

У статті окреслено специфіку лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя української мови згідно з сучасними освітніми тенденціями, уточнено її місце в системі професійних компетентностей педагога. Розглянуто послідовність і визначено етапи формування лінгвометодичної компетентності вчителя-словесника, зокрема докладно охарактеризовано період навчання студента в педагогічному виші. Відповідно до навчальних програм і планів професійної підготовки, обґрунтовано доцільність виокремлення трьох етапів формування лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови під час здобуття ним вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, лінгвометодична компетентність, етапи формування лінгвометодичної компетентності, учитель української мови.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нові стандарти компетентнісної парадигми освіти зумовлюють упровадження інноваційних підходів і технологій до професійної підготовки майбутнього вчителя української мови. Відповідно до вимог, викладених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010-2021 рр., Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті мовної освіти у вищій школі, сучасний педагог підходить до викладання рідної мови з урахуванням найновіших досягнень лінгвістики і лінгводидактики; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формує творче, аналітичне мислення, філологічний смак учнів як національно-мовних особистостей; здійснює дослідницькі й наукові розвідки у сфері новітніх педагогічних, методичних і філологічних досягнень; мобільний до сприйняття різних нововведень у галузі методики.

Важливим показником сформованості професійної компетентності майбутнього педагога є рівень його лінгвометодичної компетентності (далі – ЛМК) як системоутворювальної в професійній програмі вчителя рідної мови. Для підвищення якості професійної підготовки в умовах навчання студента-філолога в педагогічному університеті важливо простежити формування й удосконалення його ЛМК на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми професійної підготовки вчителя-словесника стали предметом дослідження Л. Базиль, Н. Остапенко, О. Рудіної, О. Семенов, В. Сидоренко, В. Студенікіної та ін. Окремі аспекти представлені в лінгводидактичних студіях З.Бакум, Є.Голобородько, Н.Голуб, О.Горошкіної, С.Карамана, О.Копусь, О.Кучерук, Н.Остапенко, М.Пентиліук, Т.Симоненко, І.Хижняк та ін. Проте на сьогодні у вітчизняній науці не вироблено єдиного підходу до визначення поняття ЛМК. Науковці по-різному тлумачать її сутність, структуру, є також розбіжності і в назві цієї складової професійно-педагогічної компетентності вчителя.

Так, Н.Остапенко розрізняє поняття лінгводидактичної та лінгвометодичної компетентностей. Першу вона трак-

тує як володіння випускника (вчителя-філолога) наборами знань, умінь, навичок та досвідом оцінного ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів, прийомів, засобів та форм навчання, а лінгвометодичну компетентність – як володіння випускниками (вчителями-філологами) спеціально структурованими наборами знань, умінь, навичок, досвідом оцінного ставлення до змісту, структури, форми навчання мови, принципів, методів і прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, уведених до чинної шкільної програми або програми ВНЗ [3].

В.Студенікіна характеризує лінгводидактичну компетентність як компонент лінгвометодичної компетентності вчителя-словесника в складі його методичної компетентності [6]. О. Семенов у структурі професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей виділяє методичну, підґрунтя якої складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови й літератури в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.) [5].

Досліджуючи фахову підготовку магістрів-філологів, О.Копусь лінгводидактичну компетентність розглядає «... як володіння магістрантом сукупністю знань, умінь, навичок і досвідом оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, умінням реалізовувати принципи, методи, прийоми, засоби та форми навчання, що являють собою інтегровану характеристику якості особистості майбутнього магістра-філолога» [1, с.85].

І.Хижняк трактує лінгвометодичну (лінгводидактичну) компетентність вчителя як «здатність на високому науковому й методичному рівнях з урахуванням психологічної та вікової специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в школярів мовної та мовленнєвої компетентностей» [7]. На нашу думку, наведені дефініції лінгвометодичної (лінгводидактичної) компетентності майбутнього вчителя-словесника суперечать, а скоріше доповнюють одна одну, акцентуючи увагу на різних сторонах одного поняття. Однак для пошуку ефективних шляхів формування лінгвометодичної компетентності студентів філологічних спеціальностей досі бракує чіткості в багатьох аспектах проблеми.

