г. И. Качество подготовки специалистов среднего звена : проблемы формирования критериев оценки / Г. И. Ибрагимов // Среднее профессиональное образование, 2003. № 6. С. 9-12.
201. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособ. / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
202. Иванова Г. В. Тестовые задания для проверки читательской компетенции учащихся / Г. В. Иванова // Русский язык и литература в школах Украины, 2004. № 16. С. 2-10.

203. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Илья Имранович Ильясов. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 199 с.
204. Исаев Е. И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии, 1997. № 6. С. 48-57.
205. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф. С. Исмагилова // Вестник Московского университета. Сер. 14 «Психология». М., 2000. Вып. № 2. С. 16-27.
206. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии, 1996. № 1. С. 34-49.
207. Казарицкая Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки / Т. Казарицкая // Директор школы, 2002. № 6. С. 25-33.
208. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири / С. Калашнікова // Вища освіта України, 2012. № 2. С. 80-84.
209. Калашнікова С. Механізми забезпечення інноваційного організаційного розвитку сучасного університету / С. Калашнікова // Вища школа, 2009. № 11. С. 17-22.
210. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / Анатолий Афанасьевич Калюжный. М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
211. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. М. : Педагогика, 1990. – 226 с.
212. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
213. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посібн. / С. О. Караман. К. : Ленвіт, 2000. – 272 с. Бібліогр.: с. 270-272.
214. Караман С. Технологія створення підручників і посібників для поглибленого вивчення української мови в гімназії / С. Караман, В. Тихоша // Дивослово, 2001. № 4. С. 36-38.

215. Карпенко Ю. О. Фонетика і фонологія сучасної української літературної мови : посібник / Юрій Олександрович Карпенко. Одеса : Чорномор'я, 1996. – 149 с.

216. Каспина В. А. О методах воспитания и их классификации / В. А. Каспина // Советская педагогика, 1970. № 1. С. 84-94.

217. Каткова Т. І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти / Т. І. Каткова // Постметодика, 2002. № 2-3. С. 81.

218. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / Кларин Михаил Владимирович. Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.

219. Клепко С. Компетенція освіти: обмеження та перспективи / С. Клепко // Завуч, 2005. № 19. С. 6-13.

220. Клепко С. Компетентність як основа успіху і самовдосконалення / С. Клепко // Управління школою, 2005. № 5. С. 5-8.

221. Клепко С. Різні структури ключових компетенцій / С. Клепко // Управління освітою, 2005. № 12. С. 2-3.

222. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Наталія Іванівна Клокар. К. : НВЦ Київського обл. ППО, 2010. – 528 с.

223. Ключевые компетенции как результат образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//www.mega.educat.samara.ru/download/docs/3/148.ppt](http://www.mega.educat.samara.ru/download/docs/3/148.ppt). – Заглавие с титул. экрана.

224. Коваль В. О. Ключові поняття методичної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів : (термінологічний аспект дослідження) / В. О. Коваль // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2013. Ч. 2. С. 234-239.

225. Коваль В. О. Комунікативна компетенція як одне з ключових понять лінгводидактики / В. О. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб.

наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / [гол. ред. : Н. С. Побірченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 5. Ч. 2. С. 168-173.

226. Коваль В. О. Лінгвістична та лінгводидактична проблематика у працях Івана Огієнка / В. О. Коваль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / гол. ред. : Н. С. Побірченко. К. : Науковий світ, 2002. Вип. 3. С. 206-210.

227. Коваль В. О. Лінгводидактичне бачення як важлива педагогічна умова формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів-словесників / В. О. Коваль // Літературознавство. Фольклористика. Культурологія : зб. наук. праць. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. 2012. Вип. 11-12. С. 223-231.

228. Коваль В. О. Лінгводидактичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника / В. О. Коваль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / гол. ред. : Н. С. Побірченко. К. : Науковий світ, 2005. Вип. 14. С. 6-11.

229. Коваль В. О. Методика навчання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах : навч.-метод. посібн. для студ. філолог. фак-тів / Валентина Олександрівна Коваль ; МОНмолодьспорту України, УДПУ імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 274 с.

230. Коваль В. О. Методика формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів-філологів / В. О. Коваль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / гол. ред. Н. С. Побірченко. К. : Науковий світ, 2004. Вип. 9. С. 37-43.

231. Коваль В. О. Методичні аспекти підготовки студентів-філологів до роботи над діловим мовленням учнів основної школи / В. О. Коваль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / гол. ред. Н. С. Побірченко. К. : Науковий світ, 2005. Вип. 11. С. 19-25.

232. Коваль В. О. Мовні розбори : навч.-метод. посібн. / В. О. Коваль, В. В. Розгон. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 139 с.

233. Коваль В. О. Педагогічна практика студентів-філологів : навч.-метод. посібн. : реком. МОНмолодьспорту України / В. О. Коваль, Л. В. Новаківська, Л. П. Пархета ; МОНмолодьспорту України, УДПУ ім. Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2012. – 133 с.

234. Коваль В. О. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів : (методологічний аспект) / В. О. Коваль // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. Ч. 1 С. 101-107.

235. Коваль В. О. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя української мови / В. О. Коваль // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки». Черкаси, 2009. Вип. 157. С. 86-90.

236. Коваль В. О. Психолого-педагогічне підґрунтя професійного становлення майбутніх учителів-словесників / В. О. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / гол. ред. Н. С. Побірченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 6. Ч. 1. С. 198-206.

237. Коваль В. О. Робочий зошит з морфології сучасної української літературної мови / В. О. Коваль, І. Л. Шевчук. Умань : ФОП Жовтий О. О. , 2012. Ч. 1. – 208 с.

238. Коваль В. О. Робочий зошит з морфології сучасної української літературної мови / В. О. Коваль, В. В. Розгон. Умань : ФОП Жовтий О. О. , 2013. Ч. 2. – 210 с.

239. Коваль В. О. Стилїстика української мови : навч.-метод. посібн. для студ.-філолог. вищ. навч. закл. / В. О. Коваль, І. І. Коломієць. Умань : ПП Жовтий, 2011. – 149 с.

240. Коваль В. О. Сучасна українська літературна мова (лексикологія, фразеологія, морфеміка, словотвір, іменник) : навч.-метод. посібн. для студ. факту української філол. / В. О. Коваль, О. А. Молодичук. Умань : ПП Жовтий, 2011. – 116 с.

241. Коваль В. О. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика і фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія : збірник вправ і завдань : навч. посібн. / В. О. Коваль, З. І. Комарова. 2-ге вид. Умань : РВЦ «Софія», 2011. – 115 с.

242. Коваль В. О. Фонетика, фонологія, графіка, орфографія сучасної української літературної мови : посібн. для студ. / В. О. Коваль, В. В. Розгон ; МОН, УДПУ імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – 125 с.

243. Коваль В. О. Шкільний курс української мови : навч.-метод. посібн. для студ. філолог. фак-тів вищ. педагог. навч. закл. / Валентина Олександрівна Коваль. Умань : ПП Жовтий, 2013. – 89 с.

244. Ковальчук І. Життя і діяльність Олександра Шумського в 1890-1924 роках – до його призначення народним комісаром освіти УСРР [Електронний ресурс] / І. Ковальчук, П. Натикач. Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/7101/1/Шумський.pdf>

245. Ковбасюк Л. А. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести : навч.-метод. посібн. для магіст. заочн. форми навч. / Л. А. Ковбасюк, Н. В. Романова. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – 96 с.

246. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матер. регіон. науково-практ. семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 10-13.

247. Кодухов В. И. Введение в языкознание : уч. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 “Русский язык и литература” / Виталий Иванович Кодухов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1987. – 288 с.

248. Колінець Г. Г. Деякі аспекти професійної компетентності вчителя / Г. Г. Колінець // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіон. науково-практ. Семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 33-34.

249. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Колодюк Тетяна Миколаївна. К., 2005. – 24 с.

250. Коломоєць, Г. П., & Швець, Ю. О. (2013). Структура електронного курсу та її реалізація в MOODLE. Взято з <http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=12&lang=ru>.

251. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання / Т. М. Комарницька // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : матер. міжн. наук. конф. К. : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. С. 161-165.

252. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (Бібліотека з освітньої політики) : кол. монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. [та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук.]. К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

253. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти : лист МОН України від 31. 08. 2008 № 1/9-484 головам робочих груп МОН України з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та головам науково-методичних комісій МОН України. – 73 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf.

254. Кон И. С. Социология личности / Игорь Семенович Кон. М. : Просвещение, 1967. – 234 с.

255. Кондаков И. М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И. М. Кондаков // Психологический журнал, 1998. Т. 19. С. 135–143.

256. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 110-130.

257. Конституція України. К. : Право, 1996. – 54 с.

258. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 31.12.2004. № 988. Режим доступу : <http://www.education.gov.ua>. Загол. з титул. екрану.

259. Концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 16.07.2018. № 766. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

260. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – Січень (№ 1). – С. 4-6.

261. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1999. № 8. С. 9-25.

262. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова // Шлях освіти, 2005. №3. С. 18-22.

263. Корсаков О. До проблеми змісту сучасної шкільної освіти / О. Корсаков, С. Трубачова // Біологія і хімія в школі, 2002. № 6. С. 8-13.

264. Коршунова Т. Мене довірено вам!... : перехід до особистісно-орієнтованої педагогічної системи – професійне завдання кожного педагога / Т. Коршунова // Дошкільне виховання, 2005. № 6. С. 7.

