

training tasks. Within the context of a ‘meaning-driven’ approach several rounds of tasks repetition raise trainees’ awareness of both facets of the TBA – for language learning & for teacher training.

The Module Evaluation. The overall effectiveness of trainees’ performance during the module is to be evaluated by trainer’s and peers’ observation of their consultancy presentations and by means of a trainees’ individual essay in which they are expected to share their personal feelings and reflect on the opportunities to use the TBA in their teaching/teacher training context.

Summing up, the module described is to create conditions for ‘enriched reflection’ [6: 7] at it is designed to base learning on personal professional practice and to test the validity of trainees’ insight into the issue through their shared experience and learning-by-doing. This training approach may be adopted for a longer INSET or PRESET course with more time to be spent on task design, materials adaptation/development and task-based micro-training. The materials may also be used in the initial teacher training with the focus of reflection shifted from teacher trainees to language learners.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Cameron, L. (1997) ‘The task as a unit for teacher development’. *ELT Journal* Volume 51/4 October, Oxford University Press.
2. Ellis, R. (1986) ‘Activities and procedures for Teacher Training’. *ELT Journal* Vol. 40/2 April. Oxford University Press, p. 94-95.
3. Hayes, D. (1995) ‘In-service teacher development: some basic principles’. *ELT Journal* Volume 49/3 July, Oxford University Press.
4. Kaliski K. and D. Kent (2001) ‘Implementing A TBL Paradigm On Pre-Service Teacher Training Courses’ *LATEFL TT Ed SIG Newsletter* No. 2/2001 (July 2001) pp. 12 – 15.
5. Kennedy, J. (1993) ‘Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice’. *ELT Journal* Volume 47/2 April, Oxford University Press.
6. Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
7. Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
9. Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Тодорова – завідувач кафедри іноземних мов професійного спілкування Донецького Національного технічного університету, доцент, кандидат філологічних наук, сертифікований тренер Британської Ради в Україні з професійного розвитку викладачів англійської мови.

Наукові інтереси: професійний розвиток викладачів англійської мови спеціального вжитку ВНЗ, методика викладання англійської мови спеціального вжитку.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анастасія ТРОФИМЕНКО (Кам’янець-Подільський, Україна)

У статті досліджується проблема формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в контексті нового освітнього простору. Уточнюється сутність базових категорій, що мають відношення до проблеми. Представлена модель навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

The problem of forming of learning competence of the intending teacher of foreign languages is investigated in this paper. The model of learning competence of the intending teacher of foreign languages is given and analyzed.

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

У зв’язку з цим, особливої актуальності набуває необхідність дослідження проблем, пов’язаних з формуванням нової якості освіти, яку можна класифікувати як компетентнісну,

тобто таку, яка фокусує основні зусилля суб'єктів педагогічного процесу на створенні умов, оптимальних для професійної та особистісної самореалізації студента в процесі його професійного розвитку. Компетентнісна освіта може реалізовуватись винятково в умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу, базовою умовою успішності її реалізації є суб'єктність позиції студента в її структурі.

Передусім виходимо із трактування сутності поняття “компетентність”, визначення його базових характеристик. На основі аналізу різних підходів авторів (І. Дахін, О. Кондаков, В. Краєвський, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пометун, Дж. Равен (один з авторів компетентнісного підходу в системі освіти Англії), В. Семиченко, А. Хуторской, С. Шишов), що досліджують проблему, зроблено висновок про те, що попри різноманітність формулювань цього поняття, всі дослідники єдині у визнанні [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7;]:

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

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

Детальне структурування складових поняття “компетентність”, а також характер взаємозв'язків, що формують його як цілісність, дають змогу розробити адекватні критерії, що можуть бути покладені в основу процесу оцінювання рівня оволодіння іноземною мовою не лише за показниками рівня сформованості комунікативних вмінь (традиційний варіант), але й у структурі майбутньої професійної діяльності.