Метою статті є уточнення поняття «лінгвометодична компетентність» щодо майбутнього вчителя української мови, визначення послідовності та обґрунтування етапів її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Спираючись на наявні в сучасній науковій літературі визначення, під лінгвометодичною компетентністю розуміємо здатність учителя продуктивно вирішувати професійні завдання в галузі мовної освіти школяра на основі системи знань з української мови та методики її викладання через усвідомлення метапредметної функції рідної мови та її статусу як наці-

онально-культурного феномену; сформованість ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовність і прагнення до професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання рідної мови.

Формування ЛМК майбутнього учителя відбувається у декілька етапів, які за хронологією протікання можна визначити так:

1. Довишівський (мотиваційний) етап.
2. Період навчання на філологічному факультеті ВНЗ.
3. Післядипломний етап (самовдосконалення).

Перший етап являє собою доуніверситетський досвід, який формується у випускника школи в процесі спостереження за навчальним процесом і спілкування з учителями, під час перегляду документальних і художніх фільмів, читання художньої літератури про школу. У цей період значну роль відіграє шкільний учитель української мови та літератури, який своєю професійною майстерністю викликає в учня бажання наслідувати його. Набутий досвід сприяє формуванню в учнів стійкої позитивної мотивації щодо отримання професії вчителя-філолога і вступу до вищого навчального закладу.

Другий етап – університетський – триває 4–6 років (бакалавріат, спеціалітет, магістратура) і пов'язаний із засвоєнням понятійно-термінологічного апарату психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгвометодичної наук та формуванням суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами в професійному становленні майбутнього філолога. Саме на цьому етапі реалізується компетентнісний підхід, спрямований на формування підсумкової (інтегрованої) професійної компетентності, системоутворювальною складовою якої є ЛМК майбутнього вчителя рідної мови. Упродовж університетського навчання в студента формується готовність до педагогічної професійної діяльності.

Третій етап – післядипломний (постуніверситетський) – найбільш тривалий у часі, оскільки пов'язаний із трудовою діяльністю майбутнього вчителя-філолога. За цей час фахівець проходить кілька рівнів свого професійного зростання шляхом самовдосконалення. Постуніверситетський етап кваліфікується як неперервна практична педагогічна діяльність учителя, підвищення кваліфікації через курси, робота в методоб'єднаннях учителів-словесників. Корекція знань, удосконалення й самовдосконалення вмінь та навичок, перепідготовка, набутий досвід позитивно впливають на підтримання і зміцнення фахових компетентностей [4, с. 144-145].

Період навчання в університеті також доцільно розподілити на три важливих і взаємопов'язаних етапи:

I – II курси навчання – підготовчий (пропедевтичний) етап;

III – IV курси – формувальний етап;

V курс – поглиблювальний етап.

На першому етапі важливо спрямувати зусилля викладачів на розвиток і зміцнення мотивації майбутніх педагогів щодо набуття фаху. Навчальне навантаження студентів I – II курсів складається переважно із дисциплін загально-психолого-педагогічного і філологічного спрямування, які мають закласти підвалини для формування в майбутніх учителів професійної компетентності.

Грунтовне оволодіння цими дисциплінами є основою розвитку культуромовної особистості вчителя-словесника, який через усвідомлення своєрідних особливостей української мови, природи сучасних літературних норм, уміння послуговуватися ними виражено й ефективно, зможе навчати української мови інших. При цьому необхід-

но змінити позиції викладача, який, залучаючи студентів до проведення спільних наукових досліджень, роботи в наукових гуртках та проблемних групах, має допомогти їм стати суб'єктами власної освітньої діяльності.

