

and vocational stages of the process and its pedagogical tool and as a combination of simulation non-simulation (gaming and non-gaming), organizational learning context type and techniques of bilateral presentation of the material, which is discussion, dialogue, polylogue. The practical implementation of learning technology context of a primary school teacher in a reflexive context-university educational environment as multi-system conditions, namely, external and internal, objective and custom designed are reflected. It is proved that the qualitative characteristics of reflexive-context environment is immersive presence, interactivity. It is shown that the implementation of technology learning is a contextual formation of the reflective competence and reflexive deterministic constructs, which are the motivational sphere, meanings, professional subjectivity of a primary school teacher.

Key words: *a model of contextual learning technologies of the future primary school teachers; reflexive paradigm of education; the principles of contextual learning; ptools contextual learning technologies; a reflexive competence, motivational sphere, meanings, professional subjectivity; reflexive and contextual learning environment.*

УДК: 371.937

Н. Ю. Колесниченко

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

АТЕСТАЦІЯ АКАДЕМІЧНИХ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЗА КРИТЕРІЯМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ВИМІРУ

Стаття присвячена висвітленню сутності педагогічного експерименту з апробації моделі професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу. Висвітлено сутність і способи організації специфічних видів самостійної роботи, які сприяють атестації академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру. Особливу увагу приділено висвітленню методичних прийомів роботи бакалаврів романо-германської філології з європейським мовним портфоліо.

Ключові слова: *професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, компетентнісний підхід, професійна компетентність, формування професійної компетентності, атестації академічних досягнень, портфоліо, європейський мовний портфоліо.*

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій світової освітньої парадигми стало висування комунікативних освітніх дисциплін, передусім, іноземних мов, у ряд пріоритетних. Через це, іншомовна освіта стає не тільки показником інтелектуального розвитку, оволодіння загальнолюдською та професійною культурою, але й гарантією соціального благополуччя, умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. У зв'язку з цим у вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології як фахівців сфер міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Результати наукових досліджень зарубіжних учених (К.-R. Bausch, Ch. Edelhoff, I. Gogolin, H. Klein, H. Christ, D. Cross, H.-J. Krumm, M. Krüger-Potratz, W. Littlewood, F. Meißner, G. Neuner, A. Raasch, B. Hufeisen, K. Schröder) доводять, що процес професійної

підготовки бакалаврів романо-германської філології у країнах ЄС розвивається відповідно до таких положень:

– іншомовну освіту тлумачать як один із пріоритетів у державній політиці країн Євросоюзу;

– вища лінгвістична й іншомовна педагогічна освіта на рівні професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології враховує нові суспільні реалії, пов'язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп'ютерних технологій;

– ринок робочої сили на території європейських країн визнається провідним чинником розвитку іншомовної освіти та, відповідно, сфери професійної (лінгвістичної, іншомовної педагогічної) освіти бакалаврів романо-германської філології;

– орієнтація на розширення міжкультурних і науково-освітніх зв'язків між вітчизняними й зарубіжними навчальними закладами, що здійснюють професійну підготовку бакалаврів романо-германської філології (згідно з принципом академічної мобільності студентів, викладачів, учених) [9, 5].

Вивчення науково-педагогічних джерел українських учених (Н. Бідюк, Л. Голубенко, М. Князян, С. Ніколаєва, О. Савченко, О. Семенов, Л. Таланова, Т. Яблонська) засвідчує, що в контексті нових викликів часу та європейської освітньої інтеграції дослідження проблеми підготовки майбутніх бакалаврів у нашій країні загалом і бакалаврів романо-германської філології зокрема й досі залишається методологічно не до кінця осмисленим і теоретично не обґрунтованим належним чином, оскільки розпочалося тільки на початку нового тисячоліття. Іншомовна освіта тлумачиться як єдиний процес навчання, виховання й розвитку особистості засобами іноземної мови, а іншомовне спілкування – як процес розвитку їх комунікативного потенціалу в умовах міжкультурної комунікації. Через це всі відомі концепції підготовки фахівців з іноземних мов характеризуються логічною цілісністю й систематичністю, однак не завжди повно відбивають багатоплановий зміст освітньо-професійного процесу в умовах реформування вищої філологічної / лінгвістичної освіти. Зумовлено це тим, що в означених концепціях різняться випадки відносин між загальнопрофесійною та спеціальною підготовкою фахівців у сфері іноземних мов.

