

ЧОРНОМОРСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПЕТРА  
МОГИЛИ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ГАВРИЛЕНКО АНАСТАСІЯ ОЛЕГІВНА**

УДК 378.091.31.042:811-057.875]:005.336.2](043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**«ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ**  
**СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**  
**НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ»**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 «Освіта/ Педагогіка»

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

А. О. Гавриленко

Науковий керівник: Малихін Олександр Володимирович, доктор педагогічних наук, професор

Миколаїв – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Гавриленко А. О.* Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу.

Дисертація на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти (01 – Освіта/Педагогіка). Роботу виконано в Чорноморському Національному університеті імені Петра Могили, Міністерство освіти і науки України, Миколаїв, 2019.

Дисертацію присвячено проблемі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено понятійний апарат дослідження: «стратегія», «стратегія навчання», «індивідуальна стратегія», «компетентність» та «компетентнісний підхід».

Теоретично обґрунтовано, що термін «стратегія» найчастіше використовується в політичній, військовій, економічній, маркетинговій сферах, рідше – у філософській та психолого-педагогічній галузях. У дослідженні на основі вивчення наукових педагогічних джерел (К. Абульханова, Т. ван Дейк, Л. Кнодель, О. Коваленко, А. Панов та ін.) визначено сутність поняття «стратегія» як план дій, що базується на способах реалізації цілей навчання. На основі аналізу результатів, представлених у науковому доробку вчених (О. Гиря, П. Біммель, Р. Оксфорд, Дж. Рубін) розглянуто головні види стратегій: стратегії навчання, соціальні, комунікативні, прямі (когнітивні), непрямі, афективні, метакогнітивні.

Кожен студент вибудовує індивідуальну стратегію опанування навчального матеріалу, що дає змогу створювати оптимальні умови для реалізації його потенційних можливостей та здібностей. Сучасні технології, переважно інтерактивні, особистісно-орієнтовані завдання, інноваційні форми навчання, техніки та прийоми визначаються основними засобами індивідуалізації навчальної діяльності. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей ґрунтується на раціональному плануванні процесу навчання за урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів (характеру, темпераменту, нахилів, здібностей тощо). Формуючи індивідуальну

стратегію для студента, педагог має застосовувати інноваційно-технологічні підходи до організації навчання (рольові ігри, «мозковий штурм», кейс-метод, метод проектів).

Аналіз науково-педагогічних праць проблеми дослідження (Н. Арістової, В. Баркасі, Е. Лузік, Н. Пазюри, А. Умінської, Н. Щерби та ін.) свідчить про те, що професійна спрямованість студентів філологічних спеціальностей залежить від багатьох чинників: рівня володіння рідною та іноземними мовами, здатності вивчати та застосовувати інноваційні технології під час вивчення мов, а також від уміння розробляти індивідуальну стратегію освітньо-професійної діяльності.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури щодо індивідуальних стратегій і реалізації положень компетентнісного підходу виявлено особливості інформаційно-педагогічного середовища навчання студентів філологічних спеціальностей та окреслено роль компетентнісного підходу до формування індивідуальних стратегій; надано авторське визначення стрижневому поняттю дослідження – *формування індивідуальних стратегій навчання студентів* розуміємо як *розроблення довгострокових адаптовано-інтегрованих планів реалізації навчальної діяльності, спрямованої на індивідуальне сприйняття й отримання знань, за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою чого є формування їхньої професійної компетентності*. Відповідно, *реалізація індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей* визначається як *реалізація довгострокових адаптовано-інтегрованих планів організації та здійснення навчальної діяльності, спрямованої на забезпечення індивідуального сприйняття та отримання знань, за максимально можливого урахування індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання, метою чого є формування професійної компетентності*.