На цьому етапі доцільно організувати навчальну діяльність студентів так, щоб під час опанування лінгвістичних курсів формувати в них основи лінгвометодичної компетентності, пропонуючи завдання, так чи інакше пов'язані зі шкільним курсом української мови. Насамперед, це робота зі шкільними підручниками з мови на заняттях з сучасної української літературної мови: студенти мають можливість порівняти, як тема, що вони вивчають у виші, викладена для школярів, які вправи пропонуються, представити власне бачення навчання учнів певної теми з курсу української мови.

Провідна роль у становленні ЛМК майбутнього вчителя-філолога належить дисципліні «Методика викладання української мови», що вивчається на III – IV курсах під час формувального етапу. Цей період характеризується накопиченням теоретичних знань із методики, відпрацюванням практичних умінь і навичок студента, розвитком його пізнавальних інтересів і підвищенням професійної мотивації, що втілюється в прагненні професійного зростання і самовдосконалення. Система лінгвометодичної підготовки майбутніх словесників складається з лекційних, практичних і лабораторних занять, самостійної роботи, низки педагогічних практик, написання курсових і дипломних робіт.

Лекційні заняття є основним шляхом набуття студентом декларативних знань із питань методики навчання української мови, які в подальшому сформують науково-теоретичну базу його майбутньої педагогічної діяльності. З лекцією нерозривно пов'язані практичні й лабораторні заняття, на яких відбувається обговорення попередньо визначених викладачем тем, які продовжують і поглиблюють основні наукові положення, викладені в лекційному курсі. Окрім систематизації, узагальнення й контролю знань з методики, під час практичних і лабораторних занять студенти отримують первинний лінгвометодичний досвід: складають плани-конспекти фрагментів уроків, засобами ділової гри та case-study вчаться застосувати методи, прийоми, технології, форми засоби навчання.

Невід'ємним складником формування ЛМК студентів є організація самостійної роботи. Практичний досвід викладачів передбачає комплекс самостійних завдань, серед яких найчастіше використовуються такі: опрацювання періодичних видань (конспектування, реферування, рецензування тощо), робота з різноманітними інформаційними джерелами (лексикографічними виданнями, довідковою літературою), робота над методичним проектом, укладання методичного портфоліо тощо.

Особливе місце серед форм практичної підготовки студентів під час формування їх ЛМК посідає педагогічна практика як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Дидактичними цілями педагогічної практики є формування в студентів професійних умінь; закріплення, узагальнення й систематизація професійних знань шляхом їх застосування в реальній дійсності; розширення й поглиблення професійних знань студентів завдяки вивченню досвіду роботи фахівців у галузі навчання української мови. Педагогічна практика, спрямована на забезпечення студентів комплексом професійних знань, умінь і навичок здійснювати всі види навчально-виховної роботи вчителя української мови, здійснюється відповідно до навчальних планів і програм: на III і IV курсах в середніх, а на V курсі – в старших класах

загальноосвітніх навчальних закладів.

Завдання практики полягають у закріпленні й розвитку вмінь й навичок, необхідних в майбутній педагогічній діяльності, зокрема вміння спостерігати й аналізувати урок, самостійно готуватися до проведення уроків (планування системи уроків, складання конспектів, добір навчального матеріалу тощо), самостійно вести позакласну роботу з української мови, поглиблено вивчити обрану методичну проблему.

Результатом роботи викладача й студента з формування ЛМК на другому етапі мають стати сформовані в майбутнього вчителя-словесника професійні вміння, які О.Кучерук і Г.Грибан умовно поділяють на три групи:

- загальнопедагогічні вміння, які пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів;
- спеціальні, які впливають із специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, розробляти на основі власного фахового і особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок;
- комунікативні, пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації [2, с. 114].

Під час поглиблювального етапу формування ЛМК студентів п'ятого курсу відбувається інтеграція знань з лінгвометодики середньої школи, методики викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ, дидактики вищої школи, психології вищої школи, спецкурсів з мовленнєвого розвитку

особистості, позакласної роботи з мови. Набуті на формувальному етапі знання узагальнюються й систематизуються, а також поглиблюються під час опанування спецкурсів і спецсемінірів з методики викладання української мови, що передбачають ґрунтовне вивчення актуальної в сучасній лінгвометодиці теми. Тематика подібних спецкурсів варіюється в різних вишах, наприклад: «Професійна компетенція вчителя української мови і літератури», «Етнолінгводидактична культура педагога» (О.Семенов), «Електронна лінгводидактика» (І.Хижняк) тощо.