Не зважаючи на популярність настанов компетентнісного підходу, у сучасній теорії відсутня єдність думок науковців щодо визначення сутності професійної компетентності бакалаврів романо-германської філології як її вагомого прикінцевого освітнього результату, а також способів і технологій її формування. Це засвідчує необхідність конкретизації провідних ознак професійної компетентності бакалаврів романо-германської філології, а також розробки більш дієвих способів оцінки їх академічних досягнень щодо її формування в навчально-виховному процесі бакалаврату.

Метою статті полягає у висвітленні результатів педагогічного експерименту щодо апробації способів атестації академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру.

Виклад основного матеріалу. Упровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології, передусім, кардинально змінює результативно-цільову основу їхньої лінгвістичної освіти [4, 68]. Це, насамперед, передбачало узгодження впродовж навчання бакалаврів романо-германської філології його мети, критеріїв і процедур діагностики рівнів досягнення ними ключових компетенцій та необхідних для успішної професійної діяльності компетентностей, як у межах усієї системи їх фахової підготовки (адміністративна стратегія впровадження компетентнісного підходу), так і в межах викладання окремих навчальних дисциплін (локальна стратегія впровадження компетентнісного підходу), що входять до її складу.

Ураховуючи реальні обмеження, що мали місце під час проведення започаткованого педагогічного експерименту на базі бакалаврату факультета романо-германської філології ОНУ ім. І. І. Мечникова, ми переважно спиралися на локальну стратегію впровадження компетентнісного підходу за рахунок інноваційно-педагогічної діяльності окремих викладачів, які підтримували модернізаційні зміни [5]. При цьому, особливу увагу було приділено налагодженню контролю й, особливо, самоконтролю досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру.

Оскільки у зв'язку з процесами глобалізації та євроінтеграції перекладацька діяльність відіграє все більш значну роль, як у сфері світового та європейського співтовариства, так і в житті нашої держави, зорієнтованої на поступове входження в єдиний європейський соціально-економічний, культурний, науковий і освітній простір, то ми намагалися довести до усвідомлення провідних суб'єктів навчання того факту, що значно зросли й вимоги до професійно-лінгвістичної та перекладацької компетентності бакалаврів романо-германської філології. Через це методичне забезпечення сучасного процесу їх навчання на засадах компетентнісного підходу, повинно передбачати ґрунтовну тематичну перекладацьку підготовку для роботи в конкретній галузі за відповідним напрямом спеціалізації.

Так, вводячи у межах запропонованого експерименту аспект позааудиторної тематичної підготовки, бакалаври романо-германської філології з експериментальних груп активно залучалися до участі в наукових конференціях за певним фаховим спрямуванням (соціологічним, психологічним, педагогічним, культурологічним, економічним, юридичним та ін.). При цьому за мету ставилося набуття ними, як предметної компетенції щодо актуальних питань сучасної науки, так і відповідної іншомовної

лінгвокомунікативної та суто перекладацької компетентності. Для цього використовувалися різні форми організації їхньої самостійної роботи, як-от:

– *solo work*, тобто самостійна робота бакалаврів романо-германської філології як майбутніх перекладачів без допомоги викладача-наставника, спрямована на проведення відповідного наукового дослідження й узагальнення його результатів у вигляді наукової роботи, реферату, доповіді, з подальшою їх публічною презентацією іноземною мовою під час обговорення на науковій студентській конференції;

– *self access work* – самостійна робота бакалаврів романо-германської філології в навчальному ресурсному центрі («Школа перекладацької майстерності»), спрямована на переклад письмових чи усних наукових текстів (статей, тез доповідей, анотацій) інших дослідників;