На основі аналітичної обробки значної кількості психолого-педагогічної й методичної літератури (О. Аліпичев, А. Вербицький, В. Загвязинський, В. Пікельна, А. Семенова, В. Штофф) на науково обґрунтованому рівні конкретизації дістає педагогічне моделювання як фундація системного розуміння процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних

спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Функціонально-структурна модель передбачає сукупність п'яти функційних блокових конструктів: *пропедевтичного, індивідуально-діагностувального, проектувального, реалізаційного та оцінного*, – а її ефективне розгортання в освітньому процесі вищої школи забезпечується через створення сукупності ієрархізованих педагогічних умов формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Так, сутність *провідної* педагогічної умови полягає у цілеспрямованій реалізації положень компетентнісного підходу у процесі створення індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога. До *супідрядних* педагогічних умов відносимо наступні: 1) забезпечення сталої мотивації суб'єкта навчання на досягнення акме-індивідуального рівня сформованості загальних і предметних компетентностей як результату філологічної підготовки в університеті; 2) розроблення та реалізацію індивідуальних траєкторій навчання майбутнього філолога за урахування потенційно можливих індивідуально-особистісних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів; 3) активацію педагогічного потенціалу використання інформаційних технологій як засобу організації, здійснення та контролю індивідуалізованого навчання.

Задля перевірки ефективності створення сукупності ієрархізованих педагогічних умов було охарактеризовано покомпонентно критерії та показники сформованості професійної (філологічної) компетентності студентів у кореляційній залежності від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання, а також дібрано методики діагностування. У структурі професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей виділено три компоненти: мотиваційний; індивідуально-когнітивний та змістово-результативний. На гіпотетичному рівні було сформульовано припущення про те, що рівень сформованості компонентів професійної (філологічної) компетентності позитивно кореляційно залежить від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, які формуються в сукупності складових цього процесу: мотиваційно-ціннісної; когнітивної; комунікативно-діяльнісної. На

формульованому етапі експерименту, коли відбувалося запровадження розробленої функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу, було організовано проведення факультативного курсу «*Strategies for ESL: Individual Approach*» («*Стратегії вивчення іноземних мов: індивідуальний підхід*»), що мав на меті ознайомлення студентів-філологів із досліджуваним феноменом та виконання ними індивідуально спрямованих завдань задля вдосконалення процесу покомпонентного формування їхньої філологічної компетентності.

Результати контрольного етапу переконують, що підтвердженням доцільності та ефективності експериментальної роботи, під час якої було запроваджено функціонально-структурну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, можна вважати значну позитивну динаміку сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної групи за всіма її компонентами (мотиваційним, індивідуально-когнітивним та змістово-результативним): на високому рівні (+14,4 %), середньому рівні (+10,0 %) та низькому (-24,4 %). Статистична значущість наявної позитивної динаміки підтверджується розрахунками коефіцієнта Пірсона ( $\chi^2$ ).

**Ключові слова:** стратегія навчання, індивідуальна стратегія, індивідуальний стиль, компетентність, філологічна компетентність, компетентнісний підхід, педагогічні умови, освітньо-професійна діяльність, іноземні мови, структурно-функціональна модель.

## SUMMARY

**Havrylenko A. O. Formation of the individual learning strategies of the students of philological department on the basis of competence approach.** – As manuscript.

Dissertation for the Candidate Degree in Pedagogical Sciences by specialty 13.00.04 – Theory and methodology of professional education(01 – Education/ Pedagogics). The work is carried out at the Petro Mohyla Black Sea National University, the Ministry of Education and Science of Ukraine. – National Aviation University. – Kyiv, 2019.

The dissertation is devoted to the problem of the formation of individual learning strategies of students of the philological department on the basis of competence-based approach. On the basis of psychological and pedagogical literature, the notions of “strategy”, “learning strategy”, “individual strategy”, “individual style”, “competence” and “competence-based approach” are considered.