Не менш важливою визначальною рисою поглиблювального етапу формування ЛМК майбутнього вчителя-філолога вважаємо зростання уваги до його наукової діяльності. У цей період значний обсяг роботи студента складає підготовка й написання курсових і дипломних (магістерських) робіт, участь у студентських олімпіадах, конференціях, написання статей тощо, що сприяє розвитку його дослідницьких вмінь, які є невід'ємною складовою ЛМК учителя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Відтак, становлення ЛМК вчителя української мови є тривалим і складним процесом, який починається з вибору учнем майбутньої професії, ще до вступу до вишу, а триває протягом життя через професійне самовдосконалення. Період навчання в університеті є найбільш важливим для формування ЛМК майбутнього педагога, і, на нашу думку, може бути розподілений на три етапи: підготовчий (пропедевтичний), формувальний і поглиблювальний. Виокремлення таких етапів у формуванні ЛМК зумовлено навчальним планом спеціальності «Українська мова і література» та логікою побудови навчально-виховного процесу на філологічних факультетах вишів.

Звісно, представлені теоретичні пошуки не вичерпують усіх аспектів лінгводидактичної проблеми. Подальші перспективи наукових розвідок убачаємо в розробленні критеріїв і показників рівнів сформованості ЛМК на кожному з етапів її формування, що слугуватиме основою для організації моніторингу ЛМК студентів філологічних спеціальностей.

Література та джерела

1. Копусь О.А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис. ...доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання(українська мова)» / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2013. – 472 с.
2. Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови / О.Кучерук, Г.Грибан // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип.3. – С.112-116
3. Остапенко Н.М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Наталя Миколаївна Остапенко. – К., 2010. – 37 с.
4. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталя Миколаївна Остапенко. – Черкаси: вид. Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
5. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Миколаївна Семенов. – К., 2006. – 41 с.
6. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної [Електронний ресурс] / В.Студенікіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209). – Ч. I. – 2010. – С.85-90. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_22_1/12.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Хижняк І.А. Особливості лінгводидактичної компетентності сучасного вчителя початкових класів та шляхи її формування / І.А.Хижняк // Науковий Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Педагогічні науки. – 2012. – № 14 (239). – С.198-200

В статтє определена специфика лингвометодической компетентности будущего учителя украинского языка согласно современным тенденциям в сфере образования, уточнено ее место в системе профессиональных компетентностей педагога. Рассмотрена последовательность и определены этапы формирования лингвометодической компетентности учителя-словесника, в частности дана подробная характеристика периода обучения студента в педагогическом вузе. В соответствии с учебными программами и планами профессиональной подготовки, обоснована целесообразность выделения трех этапов формирования лингвометодической компетентности будущего учителя родного языка в процессе получения ним высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, лингвометодическая компетентность, этапы формирования лингвометодической компетентности, учитель украинского языка.

The paper outlines the specifics of linguomethodological competence of the prospective Ukrainian language teacher according to the current educational trends, clarifies its place in the professional competence of the teacher. The sequence and the stages of forming the teacher's linguomethodological competence are considered; in particular the period of students' learning in pedagogical universities is described in detail. According to the educational programs and plans of professional training, the author substantiates the expediency of separation of three stages in forming prospective Ukrainian language teacher's linguomethodological competence while obtaining his higher education.

Key words: higher education, linguomethodological competence, stages of forming linguomethodological competence, teacher of Ukrainian language.