265. Коцур В. П. Підготовка нового вчителя ХХІ століття : інноваційні засади, завдання і перспективи поступу / В. П. Коцур // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України ; ред. рада: В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий [та ін.] ; редкол.: Н. Г. Ничкало (відп. ред.), В. О. Радкевич, І. А. Зязюн [та ін.]. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 3. Загальна середня освіта. С. 351-361.

266. Кочан . М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. ахлюпана. 2-ге вид., випр. і допов. Львів ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

267. Кравченко Т. І. Формування комунікативної компетенції на уроках англійської мови / Т. І. Кравченко // Англійська мова та література, 2005. № 35. С. 6-8
268. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебное пособие для студ. и аспирантов педвузов / Володар Викторович Краевский. М. : Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.
269. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. 2003. № 2. С. 3-10.
270. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. И. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 394 с.
271. Красюк Ю. М. Комплексне використання комп'ютерного тестування для організації попереднього контролю знань студентів при навчанні економічної інформатики / Ю. М. Красюк, Т. М. Задорожня // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» / редкол.: Авраменко О. В., Андрущенко Т. І., Атаманчук П. С. [та ін.] ; гол. ред. Сергієнко В. П. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 65-66.
272. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Учитель, 1999. № 11-12. С. 11.
273. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти / В. Г. Кремень // Освіта України, 2006. №45-46. С. 6-7.
274. Кузьмина Н. Т. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
275. Курмашова Н. Дискусія і диспут як засоби формування професійних вмінь / Н. Курмашова // Вища школа, 2007. №1. С. 26-32.
276. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования, 1988. №1. С. 27-38.

277. Лаптева О. А. Курс «Теория современного русского литературного языка» и его место в высшем филологическом образовании / О. А. Лаптева // Язык и культура в филологическом вузе : актуальные проблемы изучения и преподавания. М., 2006. С. 59-72.
278. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / Константин Михайлович Левитан. М. : Просвещение, 1995. – 191 с.
279. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. Х. : ТОВ «ОВС», 2006. – 496 с.
280. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. М. : Знание, 1979. – 48 с.
281. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії / Л. Лепіхова // Педагогічна газета, 2004. № 1. С. 4.
282. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
283. Лещак О. В. Языковая деятельность. Основы функциональной методологии лингвистики / Олег Владимирович Лещак. Тернополь : Підручники та посібники, 1996. – 445 с.
284. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти / Г. Лещенко // Українська мова і література в школі, 2003. № 7. С. 2-5.
285. Лещенко Г. Функціонально-комплексний підхід до роботи з текстом як засіб формування комунікативної україномовної компетенції школярів / Г. Лещенко // Українська література в загальноосвітній школі, 2005. № 7. С. 26-30.
286. Линденфилд Г. Теория и практика ассертивности, или Как быть открытым, деятельным и естественным / Гейл Линденфилд ; пер. с англ. А. Ф. Зиновьев. Минск : ООО «Попурри», 2003. – 144 с.
287. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ...

докт. пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования»
/ Линенко А. Ф. ; АПН Украины. К., 1996 – 412 с.

288. Литневская Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пос. для студ. высш. учебн. завед. / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева ; под ред. Е. И. Литневской М. : Академический проект, 2006. – 588 с.

289. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / Борис Тимофеевич Лихачев. М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.

290. Лінгводидактика : (курс лекцій) : навч. посібник для студ. філол. спец. вищих навч. закладів / О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло, Т. В. Чубань. К. : Міленіум, 2005. – 402 с.

291. Лобейко Ю. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога / Ю. Лобейко, Т. Новиков, В. Трухачев. М. : Илекса; Ставропольсервисшкола, 2002. – 416 с.

292. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблема її реалізації в Україні : доповідь віце-президента АПН України / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія, 2009. № 3. С. 13-25.

293. Луговий В. І. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу / В. І. Луговий // Міжнародна виставка «Сучасні навчальні заклади, 2010» : офіційний каталог виставки. К., 2010. С. 14.

294. Луговий В. І. Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті : (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Вища освіта України : теоретичний та науковий часопис. № 2 (дод. 1). Тем. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» : наукове видання / Ін-т вищої освіти АПН України. К. : Рівне, 2007. Т. 1. С. 6-10.

295. Лук'янова Л. Б. Розвиток освіти дорослих в Україні : вимоги часу // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України ; [ред. рада: В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий [та ін.] ; [редкол.: Н. Г. Ничкало (відп. ред.), В. О. Радкевич, І. А. Зязюн [та ін.]. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 4. Професійна освіта і освіта дорослих. С. 414-423.

296. Лук'янова М. І. Психолого-педагогічна компетентність учителя / М. І. Лук'янова // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Шкільний парк. 2002. № 2. С. 56-61.

297. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студ. пед. вузов и колледжей / М. Р. Львов. М. : Академия, 1999. – 272 с.

298. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / Олеся Вадимівна Любашенко ; за ред. С. О. Карамана. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.

299. Любимов Б. И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя / Б. И. Любимов // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1993. С. 65-72.

300. Ляска О. П. Психолого-педагогічні принципи реалізації компетентнісного підходу у підготовці інженера-педагога / О. П. Ляска // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. «Психологічні науки» / відп. ред. Г. К. Радчук. – Кам'янець-Подільський : ПШ Медобори-2006, 2012. – Вип. 4. – С. 32-38.

301. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. 1995. № 6. С. 55-63.

302. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / Василь Каленикович Майборода ; Мін. освіти України ; ред. В. І. Набока. К. : Либідь, 1992. – 196 с.

303. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України / В. К. Майборода // Вища освіта України. 2012. № 4. С. 31-36.

304. Майборода В. К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917 – 1992 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Василь Каленикович Майборода. К., 1993. – 58 с.

305. Макаренко А. С. Про мій досвід / Антон Семенович Макаренко // Твори : в 7 т. / Антон Семенович Макаренко. К., 1954. Т. 5. С. 246-248.

306. Манько В. М. Реформування вищої освіти України і Болонський процес : бібліографія / В. М. Манько, М. М. Бондар // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. 2009. Вип. 132. С. 368-375.

307. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте ; Полтава : Довкілля-К., 2009. – 500 с.

308. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика, 1990. № 8. С. 82-88.

309. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

310. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М. : Просвещение, 1990. – 191 с.

311. Мармоза А. Т. Практикум по математической статистике : учебн. пособие [для студ. высших с.-х. учебн. завед. по эконом. спец.] / Анатолий Тимофеевич Мармоза. К. : Выща школа, 1990. – 191 с.

312. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Світлана Миколаївна Мартиненко ; за ред. О. Я. Савченко. К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.

313. Марун М. Є. Синтаксис української мови / М. Є. Марун, М. М. Торчинський. Умань : [Б. в.], 1995. С. 5-10.

314. Масальський В. І. Культура мови в початковій школі / В. І. Масальський. К. : Рад. школа, 1949. – 148 с.

315. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту / І. В. Маслікова. Х. : Видавнича група "Основа", 2005. 144 с. (Б-ка ж-лу "Управління школою").

316. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти., 2006. № 3. С. 44-53.

317. Махмурян К. С. Содержание понятий «филология» и «филологическая компетенция» на современном этапе / К. С. Махмурян // Вестник Московского университета. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 202-207.

318. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. К. : Академія, 2007. – 360 с.

319. Мацько Л. І. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту у процесі навчання української мови у старшій і вищій школі / Л. І. Мацько // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України ; [ред. рада: В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий [та ін.]; [редкол.: Н. Г. Ничкало (відп. ред.), В. О. Радкевич, І. А. Зязюн [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 3. Загальна середня освіта. С. 192-209.

320. Мацько Л. І. Риторика : навчальний посібник / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. К. : Вища школа, 2003. – 311 с.

321. Мацько Л. І. Українська мова і формування національної свідомості / Л. І. Мацько // Педагогіка і психологія. 1996. № 1. С. 67-71.

322. Мацько Л. І. Українська мова у вищій школі України / Л. І. Мацько // Дивослово. 1996. № 11. С. 24-26.

323. Машкін А. Методика рідної мови : нариси / Андрій Машкін. – Х. : Держ. вид-во України, 1930. 136 с.

324. Машкін А. Н. Головна проблема викладання мови й літератури: система навчання суспільних дисциплін, політехнізм та суспільствознавчий цикл предметів, структура програмового матеріалу з мови та літератури / А. Н. Машкін // Методика літератури. Х., 1931. – С. 15-22.

325. Мединська Л. На службі в компетентностей / Л. Мединська, О. Шеханіна // Завуч. 2006, № 1. С. 11-12.
326. Мельникова Л. В. Коммуникативно-ситуативные упражнения как средство развития ключевых компетентностей учащихся / Л. В. Мельникова, О. И. Рухмакова // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2004. № 2. С. 13-16.
327. Мельниченко Г. В. Сутність і структура професійно-педагогічної компетентності / Г. В. Мельниченко // Наука і освіта. – 2002. – № 3-4. – С. 72-74.
328. Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
329. Методика вивчення української мови в школі : посібн. для вчит. / О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк [та ін.]. К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
330. Методика викладання української літератури у вищих навчальних закладах : програма курсу для освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр педагогічної освіти. Викладач української мови та літератури» / уклад. О. Семеног. К. : Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 58 с.
331. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
332. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів-філологів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман [та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
333. Методика оцінювання компетентності педагогів / автор ідеї та голов. ред. І. Л. Лікарчук // Підручник для Директор, 2005. № 5-6. С. 48-54.
334. Методичні рекомендації щодо вивчення української (рідної) мови у 2006-2007 навчальному році // Дивослово, 2006. № 8. С. 29-40.
335. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : учеб. пос. для студ. / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. М. : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
336. Микман И. З. Теория и методика воспитания / Микман И. З. М. : ВЛАДОС-пресс, 2002. – 177 с.

337. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : в 2 ч. / за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.]. К. : ІЗМН, 1997. Ч. 1. Теорія і технологія життєтворчої особистості. – 936 с.

338. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : в 2 ч. / за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.]. К. : ІЗМН, 1997. Ч. 2. Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.

339. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал : (психологические проблемы) / Л. М. Митина. М. : Дело, 1994. – 216 с.

340. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Иванович Мищенко. М., 1992. – 387 с.

341. Моисеев В. Б. (2005). Комплексный подход к формированию информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. Проблемы инженерного образования, 2, 57–60.

342. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Морітз Януш. К., 2004. – 412 с.

343. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. 2-е изд., испр. и доп. М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.

344. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя / Виржил Михайлович Мындыкану ; отв. ред. В. А. Слостенин. – Кишинев : КГПИ, 1991. – 196 с.

345. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

346. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Нагач Марина Володимирівна. К., 2008. – 21 с.

347. Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности на уроках русского языка : пос. для учит. / Т. В. Напольнова. М. : Просвещение, 1983. - 112 с.

348. Наукові основи методики літератури : науково-метод. посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. К. : Ленвіт, 2002. – 343 с.

349. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий [та ін.]. К. : Навчальна книга, 2003. Кн. 3. Модернізація освіти. – 943 с.

350. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта в Україні : нормативна база. – 2-ге вид. – К. : КНТ, 2006. – С. 264-280.

351. Національна доктрина розвитку освіти в Україні : затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

352. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

353. Немецко-русский словарь речевого общения / М. Д. Городникова, Д. О. Добровольский. 2-е изд., стереотип. М. : Рус. язык, 1999. – 332 с.

354. Непрерывное педагогическое образование : проблемы развития профессионализма / под ред. Т. В. Новиковой. М. : Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников нар. образования Моск. обл., 1994. – 32 с.

355. Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике: история, теория, практика / Я. Г. Неуймин ; под ред. Н. С. Соломенко. Л. : Наука, 1984. – 192 с.

356. Ничкало Н. Г. Методичні проблеми безперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Психологічні проблеми безперервної професійної освіти : наук.- метод. зб. / гол. ред. І. А. Зязюн. К. : Віпол, 1994. С. 22-26.

357. Ницета В. А. Життєвий проект як орієнтир у просторі майбутнього / В. А. Ницета // Моделі компетентного випускника 12-річної

школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття : матер. Всеукр. науково-пошукової конф., (16-17 травня 2007 року) / гол. ред. Мадзігон В. М. К. : Донецьк, 2007. Т. 1. С. 259-465.

358. Ницета В. Метод проектів на уроках літератури / В. Ницета // Українська мова та література, 2006. Травень (№ 17). С. 4-9.

359. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / авт.-уклад.: Яременко В., Сліпушко О. К. : Аконіт, 1999. Т. 3. – 927 с.

360. Новик И. Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И. Б. Новик. – М. : Политиздат, 1975. – 144 с.

361. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития : (публицист. монография) / Александр Михайлович Новиков. М. : Эгвес, 2000. – 288 с.

362. Новиков М. Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD : (на матер. совр. франц. худ. фильмов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Новиков Михаил Юрьевич. Пятигорск, 2007. – 203 с.

363. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых: андрагогика против педагогики / Малколм Шеппард Ноулз. – М. : Изд. отдел НМЦ СПО, 1998. – 234 с.

364. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / под ред. Н. В. Кузьминой. Л. : ЛГУ, 1972. – 182 с.

365. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2004. – 237 с.

366. Овчарук О. В. Ключові компетентності: європейське бачення / О. В. Овчарук // Управління освітою. 2003. С. 6-9.

367. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

368. Овчарук О. В. Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні / О. В. Овчарук // Педагогічна думка. 2004. №3. С. 3-7.
369. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // 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. С. 7-24.
370. Овчарук О. В. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. В. Овчарук // Шлях освіти. 2003. № 2. С. 17-21.
371. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки : рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Факс. вид. К. : Обереги, 1994. 72 с.
372. Околелов О. П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О. П. Околелов // Высшее образование в России, 1994. № 2. С. 45-50.
373. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
374. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.
375. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово, 2006. № 9. С. 2-5.
376. Онаць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О. Онаць // Шляхи освіти, 2005. № 3. С. 35-39.
377. Онкович Г. «Діалог культур» як сучасна педагогічна технологія // Г. Онкович // Вища освіта України. 2011. № 4. С. 42-48.
378. Онкович Г. Формування професійної компетентності педагогів засобами галузевої періодики / Г. Онкович // Вища освіта України. 2003. № 4. С. 68-73.

379. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472с.
380. Основні проблеми розвитку європейського шкільництва та педагогічної думки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.horting.org.ua/node/1440>.
381. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія / В. П. Андрущенко, Н. О. Дівінська, Б. І. Корольов [та ін.] ; за заг. ред.: В. П. Андрущенко, В. І. Лугового ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – К. : Педагогічна думка, 2008. 254 с. Бібліогр.: С. 244 -245.
382. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі. 2006. № 4. С. 44-48.
383. Охріменко І. В. Технології розвитку конкурентноспроможної особистості в умовах суспільно-ринкових відносин / І. В. Охріменко // Управління школою. 2005. № 5. С. 14-16.
384. Охрончук Н. М. Інформаційно-трансформаційний підхід до вивчення нового матеріалу як один із формуючих факторів компетентної моделі особистості / Н. М. Охрончук // Хімія. 2006. № 1. С. 9-17.
385. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
386. П'ятакова Г. П. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін / Г. П. П'ятакова // Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка». Львів, 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 151-160.
387. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [кол. монографія] / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 15-25.

388. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя / Е. М. Павлютенков // Педагогика. 1990. № 11. С. 64-69.
389. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Е. М. Павлютенков ; под ред. Б. А. Федоришина. К. : Радянська школа, 1980. – 144 с.
390. Павлютенков Є. М. Гімназія на зламі століть / Євгеній Михайлович Павлютенков. К. : Літопис–ХХ, 1999. С. 104-115.
391. Павлютенков Є. М. Професійна компетентність директора школи / Є. М. Павлютенков // Управління школою, 2003. № 7. С. 2- 4.
392. Павлютенков Є. М. Формування здорового способу життя у дітей з особливими потребами як складової їхньої життєвої компетентності / Є. М. Павлютенков, Н. Ф. Денисенко // Управління школою. 2004. № 35. С. 7.
393. Паламарчук Л. М. Педагогічне діагностування рівнів сформованості якостей мовлення у майбутніх учителів / Л. М. Паламарчук // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» / редкол.: Авраменко О. В., Андрущенко Т. І., Атаманчук П. С. [та ін.] ; гол. ред. Сергієнко В. П. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 96-97.
394. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Палихата Елеонора Ярославівна. Тернопіль, 2004. – 416 с.
395. Панченко Г. Д., & Шевченко, А. Ф. (2012). Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppo_2012_11_15.pdf.
396. Папу О. В. Програма курсу «Крок за кроком до життєвої компетентності й успіху» : (для учнів 10-11 класів) / О. В. Папу // Управління школою, 2005. № 5. С. 18-24.

397. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників : практичні підходи / Людмила Іванівна Паращенко. К. : «К.І.С.», 2004. С. 73-84.
398. Партанська Г. В. Розвиток життєвих компетентностей учнів / Г. В. Партанська, Т. О. Семенкова // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2004. № 2. – С. 44.
399. Пасинок В. Г. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті / Валентина Григорівна Пасинок. Х. : Основа, 1998. – 308 с.
400. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
401. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. М. : Рус. язык, 1977. – 216 с.
402. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея / Ефим Израилевич Пассов. М. : Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
403. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Пахомова Олена Володимирівна. Кіровоград, 2011. – 16 с.
404. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М. : Школа-Пресса, 2000 – 512 с.
405. Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
406. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Флинта ; Наука, 1998. – 312 с.

407. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і допов. К. : Знання, 2005. – 399 с.
408. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; під ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
409. Педагогічна психологія : навч. посібник / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко [та ін.] ; за ред. Л. М. Проколієнка, Д. Ф. Ніколенка. К. : Вища школа, 1991. – 183 с.
410. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.
411. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 4-6 класах : посібн. для вчит. / Марія Іванівна Пентилюк. К. : Рад. школа, 1984. – 136 с.
412. Перехід до компетентісно напруженого змісту освіти / О. А. Губанова, О. М. Саломатникова // Математика в школах України. 2005. № 35. – С. 2-4.
413. Петров А. Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Alma mater. 2004. № 10. С. 6-10.
414. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психолог. тренинг / Лариса Андреевна Петровская. М. : Изд-во МТУ, 1989. – 216 с.
415. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Петрук Віра Андріївна. Вінниця, 2007. – 520 с.
416. Пехота О. П. Освітні технології : навч.-метод. посіб. для студ. / Пехота О. П., Кіктенко А. З., Любарська О. М. К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
417. Пискунов А. И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. 1995. № 4. С. 59-63.

418. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посібник / за ред. Демиденка В. К. К. : ІЗМН, 1996 – 204 с.
419. Плужник И. Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Плужник Ирина Ленаровна. Тюмень, 2003. – 228 с.
420. Побірченко Н. С. В. О. Сухомлинський та О. А. Захаренко: діалог через роки і відстані / Н. С. Побірченко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 53. С. 33-40.
421. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука, 2012. – № 3 (152). С. 24-31.
422. Побірченко Н. С. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : монографія / Наталія Семенівна Побірченко. К. : Науковий світ, 2002. – 331 с.
423. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
424. Подласый И. Продуктивная педагогика / Иван Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с.
425. Подмазін С. Проблема змісту сучасної освіти / С. Подмазін // Директор школи, 2001. № 4. С. 86-92.
426. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. – 48 с.
427. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
428. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // 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. С. 64-71.

429. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. І. Пометун. – Режим доступу : http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_artikle;22;0/32 k

430. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. 2005. № 1. – С. 29-31.

431. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів : презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.04 / О. І. Пометун. К., 2004. – 10 с.

432. Пометун О. І. Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському педагогічному контексті / О. І. Пометун // Відкритий урок. 2004. № 17-18. – С. 13-17.

433. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

434. Попова Т. Ю. Развитие житевых компетентностей при вивченні мови і літератури / Т. Ю. Попова // Вивчаємо українську мову та літературу, 2005. – № 36. – С. 2-7.

435. Попова Т. Ю. Формування соціальної компетентності учнів / Т. Ю. Попова // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2004. № 2. С. 42-43.

436. Практика в системі професійної підготовки вчителя-словесника : прогр. спецкурсу для студ. спец. 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література» / уклад. О. Семеног. К. : Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 71 с.

437. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищої освіти [Електронний ресурс] : наказ Міносвіти України № 285 від 31.07.98 р. Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v0285281-98>. Заголовок з титул. екрану.

438. Проблеми якості вищої освіти : монографія / К. Корсак, Г. Козлакова, А. Похресник [та ін.] ; рец. О. Чалий, В. Лутай. – К. : Педагогічна думка, 2007. 232 с. (Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми). Бібліогр.: С. 220-231.
439. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Проворова Євгенія Михайлівна. К., 2008. – 249 с.
440. Прокопенко І. Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. Х. : Колегіум, 2008. – 344 с.
441. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури : прогр. спецкурсу для студ. спец. 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література» / уклад. О. Семенов. К. : Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 49 с.
442. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
443. Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару, 28-29 лист. 2006 р. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
444. Профессиональная деятельность молодого учителя : (социально-педагогический аспект) : монография / под ред. С. Г. Вершловского, Л. С. Лесохиной. М. : Педагогика, 1982 – 254 с.
445. Прядко О. Формування професійної компетентності педагогів / О. Прядко, Т. Косич // Школа. 2009. № 9. С. 5-13.
446. Психология самосознания : хрестоматия. Самара : БАХРАТ–М., 2000. – 672 с.
447. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / В. Луговий, М. Левшин,

О. Бондаренко [та ін.] ; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. К. : Педагогічна думка, 2011 – 260 с.

448. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен ; [под общ. ред. В. И. Белопольского]. М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

449. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер с англ. / Джон Равен. М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.

450. Радкевич В. О. Національна рамка кваліфікацій у системі професійної освіти і навчання / В. О. Радкевич // Професійно-технічна освіта : науково-методичний журнал. 2010. № 2. С. 9-10.

451. Радкевич В. О. Професійна компетентність – складова професійної культури / В. О. Радкевич // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України ; ред. рада: В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий [та ін.] ; редкол. : Н. Г. Ничкало (відп. ред.), В. О. Радкевич, І. А. Зязюн [та ін.]. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 4. Професійна освіта і освіта дорослих. С. 63-74.

452. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / Валерій Вікторович Радул. К. : Вища школа, 1997. – 269 с.

453. Радченко А. Є. Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя / А. Є. Радченко // Управління школою, 2005. № 35-36. С. 24-58.

454. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Ратушняк О. М. К., 2008. – 21 с.

455. Раченко И. К. Как осуществит принцип стимулирования и перспективности в процессе организации педагогического труда / И. К. Раченко. Пятигорск : [Б. и.], 1978. – 22 с.

456. Рашкевич Ю. М. Запровадження ЄКТС та розроблення компетенцій на основі підходів проекту TUNING : матеріали семінару 18.11.2011 [Електронний ресурс] / Ю. М. Рашкевич. Режим доступу : <http://vlp.com.ua/node/5849>.

457. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару, Київ, 18 березня 2009 р. / АПН України, Ін-т педагогіки ; [ред. рада: В. Г. Кремень, В. М. Мадзігон [та ін.] ; відп. за вип. М. Б. Євтух ; упоряд. І. С. Ващук] К. : Педагогічна думка, 2009. – 360 с.
458. Регіональна програма впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес. Донецьк, 2004.– 30 с.
459. Роберт И. В. Информационные технологии в науке и образовании : учеб-метод. пособие / И. В. Роберт, П. И. Самойленко М. : ИИО РАО, 1998. – 178 с.
460. Родигіна І. В. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. В. Родигіна // Біологія і хімія в школі, 2005. № 1. С. 34-36.
461. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна Х. : ВГ «Основа», 2005. – 96 с. (Б-ка журн. «Управління школою» ; вип. 8(32).
462. Родигіна І. В. Проблематика компетентнісного підходу до навчання у вітчизняній педагогічній літературі / І. В. Родигіна // Директор школи, 2005. – № 33. С. 15-17.
463. Родигіна І. В. Реалізація компетентнісного підходу до навчання / І. В. Родигіна // Освіта і управління, 2004. Т. 7. № 3-4. С. 18-23.
464. Родигіна І. В. Формування основних груп компетентностей учнів: можливості продуктивного навчання / І. В. Родигіна // Директор школи, ліцею, гімназії, 2004. № 2-3. С. 180.
465. Родигіна І. В. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів / І. В. Родигіна // Директор школи, 2004. № 8-10. С. 148-153.
466. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

467. Русова С. Національна школа // Вибрані педагогічні твори : в 2 кн. / Софія Русова. – К. : Либідь, 1997. Кн. 1 / за ред. Є. І. Коваленко ; упор., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. С. 83-85.

468. Савельев А. Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / А. Я. Савельев // Высшее образование в России, 1994. № 2. С. 29-37.

469. Савенков А. Аспекти компетентності / А. Савенков // Директор школи. Україна. 2004. № 6-7. С. 61-69.

470. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підр. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. К. : Абрис, 1997. – 416 с.

471. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа, 2001. № 7. С. 1-4.

472. Садова С. А. Фразеологічні одиниці і мовленнєва компетенція учнів / С. А. Садова // Вивчаємо українську мову та літературу, 2006. № 1. С. 22-30.

473. Сазоненко Г. Від пошуку «свого вчителя» до становлення високого компетентного професіонала / Г. Сазоненко // Завуч, 2005. № 25. С. 15, 17.

474. Саранцев Г. И. Познавательная самостоятельность будущего учителя / Г. И. Саранцев // Педагогика, 1995. № 4 С. 63-66.

475. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование, 2004. № 4. С. 138-143.

476. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Герман Константинович Селевко. М : Народное образование, 1998 – 256 с.

477. Селіванова О. Засади сучасної лінгвометодології / Олена Селіванова // Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття : матер. III Всеукр. науково-практ. інтернет-конф. : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. С. 172-175.

478. Семенов О. М. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навч. посіб. / Олена Миколаївна Семенов. Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 153 с.

479. Семенов О. М. Наукова мовна культура як основа фахового саморозвитку / О. М. Семенов // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України ; ред. рада: В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий [та ін.] ; редкол.: Н. Г. Ничкало (відп. ред.), В. О. Радкевич, І. А. Зязюн [та ін.]. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 4. Професійна освіта і освіта дорослих. С. 274-282.

480. Семенов О. М. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури : прогр. спецкурсу (для студентів спеціальності 7.010103 “Українська мова та література”) / Олена Миколаївна Семенов. Глухів, 2003. – 66 с.

481. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Миколаївна Семенов. Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.

482. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Семенов Олена Миколаївна. К., 2005. – 291 с.

483. Сень Л. В. Розвиток компетентнісно-орієнтованого навчання за кордоном / Л. В. Сень // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матер. регіон. науково-практ. Семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 14-16.

484. Сенько Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. М. : Дрофа, 2007. – 192 с. (Высшее педагогическое образование).

485. Серафимов Л. К вопросу о принципах технологии / Л. Серафимов, В. Айштейн // Высшее образование в России, 1995. № 2. С. 36-45.

486. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. / И. С. Сергеев. СПб. : Питер, 2004. – 368 с.

487. Сергієнко В. П. Становлення компетентності гімназистів в межах пізнавальної діяльності / В. П. Сергієнко // Управління школою, 2005. № 31. С. 7-16.

488. Сергієнко В. П. Формування ключових компетентностей вчителя в умовах школи культури здоров'я / В. П. Сергієнко // Управління школою, 2006. № 14. С. 10-12.

489. Сидоренко В. В. Акме-синергетичний підхід до підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в системі неперервної педагогічної освіти / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини, 2010. № 2. С. 111-117.

490. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини, 2011. № 1. С. 72-77.

491. Сидоренко В. В. Психолого-педагогічний супровід неперервного підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в умовах трансформації освіти / В. В. Сидоренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2010. № 22 (209). С. 71-79.

492. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Елена Васильевна Сидоренко. СПб : Речь, 2000. – 208 с.

493. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Симоненко Тетяна Володимирівна ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2007.

494. Симоненко Т. Основні напрямки роботи над розвитком професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі, 2005. № 3. С. 43-47.

495. Симоненко Т. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника / Т. Симоненко // Рідна школа, 2004. № 9. С. 12-16.

496. Симонов В. П. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход / В. П. Симонов // Человек в системе наук. М. : Наука, 1989. С. 58-73.

497. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. К. : Рад. школа, 1981. – 319 с.
498. Синичкина Н. Е. Студент-филолог – учитель-словесник: становление профессионала : монография / Наталья Евгеньевна Синичкина СПб. : Наука ; САГА, 2009. – 396 с.
499. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. К. : ЕКМО, 2010. – 362 с.
500. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сисоєва Світлана Олександрівна. К., 1997. – 36 с.
501. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя / О. П. Ситник // Управління школою, 2006. № 14. С. 2-9.
502. Ситниченко, Л. А. (1996). Першоджерела комунікативної філософії. Київ: Либідь.
503. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / П. І. Сікорський. К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.
504. Сіткар Т. В. Використання новітніх інформаційних технологій для підвищення інформаційної компетентності майбутніх педагогів та використання їх у професійній діяльності / Т. В. Сіткар // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» / МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; гол. ред. В. П. Сергієнко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 11-12.
505. Скибицкий Э. Г. Методика профессионального обучения : учебное пособие / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. Новосибирск : НГАУ, 2008. – 166 с.
506. Скилбек М. Потребности студентов в эру массового высшего образования / М. Скилбек // Высшее образование в Европе, 1994. Т. 19. № 5. С. 67-78.

507. Сковорода Г. Повне зібрання творів : в 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : Дніпро, 1973. Т. 1. – 531 с.
508. Сковорода Г. Повне зібрання творів : в 2 т. / Григорій Сковорода. К.: Дніпро, 1973. Т. 2. – 574 с.
509. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. М. : Магистр, 1997. – 224 с.
510. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. М. : Академия, 2003. – 576 с.
511. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
512. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. К. : Вища школа, 1994. С. 3-68.
513. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова (гл. редактор) и Л. С. Шаумяна. М. : Изд-во Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.
514. Словарь иностранных слов. 8-е изд., стереотип. М. : Русский язык, 1981. – 668 с.
515. Словник іншомовних слів / [авт.-уклад. Мельничук О. С.]. – 2-ге вид. виправлене і допов. К. : Голов. ред. УРЕ, 1985. – 966 с.
516. Словник іншомовних слів / [авт.-уклад. Морозов С. М., Шкарапута Л. М.]. К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
517. Словник української мови : 11 т. / гол. ред. І. К. Білодід. К. : Наукова думка, 1973. Т. 4. (І-М). – 840 с.
518. Словник-довідник з професійної педагогіки / [авт.-упоряд. Семенова А. В.]. Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
519. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [авт.-уклад. Пентиліук М.]. К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

520. Смагіна Т. М. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру [Електронний ресурс] / Т. М. Смагіна. Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/>. Загол. з титул. екрану.

521. Современный словарь иностранных слов / под ред. Л. М. Комаровой. СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.

522. Соколова І. В. Модель сучасного вчителя-філолога подвійної кваліфікації / Ірина Володимирівна Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Благодійн. фонд ім. А. Макаренка. К. : ЕКМО, 2008. Вип. 1. С. 192-203.

523. Соколова І. В. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-метод. журнал. 2004. № 1. С. 8-16.

524. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / Ірина Володимирівна Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої. Маріуполь : Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

525. Соколова І. В., Сисоєва, С. О., Алексюк, А. М., Воловик, П. М., Кульчицька І. О., Сігаєва Л. Є. & Цехмістер Я. В. (2001). Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Київ: ВППОЛ.

526. Соломонова А. А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Соломонова Анастасия Александровна. М., 2010. – 24 с.

527. Соціальна адекватність та життєва компетентність учнів // Завуч, 2006. № 4. С. 21-22.

528. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / Александр Георгиевич Спиркин. М. : Политиздат, 1972. – 303 с.

529. Спирін Л. Ф. Формування професійно-педагогічних умінь учителя-вихователя / Л. Ф. Спирін // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / уклад. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. С. 107-111.

530. Спирін О. Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики / О. Спирін // Вища школа, 2008. № 1. С. 110-116.

531. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография / Валентина Ивановна Стативка. Сумы : Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.

532. Степанишин Б. І. Професійна спрямованість вузівської лекції // Радянська школа, 1980. № 7. С. 75-80.

533. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у кицкій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія, 2009. № 3. С. 42-50.

534. Струганець Л. В. Культура мови : словник термінів / Любов Василівна Струганець. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2000. – 88 с.

535. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні / Ю. В. Сухарніков // Педагогіка і психологія, 2009. № 3. С. 32-41.

536. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Слово вчителя у моральному вихованні / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. К., 1977. Т. 5. С. 82.

537. Сухомлинський В. О. Як виховувати справжню людину / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. К. : Рад. школа, 1977. Т. 2. С. 158-199.

538. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина. Саратов : Изд-во Саратовск. ун-та, 1987. – 173 с.

539. Тарнавська, Т. В. (2013). Використання сучасних засобів комунікації в освітньому процесі. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 10 (269), 18–23.

540. Теслюк В. М. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті [Електронний ресурс] / В. М. Теслюк, Р. Б. Петрух // Науковий вісник НУБіП України. К., 2010. С. 153-158.

541. Тихонова Т. Формування у старшокласників інформаційно-технологічної компетентності під час навчання інформатики / Т. Тихонова, Г. Лункова // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 2006. № 2. С. 6-13.

542. Тищенко М. К. Викладання частини мови в середній школі : посібник для вчителів / М. К. Тищенко. К. : Радянська школа, 1956. 231 с.

543. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування» : (психолінгвістичний аспект) / О. Тищенко // Дивослово, 2003. № 9. С. 56-59.

544. Толков О. С. Розвиток методичної компетентності викладача вищої школи / О. С. Толков // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Психологічні науки» / [редкол. : Г. К. Радчук (відп. ред.) [та ін.]. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2012. Вип. 4. 212 с.

545. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе, 1980. № 4. 54 с.

546. Топольницька Г. М. До питання про професійну компетентність учителя / Г. М. Топольницька // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць, 2000. № 5-7. С. 130-140.

547. Трешина И. В. Развитие профессионально-лингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в курсе «Профессионально-педагогическая интерпретация текста» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Трешина Инга Валерьевна. М., 2005. – 233 с.

548. Трешина И. В. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя / И. Трешина // Россия и Запад: диалог культур. М. : МГУ, 2004. Вып. 12. С. 296-304.

549. Трубочова С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубочова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : «К.І.С.», 2004. С. 51-57.

550. Тубельский А. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования / А. Тубельский // Відкритий урок, 2004. № 11-12. С. 63-65.

551. Тубельський О. На шляху до компетентнісно спрямованого змісту освіти / О. Тубельський // Українська мова та література, 2004. № 38. С. 3-4.

552. Тушева В. В. Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти / В. В. Тушева // Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу», (Бердянськ, травень 2008 р.). – Бердянськ : Бердянський держ. пед. ун-тет [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008. Загол. з титул. екрану.

553. Тюпа В. И. Анализ художественного текста : учеб. пособ. для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Валерий Игоревич Тюпа. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2009. 336 с.

554. Удовенко М. Підвищення професійної кваліфікації вчителя : тренінг лідерства / М. Удовенко // Початкова освіта, 2004. № 44. С. 2-9.

555. Удовиченко Г. М. Словосполучення в сучасній українській літературній мові / Григорій Михайлович Удовиченко. К. : Наук. думка, 1968. С. 3-227.

556. Українська література 5-12 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. Р. В. Мовчан. К. : Ірпінь : Перун, 2005. – 201 с.

557. Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, Ін-т укр. мови НАН України. К. : Наук. думка, 2011. – 288 с.

558. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3 т. / [авт.-уклад. Бабичев Ф. С.] К. : Гол. ред. УРЕ, 1987. Т. 3. – 736 с.

559. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Унт. М. : Педагогика, 1990. 192 с.

560. Урбанович А. А. Психология управления : учеб. пособ. / Анатолий Андреевич Урбанович. Минск : Харвест, 2001. 640 с.
561. Урусський В. Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників / В. Урусський // Директор школи. 2005. № 5-6. С. 9-13.
562. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе : учеб. пособие / М. Б. Успенский. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2004. 190 с.
563. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / М. Б. Успенский. М. : Педагогика, 1979. – 128 с.
564. Учитель І. Б. Формування професійних компетенцій майбутнього педагога професійного навчання за допомогою е-портфоліо [Електронний ресурс] / І. Б. Учитель // Теорія і методика професійної освіти. Режим доступу : http://tmpe.gb7.ru/mag_2_2011.htm. Загол. з титул. Екрану.
565. Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. / К. Д. Ушинский ; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. Кн. 1. Проблемы педагогики. 640 с.
566. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы / Константин Дмитриевич Ушинский // Собрание сочинений : в 6 т. / Константин Дмитриевич Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. Т. 1. С. 160-176.
567. Федоренко В. Методичні рекомендації щодо вивчення української (рідної) мови у 2006-2007 н. р. / В. Федоренко, Л. Скуратівський // Дивослово. – 2006. № 8. С. 29-40.
568. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. Федоренко // Рідна школа. 2001. № 1. С. 63-65.
569. Фільо І. Є. Технологія Е-портфоліо в професійній підготовці інженерних фахівців / І. Є. Фільо // Теорія та методика електронного навчання : зб. наук. праць. Кривий Ріг : Видавничий відділ НметАУ, 2011. Вип. 11. 409 с.

570. Флиер А. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А. Флиер // Відкритий урок, 2004. № 17-18. С. 55-65.

571. Фоміних, Н. Ю. (2010). Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кримський гуманітарний університет, Ялта.

572. Формування мовної особистості учня / О. М. Горошкіна, О. С. Кузьмішина, Н. В. Мордовцева [та ін.]. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2009. – 304 с.

573. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Лев Моисеевич Фридман. М. : Знание, 1984. – 80 с.

574. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні : книга для вчителя / Анатолій Васильович Фурман. К. : Рад. школа, 1991. – 191 с.

575. Халін В. Місце художнього сприймання твору у професійній підготовці вчителя літератури середньої школи / В. Халін // Українська література в загальноосвітній школі. 2005. № 4. С. 39-42.

576. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Хатунцева Світлана Миколаївна. Х., 2004. С. 97-98.

577. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Людмила Леонідівна Хоружа. К. : Освіта, 2003. 365 с.

578. Хоружа Л. Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти / Л. Л. Хоружа // Шлях освіти, 2003. № 3. С. 27-33.

579. Хоцкіна С. М. Шляхи реалізації компетентнісного підходу в контексті вищої освіти / С. М. Хоцкіна [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/2987/index-21786.html>

580. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторский // Интернет-журнал «Эйдос», 2002. 23 апреля. Режим доступа : [www. URL : http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm/](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm)

581. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. № 2. С. 58-64.

582. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. № 5. С. 55-61.

583. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов : доклад [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Загл. с титул. экрана.

584. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика – рычаг образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. 10 сентября. – Режим доступа : [www. URL : http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm](http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm)/В надзаг. : Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail : list@eidos.ru/. Загл. с титул. экрана.

585. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі / Сава Христофорович Чавдаров. К. : Х. : Рад. школа, 1939. 183 с.

586. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови в середній школі / С. Х. Чавдаров ; за ред. В. І. Масальського. К. : Рад. школа, 1962. 372 с.

587. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П. Р. Чамата // Проблемы сознания. М. : Наука, 1968. С. 230-235.

588. Чекаль Г. С. Использование компьютерных технологий при чтении лекций по филологическим дисциплинам : (из опыта преподавания на языковом факультете) / Г. С. Чекаль, Н. Н. Жилко // Матеріали міжнародної науково-

практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» / редкол.: Авраменко О. В., Андрущенко Т. І., Атаманчук П. С. [та ін.] ; гол. ред. Сергієнко В. П. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 18-19.

589. Чередниченко І. Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови / Іван Григорович Чередниченко. К. : Рад. школа, 1962. – 494 с.

590. Чернишов О. І. Науково-методичний супровід системи впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в освітній процес / О. І. Чернишов // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття : мат. Всеукр. науково-пошукової конф., (16-17 травня 2007 р.) / редкол.: Мадзігон В. М. К. : Донецьк, 2007. Т. 1. С. 33-45.

591. Чернишов О. І. Теорія і практика впровадження компетентнісно орієнтованого підходу / О. І. Чернишов, Л. Г. Черникова // Педагогічна скарбниця Донеччини, 2005. № 1. С. 2-4.

592. Чернишова Р. Мета сучасної школи – компетентність / Р. Чернишова, В. Андрюханова // Директор школи. Україна, 2001. № 8. С. 91-96.

593. Чернігова О. І. Оволодіння навичками швидкого читання як ключова компетенція саморозвитку / О. І. Чернігова // Географія. 2006. № 15-16. С. 61-63.

594. Чикурова М. В. Контролировать сформированность информационной компетентности / М. В. Чикурова // Школьные технологии, 2004. № 1. С. 120.

595. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / Мурат Аширович Чошанов. М. : Народное образование, 1996. 160 с.

596. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика, 1997. № 2. С. 21-27.

597. Чумаков Г. М. Свободная прямая речь как явление структуры языка и стилистики речи / Г. М. Чумаков // Язык : история и современность. Луганск, 1999. С. 147-167.

598. Шанский М. М. Роль старославянского языка в развитии русского языка / М. М. Шанский // Русский язык в школе, 1994. № 4. С. 40-45.
599. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Николай Максимович Шанский. М. : Высшая школа, 1969. 195 с.
600. Шарата Н. Г. Методичні рекомендації з української мови за професійним спрямуванням для студентів денної форми навчання (спеціальності 6.091900) / Н. Г. Шарата. Миколаїв : МДАУ, 2007. 122 с.
601. Шахіна І. Ю. (2013). Визначення і напрями створення інформаційного освітнього середовища. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, 36-37 (40-41), 245–255.
602. Шевченко О. В. Электронный портфолио как инновационный инструмент саморепрезентации будущего учителя иностранного языка / О. В. Шевченко, Н. С. Остражкова // Актуальные вопросы современного образования : материалы I Международной научной конференции. Ставрополь : Центр научного знания «Логос», 2011. С. 20-24.
603. Шилінська І. Ф. Формування професійної англомовної комунікативної компетенції студентів економічного університету факультету комп'ютерних інформаційних технологій (ФКІТ) / І. Ф. Шилінська // Професійні компетенції та компетентності вчителя : мат. регіон. науково-практ. семінару (Тернопіль, 28-29 листопада 2006 р.) Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 88-89.
604. Шишов С. Компетентностный подход в образовании: международный аспект / С. Шишов, В. Кальней // Відкритий урок, 2004. № 17-18. С. 20-21.
605. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании, 1999. № 2. С. 30-34.
606. Шоробура І. (2016). Використання інформаційних технологій в управлінні вищим навчальним закладом. Педагогічний дискурс, 21, 187-192.
607. Шпак Н. О. (2010). Комунікаційний менеджмент: сутність та розвиток. Економіка та держава, 2, 30–33.

608. Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. М. : Л. : Наука, 1966. 302 с.
609. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / Каленик Федорович Шульжук. К. : Академія, 2004. С. 7-42.
610. Шульська О. С. Використання групової роботи як умова формування компетентності самоосвіти й саморозвитку учнів / О. С. Шульська // Початкове навчання та виховання. 2006. № 18. С. 2-9.
611. Шуляр В. І. Зміст і структура конструкторсько-технологічної компетентності вчителя-філолога : стаття друга / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. 2004. № 6. С. 8-12.
612. Шуляр В. І. Конструкторсько-технологічна компетентність учителя літератури та її сутність : стаття перша / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі, 2004. № 6. С. 3-7.
613. Шуляр В. І. Новий погляд на формування професійної компетенції вчителя – словесника : рецензія на монографію Семенов Олени Миколаївни / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі, 2005. № 10. С. 56.
614. Шуляр В. І. Стратегії формування літературної компетентності читача [Електронний ресурс] / Василь Іванович Шуляр. Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/monograf/49/5.pdf>. Заголовок з титул. екрану.
615. Шуляр В. І. Формування професійної компетентності / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі, 2004. № 6. С. 2-35.
616. Щербаков А. И. Совершенствование системы психологического образования / А. И. Щербаков // Вопросы психологии, 1981. № 5. С. 13-18.
617. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / Петро Миколайович Щербань. К. : Вища школа, 2004. 207 с.
618. Щербо И. Компетентность педагогов – страховка от профессионального застоя / И. Щербо // Директор школы. – 2003. – № 2. – С. 11.

619. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / Анатолий Николаевич Щукин. М. : Высшая школа, 2003. 334 с.
620. Щуркова Н. В. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н. В. Щуркова // Педагогика, 1993. № 2. С. 66-70.
621. Юрієва К. Зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагогів / К. Юрієва // Управління школою, 2004. № 33. С. 10.
622. Ющук І. Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови / І. Ющук // Урок української, 2000. № 1. С. 30-33.
623. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. К. : Либідь, 2002 560 с.
624. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Валерий Александрович Якунин ; Европ. ин-т экспертов. СПб. : Полиус, 1998. 639 с.
625. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / Ольга Григорівна Ярошенко. К. : Партнер, 1997. 193 с.
626. Ярощук Л. Г. До питання складання педагогічних тестів / Л. Г. Ярощук // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» / редкол.: Авраменко О. В., Андрущенко Т. І., Атаманчук П. С. [та ін.] ; гол. ред. Сергієнко В. П. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 48-49.
627. Ястребова В. Я. Акмеологічна компетентність директора сільської школи / В. Я. Ястребова // Управління школою. – 2005. – № 31. – С. 2-3.
628. Anforderungsprofil für DaF / DaZ. Lehrer und Lehrerinnen // Arbeitskreis DaF, Runbreif, 1996. № 30. P. 31-36.
629. Atkinson D. The Projective expression of needs / D. Atkinson, D. Mc. Clelland // Journal of Experimental Psychology, 1984. № 33. P. 35-41.
630. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle F. Bachman. OUP, 1990. 420 p.

631. Britell J. K. Competency and Excellence / J. K. Britell // Minimum Competency Achievement Testing / Taeger R. M. & Tittle C. K. (eds.) Berkeley, 1980. P. 23-29.

632. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Ch. J. Brumfit. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. 166 p.

633. Crowl T. K. Educational Psychology. Windows on Teaching / T. K. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell . Brown & Benchmark publishers, 1997. 416 p.

634. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269-293.

635. Jaroszewska A. (2009). Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych. In M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, T. Róg, & A. Pietrzykowska (Eds.), Nauczyciel języków obcych dziś i jutro (pp. 83–96). Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

636. Klingsted G. L. Developing instructional modules for individualized instruction / G. L. Klingsted // Educational technology. – 2008. – № 11. – P. 73-84.

637. Kucharska A. (2017). Internet podczas zajęć z języka obcego wśród przedstawicieli pokolenia X i Y – wyobrażenia studentów, oczekiwania uczniów rzeczywistość nauczycieli. In E. Andrzejewska, & M. Wawrzyniak-Śliwska (Eds.), Nauczyciele języków obcych: konteksty pracy, kształcenie, doskonalenie (pp. 185–2000). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

638. Kwasnica R. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganium nauczycieli w rozwoju / R. Kwasnica // Studia Pedagogiczne, LXS. «Z zagadnień pedagogii i kształcenia nauczycieli» / pod. Red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. – Warszawa : PAN, 1995. – P. 9-43.

639. Kwiatkowska H. (2008). Pedagogia. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

640. Kwiatkowska-Kowal B. (2015). Kanon treści pedagogicznej edukacji akademickiej nauczycieli. Studia Pedagogiczne, LXI, 159–189.