– *autonomous learning* – самостійна робота бакалаврів романо-германської філології без участі викладача в навчальному процесі, яка була спрямована на проведення цілеспрямованої пізнавально-пошукової роботи з перекладу власними силами, демонстрацію власних досягнень щодо перекладу спеціальної тематики, пошук односторонніх і зразків, аргументацію правомірності власної точки зору чи професійної позиції в певних питаннях;

– *self-directed learning* – самостійна робота бакалаврів романо-германської філології з наданням їм права вирішувати, що робити й чого не робити, яка передбачала розвиток їх творчих здібностей на підставі оволодіння вміннями аналізувати, прогнозувати й ухвалювати оптимальні рішення за певних умов, ураховуючи чинники стосовно своїх професійних можливостей і потенцій та індивідуальних обмежень [2, 137].

Так, у ході підготовки наукових доповідей, запропонованих на факультетських та університетських науково-практичних конференціях, бакалаври романо-германської філології не тільки осмислювали предметну інформацію, концентруючи свою увагу на концептуальному та понятійному апараті дослідження, але й мобілізували резерви своєї особистості професіонала емоційного, інтелектуального й вольового характеру. При цьому вони виявляли такі професійно важливі якості, як ініціативність, активність, наполегливість, самоконтроль, упевненість у собі, які забезпечують мобільність і адаптованість до роботи в умовах перекладацького сервісу.

Цьому сприяло відповідне дидактичне керівництво й супровід двох викладачів, які здійснювали наставництво бакалаврів романо-германської філології як майбутніх перекладачів під час опанування основ професійно-орієнтованого перекладу:

– провідного науковця в галузі виконаного дослідження (Scientific adviser);

– мовного консультанта та майстра перекладу (Language adviser), що здійснював контроль письмової й усної презентації доповідей майбутніх перекладачів іноземною мовою.

Як наслідок, наукові доповіді бакалаврів романо-германської філології, як правило, характеризувалися науковістю, усебічним обґрунтуванням актуальності проблеми дослідження, логічністю його структури й повнотою розкриття теми, багатством іншомовної репрезентації, що відбивала досить високий рівень володіння спеціальним тезаурусом іноземної мови у професійних цілях. Це відбувалось у вигляді адекватного використання ними різноманітних лексико-граматичних і синтаксичних конструкцій тощо.

Ураховуючи вимоги інформаційного суспільства, було впроваджено таку нову організаційно-методичну форму контролю поведінки й оцінки академічних досягнень суб'єктів навчання, як портфоліо, який упродовж останнього десятиріччя виявився вкрай популярним у американській системі вищої освіти [3, 35], оскільки здатен візуально презентувати досягнення та прогрес бакалаврів романо-германської філології впродовж навчання, а також міру вияву ними відповідних здібностей, умінь, якостей, компетенцій. За допомогою портфоліо викладачі, які брали участь у експерименті, спеціально готувалися до здійснення атестації та оцінювання рівнів сформованості набутих бакалаврами романо-германської філології компетенцій і компетентностей.

Так, користуючись портфоліо, ми, під час проведення спеціальної методичної наради з викладачами, робили наголос на відмінності цих понять, які здебільшого розуміються як синоніми, оскільки атестація означає збір інформації або даних, а оцінювання передбачає вияв доказів шляхом перевірки цієї інформації на якість за прийнятими критеріями щодо надання їй оціночної ваги щодо визначення досягнень суб'єктів навчання. Тому, ураховуючи поради D. Byrne [7], було узгоджено, що атестацію слід використовувати для контролю академічної поведінки бакалаврів романо-германської філології під час виконання ними навчальних завдань шляхом збору переконливих свідчень їх активного навчання й аналізу здобутих результатів. Через це, бакалаври романо-германської філології повинні були збирати та зберігати колекцію продуктів своєї навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності в спеціальній теці – портфоліо, який набував значущості як «портфель цінних паперів» [7, 53], що свідчив про індивідуальні інтереси, здібності й компетенції його власника.