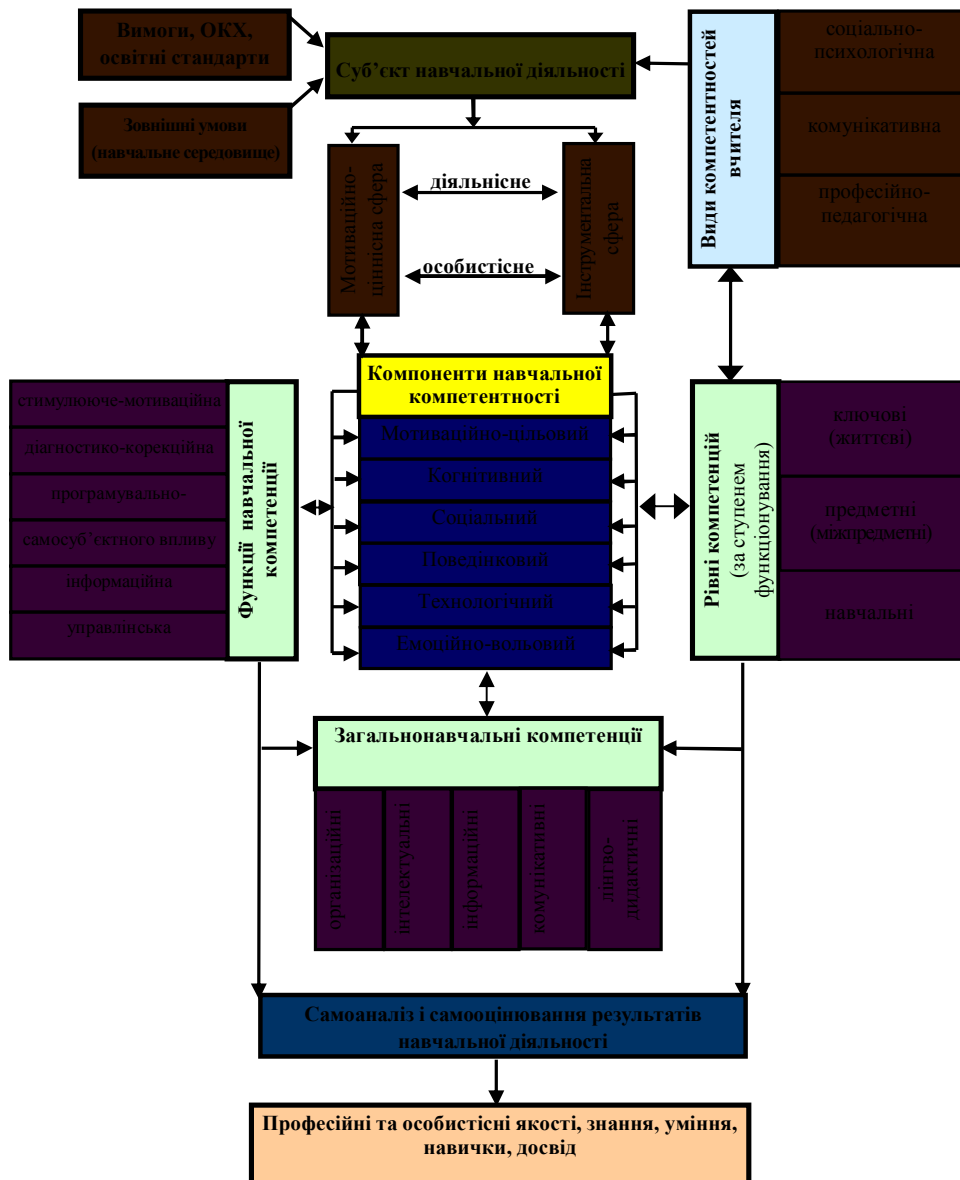
Крім того, комплексний підхід до формування мовних компетенцій може забезпечити не лише вищий її якісний показник, але й саморозвиток системи, перехід на саморегульовальну основу.