641. Lin G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies : A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy : Major Subject : Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. Texas : A&M University. May, 2007. 245 p.
642. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. 108 p.
643. Murray H. Ethical Principles in University Teaching / H. Murray, E. Gillese, M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. – Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. – 386 p.
644. Oschepkova T. Techniques in Teaching – Training Context / T. Oschepkova, M. Prolygina, D. Starkova // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов к конференции. М. : АПК и ПРО, 2001. P. 199-201.
645. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review, 1959. № 66. P. 297-333.
646. Zawadzka, E. (2004). Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Impuls.

ГЛОСАРІЙ

Актуалізація (*лат. actualis* — дійсний, справжній) **опорних знань** — методичний прийом, який використовується у навчальній діяльності на етапі підготовки учнів до свідомого засвоєння нового матеріалу і передбачає максимальну опору на активну розумову діяльність школярів із метою первинного узагальнення відомих понять і нової інформації.

Аспект (*лат. aspectus* — погляд) **навчання мови** — погляд, з якого сприймають або оцінюють певне явище, предмет, подію.

Аудіювання (*лат. audio* — чую, слухаю) — розуміння сприйнятого на слух мовлення.

Бесіда — метод навчання, за якого вчитель, опираючись на наявні в учнів знання і досвід, з'ясовує, пояснює, розповідає, узагальнює, ставить питання, організовує роботу з підручником, інструктує, контролює виконання завдань із метою ефективнішого засвоєння нових знань чи повторення і перевірки навчального матеріалу.

Вибірковий диктант (*лат. dictare* — повторювати) — вид слухового або зорового диктанту, що передбачає запис тільки тих слів, словосполучень, речень, у яких є орфограми (граматичні форми) на вичуване правило.

Вибірковий переказ — вид переказу, що передбачає переказ одного-двох порушених у тексті питань або переказування певного уривка, епізоду.

Виховна мета уроку — мета, яку реалізують шляхом добору навчального матеріалу (текстів, ілюстрацій, малюнків ситуацій тощо), в

якому відображені загальнолюдські моральні цінності і який спрямований на формування національної свідомості, розуміння законів рідної мови й суспільства, пов'язаний із провідними ідеями мовознавчої науки, що дає змогу учням усвідомити історію розвитку мови, засвоїти багатство виражальних засобів.

Вільний диктант — вид диктанту, завдання якого — навчити школярів правильно визначати в тексті основну думку, ділити текст на частини тощо.

Внутрішньопредметні зв'язки — зв'язки між різними мовознавчими темами, розділами, що забезпечують системність засвоєння мови, формування комунікативних умінь і навичок.

Говоріння — продуктивний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає висловлення людиною власних думок або ретранслявання чужих в усній формі.

Грамаіичний (*грец. grama — літера, написання*) **розбір** — специфічний прийом вивчення грамаіики, який сприяє засвоєнню й систематизації основних ознак морфологічних та синтаксичних одиниць.

Грамаіичні помилки — помилки, допущені учнями в усному й писемному мовленні, пов'язані з неправильним використанням словозміни та словосполучень.

Гуманізація (*лат. humanus, від homo — людина*) **освіти** — посилення спрямованості освіти на формування особистості, активне засвоєння в школі моральних норм, вироблених людством протягом багатовікової історії.

Гуманітаризація (лат. *humanitas* — людство) **освіти** — визначення предметів гуманітарного циклу серед інших шкільних дисциплін як найважливіших і найбільш значущих для формування особистості.

Дидактика (грец. *didaction* — повчальний) — розділ педагогіки, що розробляє теорію навчання й виховання в процесі навчання.

Дидактичний матеріал з української мови — вид навчального матеріалу (звуки, які виділяють у потоці мовлення й розглядають як фонетичні одиниці мови, окремі слова, словосполучення, речення, тексти), який використовують із певною метою, наприклад для демонстрування функції мовних одиниць у мовленні, мовного розбору, навчання орфографії й пунктуації та ін.; завдання, переважно індивідуального, диференційованого характеру, які пропонують учням для виконання: картки з вправами, питаннями й завданнями різного характеру, картки з текстом для лінгвістичного аналізу й коментування, трансформації тексту, ілюстрації й репродукції, картки для бесід і творів тощо; вид методичного (навчального) посібника для вчителя, що пропонує завдання для певного класу або з відповідного розділу.

Дидактичні ігри — ігри, ігрові ситуації, які використовуються в навчально-виховному процесі з метою розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мислення учнів і спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації.

Диктант — прийом організації навчальної діяльності на уроці, оснований на адекватному писемному відтворенні сприйнятого на слух тексту або окремих його елементів.

Динамічні (грец. *dynamicos* — *сильний*) **таблиці** — рухомі таблиці, що дають змогу вчителю унаочнити лінгвістичні процеси, зміни в системі мовних явищ, сконцентрувати увагу учнів на найважливіших властивостях матеріалу.

Дискусія (лат. *discussio* — *розгляд, дослідження*) — усна (писемна) форма організації мовлення, у процесі якої розглядають протилежні позиції; комунікативна взаємодія групи учнів, організована для обміну думками, обговорення спірного питання.

Диспут (лат. *disputo* — *досліджую, сперечаюсь*) — форма організації попередньо підготовленого публічного обговорення складного суперечливого питання (про переглянутий кінофільм, виставу тощо), під час якого наявні різні (іноді протилежні) погляди.

Диференційоване (лат. *diferentia* — *різниця*) **навчання мови** — навчання, що виявляється у варіантності змісту навчання, використанні різних за ступенем складності та мотиваційним спрямуванням завдань, застосуванні групової, парної форм роботи.

Діалог (грец. *dialogos* — *бесіда, розмова*) — вид усного мовлення; результат взаємного (колективного) мовленнєвого процесу, ланцюг відносно коротких словесних акцій і реакцій; мовленнєвий акт, у якому говоріння і слухання — нерозривно пов'язані види мовленнєвої діяльності.

Евристична (грец. *heuriskō* — *знаходжу, відкриваю*) **бесіда** — метод (прийом) навчання, коли в процесі взаємодії вчитель і учні ставлять запитання з виучуваної теми, обмінюються думками, завдяки чому роблять певні висновки й узагальнення.

Засоби навчання української мови — навчальний матеріал, що становить зміст навчання: мовні поняття і терміни шкільної програми, їх визначення, правила, приклади мовних одиниць, ужитих у текстах вправ і завдань, тексти для аналізу; методи і прийоми навчання, спрямовані на засвоєння мовної теорії і формування комунікативних умінь і навичок; організація навчально-виховної роботи, зокрема таких її форм, як система уроків, лабораторні та семінарські заняття, екскурсії, позакласні і позашкільні заняття, самостійні домашні заняття тощо.

Зв'язне мовлення — мовленнєва діяльність, що становить єдине самостійне ціле, передає завершену думку і членується на частини; у лінгводидактиці — діяльність мовця, процес вираження думки; висловлювання, текст, продукт мовленнєвої діяльності; назва розділу методи ки розвитку мовлення: методика переказів, творів та інших творчих робіт.

Зміст курсу української мови — система знань, умінь і навичок, визначених програмою й підручником.

Знання — перевірений суспільно-історичною практикою й підтверджений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій.

Інтегрований (*лат. integrare — відновлювати*) **урок** — урок, на якому вивчають складні питання, що є предметом розгляду різних навчальних дисциплін, наприклад мови й літератури, мови й історії, мови, літератури та образотворчого мистецтва, меншою мірою мови й математики, мови й географії.

Інтерактивне (лат. *inter* — між і *actio* — дія) **навчання** — спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен учасник навчального процесу відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Інтерактивний метод — посилена педагогічна взаємодія, під впливом учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності, що реалізується у процесі інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчинити і учнів.

Компетентний мовець — це особистість, що має високий рівень мовної свідомості, творчого мислення й літературного мовлення, здатна висловлювати думки просто і зрозуміло. Це означає, що **компетентний мовець** вправно володіє мовою, тобто правильно мислить і точно та грамотно виражає думки.

Комунікативна (лат. *comunicatio* — зв'язок, повідомлення) **компетентність** (лат. *comptens* — належний, відповідний) **учителя** — сукупність сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, емпіцитної культури вербальної та невербальної взаємодії.

Комунікативна компетенція — здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання.

Комунікативна ситуація — ситуація мовлення, ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, що виникає в реальному житті або який моделюють на уроці з певною дидактичною метою.

Комунікативно-діяльнісний підхід — підхід до навчання мови, що полягає в організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або модельованої) діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями й навичками.

Контрольний диктант — вид слухового диктанту, який проводять із метою перевірки знань і навичок учнів, виявлення прогалин в опрацюванні певного матеріалу; одна з найбільш поширених форм перевірки засвоєння граматико-правописних знань, умінь і навичок учнів; засіб не тільки контролю, а й навчання.

Курс української мови — цілеспрямована система виховних і пізнавальних можливостей української мови.

Лінгводидактика (лат. *lingua* — мова і грец. *didaktikos* — *повчальний*) — загальна теорія навчання мови; фундаментальна частина методики, в якій досліджують закономірності засвоєння мови, вирішують питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчають труднощі засвоєння матеріалу та їх причини, визначають принципи і методи, форми і засоби навчання мови.

Медіаосвіта — це навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа, розглядуваних як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці.

Мета уроку — передбачення результату роботи на уроці, на досягнення якого спрямована діяльність учителя й учнів; прагнення вчителя до зразкової діяльності на уроці.

Методи (грец. *methodos* — *спосіб пізнання*) **навчання** — спосіб

дослідження мовних явищ, за допомогою якого реалізуються освітня, виховна, розвивальна, контрольна-корекційна тощо функції навчання.