При цьому ми, розкриваючи концепцію портфоліо перед бакалаврами романо-германської філології, зосереджували їх увагу не тільки на розумінні його сутності як контейнера для збереження ділових паперів, але й як засобу, що містить продукти їх академічних і творчих

зусиль та рефлексивний аналіз учіння, демонструє успішність професійного зростання й удосконалення особистості його власника. Через це, бакалаври романо-германської філології усвідомлювали, що портфоліо в його реальному використанні набуває ваги як метод самонавчання, самоатестації та самооцінювання, оскільки стає предметом збереження їх власних думок, ідей, проектів, навчальних досягнень, які знаходяться в постійному розвитку, і які час від часу доцільно піддавати інтроспекції.

Зокрема, ураховуючи те, що самооцінка є рушійною силою роботи бакалавра над портфоліо, ми, застосовуючи цей методичний засіб, намагалися залучити бакалаврів романо-германської філології до активної самоатестації й самооцінювання, що давало їм змогу здійснювати більш адекватний самоконтроль перебігу й результатів власного навчання. Це одночасно сприяло набуттю ними певних соціальних та особистісних компетенцій, зокрема відповідальності за своє навчання. У зв'язку з цим ми розуміли, що для того, щоб відповідати новим вимогам, бакалаври романо-германської філології, як такі, що навчаються, повинні вміти, принаймні, складати власне досє – портфоліо про ті компетенції, якими вони вже володіють.

Тому, враховуючи міжнародну тенденцію щодо можливості загального введення особливого документа, який відображає ступінь володіння суб'єктами навчання знаннями в дії, тобто відповідними компетенціями, оскільки існує досвід створення в 1997 році Радою Європи подібного документа в межах вивчення іноземних мов, що отримав назву «Європейський мовний «Портфоліо» («European Language Portfolio» [8]), ми в межах нашого експерименту цілеспрямовано використали метод портфоліо.

З цієї причини, ураховуючи особливості й можливості спеціальності бакалаврів романо-германської філології ми під час оцінювання результатів їх навчання з профільних дисциплін спиралися на «Європейський мовний «Портфоліо». Останній ми розглядали як упорядковану групу документів, у яких кожний із майбутніх перекладачів може зібрати за певний проміжок часу й подати в систематизованому вигляді свідчення власної професійної кваліфікації, досягнень і досвіду як у вивченні іноземних мов, включаючи прийоми самостійної роботи, що виконана ним з іноземної мови, так і в різних видах перекладу.

При цьому мовний портфоліо ми розглядали як один із можливих шляхів здійснення систематизованого самоконтролю в процесі оволодіння майбутнім перекладачем іноземною мовою та технологіями перекладу, що надає можливість фіксувати динаміку мовного розвитку майбутніх перекладачів у якості вторинної мовної особистості. У зв'язку з цим, слідом за С. Ніколаєвою [6, 24], під «мовним портфоліо» ми розуміли особливий дидактичний засіб, що передбачає зібрання індивідуальних праць бакалаврів романо-германської філології як майбутніх перекладачів, яке

здійснюється протягом певного часу, показує стадії в процесі вивчення ним іноземної мови та його особистісно-професійного зростання. Ми також розуміли, що мовний портфоліо може демонструвати як продукти навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів романо-германської філології, так і портфель їх досягнень як професіоналів, оскільки ключовими елементами під час формування мовного портфоліо стають процеси рефлексії того, хто вивчає мову та самомоніторингу [2, 126].

У зв'язку з цим, ознайомлюючи бакалаврів романо-германської філології з особливостями роботи з мовним портфоліо як особливим дидактичним засобом, ми звертали їх увагу на те, що мовні портфелі можуть відрізнятися як за своїм змістом, так і за структурою. Зокрема, структура мовного портфеля, рекомендованого для використання бакалаврами романо-германської філології під час вивчення профільних дисциплін, повинна була включати до складу своїх обов'язкових елементів такі розділи:

– мовний паспорт, у якому міститься інформація про те, де й коли вивчалась іноземна мова (мови), описуються факти й досвід її реального використання, наводиться оцінка рівня володіння нею через певний проміжок часу;