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

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

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

Досліджуючи сутність даних рівнів компетенцій та умови їх формування, розроблено модель професійної компетентності, в якій відображено її найбільш значущі компоненти, рівні та характер їх обумовленостей (рис.1).



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

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

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

елементів знань, які формують основи навчальної і професійної компетентності (дидактико-технологічні знання, проектні та інформаційні технології, інновації в освіті та ін.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- навчальна компетентність трактується як інтегративний показник, що поєднує необхідний комплекс як особистісних, так і професійно значущих параметрів, за якими визначається рівень готовності студента до реальної професійної діяльності;
- наукові теоретичні розробки в своїй більшості спрямовані на дослідження і аналіз професійного і особистісного компонента педагога – вчителя загальноосвітніх середніх навчальних закладів і не дають чіткого уявлення про специфіку його професійної компетентності, умови та чинники її формування;
- одним із значущих показників професійної компетентності є ступінь готовності студента до інноваційної діяльності, що є особливо актуальним у період впровадження нових освітніх концепцій технологій і стандартів в цілому;
- недостатньо розроблені та реалізуються теоретико-методологічні засади професійної підготовки педагогів середньої загальноосвітньої школи в сучасних умовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков – М. : Наука, 1975. – С. 254.
3. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – С. 188-230.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Джон Равен. – М. : «Когито-Центр», 1999. – С. 16.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – С. 185-197.
7. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1993. – С. 85.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анастасія Трофименко – старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнко, кандидат педагогічних наук.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)

В статті розглянута проблема організації контролю у навчанні англійської мови у середній загальноосвітній школі. Автор зупиняється на деяких функціях та формах контролю, особливостях організації тестування.

The article deals with the problem of control organization in the process of teaching English in general schools. The author describes some functions and forms of control, the procedure of tests preparation and organization of testing.

Як відомо, контроль є важливою складовою навчального процесу і без нього неможливо забезпечити ефективність навчання. Вітчизняна система контролю, яка існує в галузі оцінювання досягнень учнів, значно відстала від системи, що є в багатьох країнах світу. Тому ми спробуємо запропонувати шляхи удосконалення існуючої системи.

Вітчизняна методика визначає такі функції контролю у навчанні іноземної мови: зворотнього зв'язку, оціночну, навчальну, розвиваючу, коригуючу, стимулюючу та попереджаючу [4]. На нашу думку найважливішими з них є функція зворотнього зв'язку та оціночна.

Контроль має істотне значення як для вчителя, так і для учня. Вчитель повинен мати дані про рівень сформованості і розвитку комунікативної компетенції, а учень дістає можливість глибше усвідомити результати своєї діяльності. Таким чином, контроль є одним з інструментів керування процесом навчання, його основна функція – це функція зворотнього зв'язку. Зворотній зв'язок – це з'ясування результатів дії, вчинків. Без зворотнього зв'язку ми можемо повторювати одні і ті самі помилки і, як наслідок, у нас може сформуватися неправильна навичка або вміння. Ми ніколи не визнаємо, що ми робимо не так. І навіть, якщо ми все робимо правильно, без зворотнього зв'язку ми не одержимо стимулу для продовження роботи.

Зворотній зв'язок може бути спрямований на вчителя і на учня. Якщо він спрямований на вчителя, він дає йому інформацію про успішність учнів: як учень виконав конкретне завдання, які має прогалини в знаннях, які навички та вміння вже сформовані, які ще потребують подальшого опрацювання, чи встигає учень за обраним вчителем темпом навчання. Вчитель знаходить в результаті контролю відповіді на запитання щодо раціональності застосованих ним прийомів, способів навчання, відбору вправ, послідовності їх виконання тощо.

Коли зворотній зв'язок спрямований на учня, він дає учневі інформацію про успішність навчання, учень має змогу оцінити себе. Самооцінка учня як результат співставлення бажаного з дійсним звичайно має стихійний, не цілком усвідомлений характер. Взагалі існує три рівні самоконтролю:

1. Учні коректно виконують навчальні дії і усвідомлюють це, тобто у них сформований механізм самоконтролю.