Мовленнєва компетенція — складова комунікативної компетенції; діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності.

Мовленнєвий етикет — мікросистема національно-специфічних стереотипних стійких формул спілкування, прийнятих суспільством для встановлення контакту співрозмовників, дотримання або припинення спілкування.

Мовленнєві вміння — вміння аналізувати тексти-взірці різних типів і стилів мовлення, визначати функції мовних одиниць у тексті, створювати власні висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації.

Мовна особистість учителя-словесника — особистість, що досконало знає мову, володіє нею як засобом спілкування, самотворення, самоствердження і самореалізації в суспільстві; поважає рідну мову, яка для неї є частиною світогляду та світосприйняття; за будь яких ситуацій спілкування виявляє україномовну стійкість.

Мовні вміння — готовність до виконання теоретичної або практичної дії на основі засвоєних знань із мови, яка виявляється у процесі спостереження над мовними явищами, виконання різних видів розбору, списування з певними завданнями, конструювання слів, словосполучень і речень.

Модуль — логічно завершена частина навчального матеріалу, що

обов'язково передбачає наявність етапів контролю знань та вмінь учнів; основною структурною одиницею є навчальний модуль, який утворюється на основі зв'язку між тематичним змістовим модулем та формою його презентації.

Мотивація (*лат. motus — рух*) — система мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки.

Навички — дії, складові яких у процесі формування автоматизуються і які розвиваються на основі застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованого планомірного тренування.

Навчальна мета уроку — мета, спрямована на засвоєння лінгвістичної теорії, вироблення системи мовних і мовленнєвих умінь та навичок.

Навчальна програма — документ, що визначає мету й завдання курсу, обсяг і систему знань, коло умінь і навичок з української мови, які мають обов'язково отримати учні в процесі навчання.

Навчальний диктант — вид диктанту, що допомагає виявити рівень засвоєних знань учнів і який проводять з навчальною метою.

Навчальний переказ — вид переказу, що передбачає з'ясування рівня сформованості навичок і вмінь учнів здійснювати аналіз тексту з погляду доцільності використання виражально-зображальних засобів, визначати тему й основну думку тексту, комунікативний намір автора, переказувати зв'язні висловлювання.

Навчальний твір — самостійна письмова робота учня, у якій викладено його думки, переживання, міркування; вид письмових вправ.

Наочність — принцип дидактики, відповідно до якого навчання ґрунтується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями; засіб навчання мови, наприклад таблиці (демонстраційні, порівняльні, узагальнювальні, текстові, словникові, динамічні), схеми-моделі, картини, малюнки тощо.

Нестандартний урок — урок, що має довільну структуру, не відповідає стандартним типам, якому притаманні оригінальність, незвичність, підвищена емоційність.

Обладнання уроку — спеціально дібрані навчальні посібники, словники, дидактичний матеріал, апаратура тощо, які відповідають темі й необхідні для роботи учнів на уроці.

Опис — тип мовлення, що передбачає розкриття ознак предмета (постійних, однорідних) у різній послідовності залежно від мети висловлювання, композиційної структури, теми і плану тексту.

Оцінювання — визначення й вираження в умовних знаках ступеня засвоєння учнями знань, умінь та навичок відповідно до вимог шкільних програм, рівня дисципліни та старанності.

Переказ — вид роботи з розвитку мовлення, що передбачає відтворення змісту сприйнятого на слух або прочитаного тексту.

Підсумок уроку — етап уроку, на якому учні усвідомлюють вивчене в узагальненій формі, поєднують нове в системі знань, умінь і навичок.

Пояснювальний диктант — вид диктанту, при якому учні спочатку записують текст, відтак пояснюють (коментують) наявні в ньому орфограми і пунктограми.

Принцип навчання — вихідне положення теорії і практики навчання. Виокремлюють загально дидактичні принципи, на яких ґрунтуються цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні, тобто основні положення функціонально-технологічної організації навчання мови, які ґрунтуються на загальнодидактичних принципах, та власне методичні, що впливають із специфіки навчального предмета.

Проблемна ситуація — ситуація, яка виникає, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання не вистачає потрібних знань; суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати; своєрідна рушійна сила навчального процесу, завдяки якій виникають умови для активного засвоєння учнями нового матеріалу.

Проблемне навчання — навчально-виховна система, в якій постійно створюють проблемні ситуації.

Програмоване навчання — метод навчання української мови, що виконує навчальну і контролювальну функції, забезпечує постійний зворотний зв'язок, індивідуалізує процес навчання, розвиває навички самостійної роботи.

Проект — у філологічній освіті — продукт, презентований учнем (групою учнів) за наслідками його (їхньої) самостійної творчої пошукової роботи, який має різні види (лінгвістичний,

культурологічний, груповий, міжпредметний, інтерактивний, креативний тощо).

Професійна мовнокомунікативна компетенція вчителя-словесника — наявність в особистості професійно-комунікативних умінь спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування.

Рефлексія (*лат. reflexus — відбиття*) — самоаналіз, самооцінка учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії; актуалізація педагогом і учнями своїх знань, досвіду діяльності в педагогічній ситуації.

Робота над помилками — робота, спрямована на попередження й усунення помилок, допущених у письмовій роботі, повторення правил, на які було зроблено помилки, закріплення матеріалу на майбутнє.

Розвивальна мета уроку — мета, що передбачає розвиток умінь переносу знань і навичок у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності, мовної інтуїції, фонетичного й інтонаційного слуху, логічного викладення думок, інтелектуальних і пізнавальних здібностей (слухової й зорової, оперативної та тривалої пам'яті, довільної та мимовільної уваги, уваги тощо), психологічної готовності до спілкування в різних ситуаціях.

Розвивальне навчання — спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності засвоєння

мови і розвитку мовлення; формує мисленнєві і мовленнєві здібності, сприяє розвитку мовної і мовленнєвої компетенції.

Роздум — тип мовлення, оснований на виявленні причинових зв'язків, основна мета якого — ствердження або обґрунтування тези за допомогою аргументів.

Розповідь — тип мовлення, в основу якого покладено часові відношення, розвиток подій, процесів; повідомлення про дії предмета у певній послідовності.

Словниковий диктант — вид диктанту, який складається з окремих слів. Виокремлюють такі його види: попереджувальний, пояснювальний, вибіркового, розподільний, вибірково-розподільний, творчий, словниково-смісловий.

Стислий переказ — вид переказу, що передбачає визначення у сприйнятому тексті найсуттєвішого, головного, лаконічне, стисле передавання основного змісту тексту.

Твір — вид письмової роботи з розвитку зв'язного мовлення, що передбачає самостійний виклад учнями думок, міркувань.

Творчий диктант — вид диктанту, під час написання якого учні вносять у диктований текст конкретні зміни, указані вчителем.

Творчий переказ — вид переказу, у який учні вносять певні зміни, визначені вчителем.

Текст (*лат. textum* — тканина, сплетіння) — закінчений твір, що має внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній чи писемній формі.

Тест — завдання стандартної форми, виконання якого повинно виявити певний рівень знань, умінь і навичок, зокрема уміння слухати, сприймати і запам'ятовувати почуте (аудіювання), читати текст, від так відтворювати в усній чи писемній формі (говоріння і письмо).

Технічні засоби навчання — сучасне обладнання навчального процесу, що дає змогу впливати на зорові, слухові аналізатори учнів, реалізувати принципи наочності, емоційності в навчанні, посилювати інтерес учнів до навчання з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Технологічний підхід до уроків української мови в школі — організоване застосування на уроках української мови комплексу педагогічних та авторських педагогічних технологій, які забезпечують формування комунікативної компетенції учнів.

Технологія уроку — система змісту, форм, методів та засобів навчання і виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів.

Типологія уроку — класифікація уроків залежно від певних ознак (навчальної мети, етапів пізнання, ступеня сформованості умінь і навичок тощо). Типи уроків розглядають як цілісну систему.

Уміння — здатність незалежно виконувати певні дії на основі набутих знань і навичок.

Усні вправи — вправи, спрямовані на формування умінь і навичок усного мовлення учнів.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
РОЗДІЛ 1	10
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ..	10
1.1. Ступінь розробленості досліджуваного питання у науковій літературі	10
1.2. Особливості методологем професійної діяльності майбутніх учителів української мови та літератури на засадах компетентнісного підходу	25
1.3. Методологічні основи дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.....	45
1.4. Ретроспективний аналіз становлення професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вітчизняному та зарубіжному досвіді.....	72
РОЗДІЛ 2	94
СТРУКТУРА І КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	94
2.1. Професійна підготовка учителів української мови та літератури у інформаційному суспільстві.....	94
2.2. Роль овітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти у підготовці вчителів-філологів	101
2.3. Онтологія професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури	120
2.4. Структура професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури	155
2.5. Аналіз стану фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури у контексті формування професійної компетентності.....	172
РОЗДІЛ 3	218
КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	218

3.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури	218
3.2. Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури	233
3.3. Методика й організація експериментальної роботи та діагностика сформованості професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури	253
РОЗДІЛ 4	282
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	282
4.1. Формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури на основі вдосконалення змісту фахових дисциплін	282
4.2. Добір ефективних форм і методів організації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури	316
4.3. Впровадження інтерактивних технологій у процес формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури	340
ВИСНОВКИ	363
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	370
ГЛОСАРІЙ	434

Наукове видання

Коваль Валентина Олександрівна

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО
ПІДХОДУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Підписано до друку 29.12.2021р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 26,39

Тираж 100 прим. Замовлення № 079

Видавець і виготівник «Сочінський М.М.»

20300, м. Умань, вул. Небесної Сотні

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com

e-mail: vizavi003@gmail.com