Every student builds the individual learning strategy of perceiving material that let to create optimal conditions for realization of his / her potential possibilities and skills. Facilities of individualization of studies are modern technologies, especially interactive, individual tasks, innovative forms of studies, techniques are determined as the basis facilities of individual learning. The formation of individual learning strategy is based on the rational planning of the learning process, taking into account the individual characteristics of students. In the study the term of «formation of the individual learning strategy of the students of philological department on the basis of competence approach» is defined as the ability of students of philological department to manage the learning process independently, to set specific goals at each educational stage, to identify positive results and disadvantages, to establish and eradicate their causes and to work on the improvement of the educational and professional activities.

The process of formation individual learning strategy involves the independent long-term planning of the educational and professional activities of students of philological department, which includes the consistent application of the most effective

means of learning process in a professional direction and aims to overcome the obstacles in mastering foreign language material. It is characterized by dynamism and conditioned by modern trends in society, goals and purposes of education, the specifics of the professional method for students and is related to the development of students' philological department individuality. The set of methodological approaches are used in the process of professional training: competence-based, person-centered, active, differentiated and individual. The structural and functional model of forming individual learning strategy developed by the author consists of five functional block constructs: *propaedeutic*, *individual-diagnostic*, *planning*, *realizable* and *estimated*. The criteria and levels of the formation individual learning strategies of students of philological department are determined.

The following hierarchical complex of pedagogical conditions of forming individual learning strategies of philology students on the grounds of competence-based approach is identified: implementation of principles of the competence-based approach in the process of creating individual professional and subject area of philology students; provision of agent's sustainable motivation to achieve the high-individual level of forming professional competence as a result of philological training at university; development and implementation of individual trajectories of future philologists' training, taking into account potentially possible individual and personal styles of students' educational and cognitive activity; activation of the pedagogical potential of using information technologies as a means of organizing, implementing and controlling individual learning.

To test the effectiveness of creating pedagogical conditions was described component-wise criteria and indicators of professional formation (philological) competence of students in the correlation depending on the level of implementation of individual learning strategies and using diagnostic methods. In the structure of professional competence students of philological specialties are allocated three components: motivational; individually cognitive and content-productive. On a hypothetical level was formulated assumption that the level of development of professional components (philological) positive correlation of competence depends on

the level of implementation of individual learning strategies students of philology, formed together components of this process: motivational value; cognitive; communicative-activity. At the realization stage of the experiment, when going implementation developed functional-structural model of individual learning strategies students of philology on the basis of competence approach was organized of elective course «*Strategies for LESL: Individual Approach*» ( "*Strategies for learning foreign languages individual approach*"), which aimed to familiarize students with philologists studied the phenomenon and the performance of individual tasks designed for process improvement pokomp on-line formation of their philological competence.

The results of the control stage argue that proof of the feasibility and effectiveness of experimental work, during which it was introduced functional and structural model of individual learning strategies students of philology can be regarded as a significant positive trend of formation of professional competence of students of philology experimental group in all its components (motivational, individually cognitive and content-productive): high (+14.4%), average level (10.0%) and low (-24.4%). The statistical significance of the available positive dynamics is confirmed by calculations of the Pearson coefficient ( $\chi^2$ ).

The positive dynamics of forming philology students' professional competence in the correlation with individual learning strategies enables to implement the functional and structural model in the philology students' training at higher educational institutions.

**Key words:** learning strategy, individual strategy, individual style, competence, competence-based approach, foreign languages, educational and professional activity, pedagogical conditions, functional and structural model.



## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, що відображають основні наукові результати дисертації:*