– мовна біографія, яка становить собою короткий опис історії вивчення мови, у тому числі самооцінку комунікативних умінь у процесі реалізації основних видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання, письма – з використанням міжнародної шестирівневої шкали (або її адаптованого українського аналогу, у якому враховуються національна специфіка й вітчизняні традиції в цій галузі), а також спеціальних контрольних аркушів (питальників), що повинні допомогти бакалаврам романо-германської філології оцінити те, що вони вміють робити іноземною мовою, наскільки легко або важко це їм дається, чи є це для них значущим; визначення мети та планування власної навчальної діяльності;

– досьє, яке складають документальні свідчення мовного й особистісно-професійного розвитку бакалавра романо-германської філології як особистості, яка вивчає іноземну мову в спеціальних – професійних цілях (мови), а саме: твори, доповіді, статті, реферати, а також сертифікати про складання іспитів, свідчення про успішне закінчення курсів або участь у міжнародній програмі, дипломи тощо.

У результаті використання мовного портфоліо в практиці навчання іноземних мов, а також теорії та практики перекладу бакалаврів романо-германської філології, включених в експериментальні групи, було зафіксовано низку переваг, що свідчать про дидактичний потенціал цього засобу навчання, які зводилися до такого:

– систематичний збір даних, що містяться в мовному портфоліо й особливо їх аналіз дозволяють як самим бакалаврам романо-германської філології, так і викладачам більш адекватно визначити глибину й реальний

стан здібностей суб'єктів навчання щодо здобуття ними основних компонентів лінгвокомунікативної та перекладацької компетентності;

– використанню в навчальному процесі мовного портфолію передую стадія планування, яка містить свідому постановку конкретної освітньої мети з боку майбутніх перекладачів, визначення ними змісту своєї навчальної та творчої діяльності, самостійне складання розкладу збору даних і розробку оцінних критеріїв;

– інформація, що вноситься до мовного портфолію, є значимою для всіх зацікавлених осіб (студентів, викладачів, адміністрації навчальних закладів, роботодавців);

– мовний портфолію створюється з урахуванням як мети і завдань навчання, так і потреб індивідуального самоконтролю майбутніх перекладачів;

– мовний портфолію надає інформацію, отриману з одного боку, за допомогою природного самомоніторингу в процесі вирішення майбутніми перекладачами реальних навчальних завдань, а з іншого – у вигляді продуктів креативної навчальної діяльності – творчих робіт, відібраних ними самостійно.

Переконуючи бакалаврів романо-германської філології в необхідності здобуття якісної освіти, яка розглядається наразі як капітал їх особистості, ми спонукали їх до поширення подібних портфолію й на інші предметні сфери, зокрема, на педагогічну траєкторію їх професійного саморозвитку в якості викладачів іноземної мови, а також теорії та практики перекладу, що передбачено їх сертифікатом про кваліфікацію.

Висновки. Отже, використовуючи портфолію в якості засобу документального підтвердження прогресу в здобутті мовної, педагогічної та перекладацької компетентностей, бакалаври романо-германської філології тим самим реальними фактами – продуктами своєї самостійної діяльності – підтверджували власну інтелектуальну, мотиваційну та практичну готовність до виконання відповідних професійних функцій. Цьому здебільшого сприяла атестація академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру.

Загалом, описані вище методичні способи реалізації концептуальної моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу, сприяли більш інтенсивному формуванню в них професійної компетентності фахівця сфери міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ., під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Желясков В. Я. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту, форм і методів навчання майбутніх перекладачів / В. Я. Желясков // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – № 5. – С. 119–125.

3. Иноязычное образование в XXI веке : Материалы межд. науч.-практ. Интернет-конф. / под. ред. Ю.С. Воротникова. – Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2008. – 173 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенєко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. ; під заг ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

5. Міжнародна науково-практична конференція: з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В. Л. Скалкіна : 19–20 лютого 2009 р. : зб. наук. пр. / ред. кол. : Л. М. Голубенко (голова); С. В. Плотницька (відп. ред.) та ін. – Одеса : Астропринт, 2009. – С. 40–45.

6. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 89 с.