УДК 378.091.26

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПОТОЧНОГО САМОКОНТРОЛЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ОЦІНЮВАННЯ

Кайдан Наталія Володимирівна

Пащенко Зоя Дмитрівна

м.Слов'янськ

Реалізація основних положень Болонської Декларації передбачає підвищення у студентів відповідальності за результат навчання, розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю. Організація самоконтролю стає важливою педагогічною складовою вищої освіти. У статті проаналізовано поняття самоконтролю та його місце в процесі навчання. З урахуванням різних аспектів самоконтролю на прикладі дисципліни «Лінійна алгебра» розроблено карти оцінювання, які є дієвим і комунікативним інструментом для самоконтролю та впливу викладача на освітній процес. В подальших дослідженнях слід розвивати інші способи впровадження самоконтролю в навчальний процес.

Ключові слова: самоосвіта, навчання самоконтролю, організація самоконтролю.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. «Метою модернізації вищої освіти в Україні є створення динамічної, мобільної, конкурентоспроможної на європейському ринку праці моделі освітньої системи. І важливим кроком до цього є стимулювання пізнавальної активності студентів, розвиток та вдосконалення умінь і навичок самостійного опрацювання ними навчального матеріалу, посилення уваги до систематичної роботи студентів, що передбачено в рамках кредитно-модульної організації навчального процесу». [2]

Реалізація основних положень Болонської Декларації, насамперед вимоги академічної свободи, яка передбачає активну і автономну діяльність учнів в умовах індивідуальних освітніх маршрутів, застосування кредитно-модульної системи навчання та бально-рейтингової системи оцінки, призводить до збільшення частки самостійної роботи в навчальному процесі та розширення її функцій. Підвищення у студентів відповідальності за результат навчання, розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю, мотивація самостійної навчальної і науково-дослідницької діяльності стає важливою педагогічною складовою вищої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Однією з умов організації самоосвітньої діяльності є формування здатності до самоконтролю і виконання студентами цієї функції в процесі самоосвітньої діяльності. Аналіз проблеми організації самоконтролю вимагає ретельного вивчен-

ня наукової літератури з даного питання, який показує, що існують різні аспекти його розгляду. Актуалізація питання необхідності навчання самоконтролю як однієї з ключових компетенцій сучасного спеціаліста розглянуті в дослідженнях Е.Ф.Зеєра, Ю.С.Давидова, С.Є.Шишова та ін. Психолого-педагогічні аспекти формування умінь самоконтролю у процесі навчальної діяльності представлені в роботах Т.І.Гавакової, І.О.Зимньої, М.І.Панжиної та ін.

Наприклад, «самоконтроль розуміється як частина самосвідомості, оцінка людиною особистісно значущих мотивів і установок» [1], «як одна із стадій процесу самоврядування», і як «властивість людини, яка стала рисою його характеру в результаті виховання, самовиховання» [4].

Формування мети статті (постановка завдання). Збільшення кількості публікацій з питань самоконтролю в навчальній діяльності, незважаючи на чисельність проведених у даній області досліджень, говорить про зростаючий інтерес дослідників до даного питання. Проведений аналіз показав, що причина цього полягає в тому, що в теорії і практиці вищої школи назріли протиріччя:

- між потребою суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до самостійності і активності і відсутністю наукових основ визначення сукупності даних якостей у випускників освітніх установ;

- між зростаючим значенням самоконтролю в навчальній діяльності та недостатньою розробленістю теоретичних основ навчання самоконтролю студентів у процесі професійної підготовки у вузі.

Пошук шляхів розв'язання зазначених протиріч дозволив сформулювати проблему дослідження: розробка засобів організації системи контролю результатів навчання, що передбачає залучення самоконтролю і як частини самосвідомості, і як риси характеру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція відкритого освітнього простору і приєднання України до Болонського процесу вимагають прискореної розробки питань інтеграції вищої освіти в загальноєвропейську освітню систему і якнайшвидшого переходу до освітніх стандартів третього покоління. Сорбонська декларація від 25 травня 1998 підкреслила центральну роль університетів у розвитку європейських культурних цінностей. Вона обґрунтувала створення Зони європейської вищої освіти як ключового моменту розвитку мобільності громадян з можливістю їх