1. Галла А. О. LearningStyleasaTEFLTool. Наукові праці. Серія “Педагогіка”: збірник наукових праць. Миколаїв, 2015. Вип. 233. С. 21–26.
2. Галла А. О. Демаркація терміну «стилі навчання» в сучасній педагогіці. Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. К.:Гнозис, 2015. Вип. 31, Том I (9). С. 347–354.
3. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету “Серія. Педагогічні науки”. 2016, С. 119–124.
4. Галла А. О. Інформаційні технології як засіб формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів. Наукові праці. Серія “Педагогіка”: збірник наукових праць. Миколаїв, 2017. Вип. 279. С. 96–103.
5. Гавриленко А. О. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. Щомісячний науково-педагогічний журнал “Молодь і ринок”. Дрогобич, 2017. Вип. №5 (148). С. 163–169.
6. Havrylenko A. O. Individuallearningstrategiesofphilologystudents. NaukaiStudia. Przemyśl, 2018. № 13(193). P. 50–56.
7. Гавриленко А. О. Мотивація як дидактична умова підвищення професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 19. С. 73–79.
8. Havrylenko A. O. Educationalenvironmentofphilologystudents. Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha, 2018. № 6(50). P. 97–102.
9. Малихін О. В., Гавриленко А. О. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.

Щомісячний науково-педагогічний журнал “Молодь і ринок”. Дрогобич, 2018. Вип. №11 (166). С. 28–33.

***Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

10. Галла А. О. Зміст когнітивного стилю у навчанні іноземній мові. Могилянські Читання – 2014: Всеукраїнська науково-методична конференція. “Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти”: тези. – Миколаїв: Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 68–70.

11. Галла А. О. Зміст та обсяг поняття СТИЛІ НАВЧАННЯ: структурно-функціональний аспект у вивченні іноземної мови. «Найновите научні постиження». Филологічні науки. Софія «Бял ГРАД-БГ» ООД. Том 20, 2014. С. 27–31.

12. Галла А. О. Істотні ознаки когнітивного стилю в процесі вивчення іноземної мови. Ольвійський форум 2014 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: Міжнародна науково-методична конференція. Миколаїв, Тези конференції, 2014. С. 134–136.

13. Галла А. О. Using Learning Styles in the Improvement of Teaching English. «Naukowa myśl informacyjnej powieki – 2015», Filologiczne nauki. : Przemysł. Nauka i studia, 2015. Volume 10. P. 3–6.

14. Галла А. О. Motivation in the ESL Classroom for Future Philologists. Ольвійський форум – 2015: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: тези. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. Том 3. С. 69–71.

15. Галла А. О. Компетентнісний підхід до формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологів. Збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-практичного вебінару. – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. С. 27–29.

16. Галла А. О. Феномен «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Могилянські Читання-2015:

Всеукраїнська науково-методична конференція. “Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти”: тези. – Миколаїв:Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. Том 6.С. 74–76.

17. Галла А. О. Психолого-педагогічне розуміння індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога. Ольвійський форум 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: Міжнародна науково-методична конференція. Миколаїв, Тези конференції, 2016. Том 2.С. 58–60.

18. Гавриленко А. О. LearningstrategiesforTESL.Іноземні мови XXI століття: професійні комунікації та діалог культур. – Видавець ФОП Чернявський Д.О., Кривий Ріг: ДонНУЕТ, 2016. С. 178–182.

***Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:***

19. *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика*: монографія у 2-х частинах / за ред. проф. В. Малихіна. – К.: ЦП «Компринт», 2018. – 400 с.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ</b> .....	14
<b>ВСТУП</b> .....	15
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</b> .....	23
1.1. Психолого-педагогічне розуміння феномену «стратегії навчання».....	23
1.2. Особливості інформаційно-педагогічного середовища навчання студентів філологічних спеціальностей в університеті.....	44
1.3. Компетентнісний підхід до формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.....	57
Висновки до розділу 1.....	82
<b>РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ</b> .....	85
2.1. Педагогічний потенціал використання інформаційних технологій у процесі навчання студентів філологічних спеціальностей.....	85
2.2. Визначення сукупності педагогічних умов.....	96
2.3. Функціонально-структурна модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.....	115
Висновки до розділу 2.....	127
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</b> .....	130
3.1. Аналіз ефективності (стану) навчання студентів філологічних спеціальностей університету.....	130
3.2. Експериментальна програма упровадження моделі в освітній процес університету.....	146
3.3. Узагальнення та аналіз результатів експериментального дослідження.....	165

Висновки до розділу 3.....	175
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>176</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>181</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>226</b>