7. Byrne D. Teaching Oral English / D. Byrne. – L. : Longman, 1977. – 132 p.

8. European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. – Strasbourg: Council of Europe. – 2000. – 37 p.

9. Koch-Priewe B. Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung / B. Koch-Priewe // Zeitschrift für Pädagogik. – 2002. – N 1. – S. 1–9.

РЕЗЮМЕ

Колесниченко Н. Ю. Аттестация академических достижений бакалавров романо-германской филологии по критериям компетентностного измерения.

Статья посвящена анализу сущности педагогического эксперимента по апробации концептуальной модели профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии, основанной на идеях компетентностного подхода. Раскрыта сущность и способы организации специфических видов самостоятельной работы, которые способствуют аттестации академических достижений бакалавров романо-германской филологии по критериям компетентностного измерения. Особое внимание уделяется отражению методических приемов работы бакалавров романо-германской филологии с европейским языковым портфолио.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, компетентностный подход, профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности, аттестация академических достижений, портфолио, европейский языковой портфолио.

SUMMARY

Kolesnychenko N. Validation of academic achievements of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the criteria for competence measurement.

The article is devoted to highlighting the essence of the pedagogical experiment in testing the model of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the competence approach.

The core and methods of specific types of self-study that promote academic achievements of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the criteria for competence measurement have been analyzed. Among these types of self-study are the following:

- solo work – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology as future interpreters without help of a teacher-mentor directed to conduct proper scientific research and summarize the results in a scientific work, essays or reports with a public presentation in a foreign language during the debate at the students' scientific conferences;

- self access work – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology in the educational resource center («School of interpreting skills») directed to written or oral translation of scientific texts (articles, abstracts, annotations) by other researchers;

- *autonomous learning – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology without a teacher in the classroom, which is aimed at carrying out targeted cognitive research on interpreting by themselves demonstrating their achievements on the translation/interpreting of special topics and search for like-minded people and samples, supporting the rightfulness of their own point of view or professional positions in certain matters;*

- *self-directed learning – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology that gives them the right to decide what to do and what not to do, that provides for the development of their creative abilities on the basis of learning to analyze, predict and make the best decisions under certain conditions, taking into account the factors regarding their professional capabilities and potentials and individual constraints.*

Particular emphasis is laid on the coverage of instructional techniques of work of bachelors of Romance-Germanic Philology with the European language portfolio. A special didactic tool that is aimed at collecting individual works of bachelors of Romance-Germanic Philology as future interpreters is understood by the “language portfolio”. Collecting individual works should be carried out within a certain period of time thus demonstrating the stages of personal-professional growth in the in-depth study of foreign languages and their application in the situations of intercultural communication.

The analysis proves that the use of the instructional techniques mentioned above contributes to the certification of academic achievements of bachelors of Romance-Germanic Philology according to the criteria for competence measurement.

Key words: *professional training, bachelors of Romance-Germanic Philology, competence approach, professional competence, formation of professional competence, certification of academic achievements, portfolio, European language portfolio.*

УДК 796.011.1:796.011.3:796.03]:17.022.1(477.52)

С. А. Лазоренко, М. Б. Чхайло

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

В. Б. Романова

Державний вищий навчальний заклад
Українська академія банківської справи
Національного Банку України

ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ СОКІЛЬСЬКОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СУМСЬКОГО РЕГІОНУ

У статті робиться спроба обґрунтувати теоретичну та практичну актуальність, на теренах сьогодення, сокільського фізичного виховання як одного з основних складників гуманістичної освіченості майбутнього вчителя фізичної культури. Сокільський рух розпочав своє існування в кінці позаминулого століття завдяки зусиллям чеського спеціаліста Мирослава Турша, і мав сприяти гармонізації інтелектуального, морального та фізичного розвитку молодшої людини, як взірця громадянина кожної окремо взятої країни. На основі ретроспективного аналізу та в контексті сучасної парадигми сокільського виховання у статті окреслені предметне поле й обґрунтовано гуманістичні потреби в підготовці майбутнього фахівця в галузі фізичної культури та спорту.

Ключові слова: *гуманізм, дегуманізм, гуманізація фізичної культури, сокільське фізичне виховання, парадигма сокільського фізичного виховання.*