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**ЗВО** – заклад вищої освіти

**ІС** – індивідуальна стратегія

**ІСН** – індивідуальна стратегія навчання

**КГ** – контрольна група

**ЕГ** – експериментальна група

## ВСТУП

Модернізація системи вищої освіти пов'язана з процесами гуманітаризації та гуманізації, а тому потребує пошуку нових технологій і засобів підвищення якості підготовки спеціалістів. У Законі України «Про освіту» (2017) індивідуальна освітня траєкторія трактується як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду та ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії в закладі освіти відбувається через індивідуальний навчальний план. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що головною метою системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, здатної до навчання упродовж життя. Це стало важливим орієнтиром на шляху вдосконалення педагогічного процесу й набуває особливого значення в контексті підготовки майбутніх фахівців як компетентних, самостійних, активних і творчих особистостей із високим рівнем знань, умінь і навичок, що набуті завдяки оптимізації освіти на всіх рівнях.

Сучасне суспільство вимагає підготовки самостійних, ініціативних, відповідальних фахівців вищої кваліфікації, здатних ефективно взаємодіяти під час виконання соціальних, виробничих й економічних завдань. Саме тому виникає потреба розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати різноманітні проблеми. Окреслені пріоритети покладаються в основу реформування системи освіти, головним завданням якої виявляється підготовка компетентної особистості, здатної знаходити правильні рішення в конкретних навчальних, а в майбутньому й професійно значущих ситуаціях.

У реаліях інтенсивного оновлення й інформатизації системи вищої освіти набуває актуальності активне й ефективне застосування різноманітних стратегій

навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців в цілому та майбутніх філологів зокрема.

Перші педагогічні дослідження стратегій навчання було здійснено у 80-ті роки ХХ ст. З того часу питанням реалізації стратегій навчання під час вивчення мови було присвячено низку наукових праць (А. Венден, У. Едмондсон, Р. Еллісу, І. Задорожна, Е. Коен, Дж. Нісбет, Дж. О'Маллі, Р. Оксфорд, Дж. Платт, Дж. Річардс, Дж. Рубін, Дж. Хаус, К. Хуберт, Н. Щерба та ін.), основою багатьох з яких були наукові здобутки Дж. Брюнера, Л. Виготського, Ж. Піаже.

Різні аспекти формування ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей завжди знаходяться в центрі уваги українських науковців – Н. Арістової, Г. Артюшина, Т. Байбари, Л. Барановської, Н. Бібик, О. Біди, В. Бобрицької, В. Бондара, М. Вашуленка, І. Гудзик, І. Зарубінської, В. Ковальчука, А. Крупко, Н. Ладогубець, О. Локшиної, Е. Лузік, О. Онопрієнко, К. Пономарьової, Н. Рідей, О. Савченко, С. Трубачевої.

Компетентнісний підхід у вищій освіті, як зазначають дослідники А. Аліпичев, В. Байдаренко, Д. Гришин, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Ільїна, З. Кіреєва, В. Краєвський, А. Кузнецов, О. Малихін, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Селевко, А. Суригін, Л. Хоружа, А. Хуторської, – то є методологічний та організаційно-педагогічний орієнтир, що акцентує увагу на меті й результатах професійного навчання. Як наслідок, розглядається не кількість і якість засвоєних знань і сформованих умінь відповідно вимог когнітивно-знаннєвого підходу, а здатність майбутнього фахівця діяти в різних (стандартних і нестандартних) ситуаціях професійної діяльності та спілкування. В той же час, дослідники Н. Бібик, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева стверджують, що компетентнісний підхід не єдиний чинник, що сприяє модернізації змісту освіти. На їхню думку, він передусім доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. Наразі в основу галузевих стандартів вищої освіти нового покоління покладено компетентнісний підхід, застосування якого забезпечуватиме перехід від



оцінювання знань випускника закладу вищої освіти до оцінювання його компетентностей зокрема й визначення рівня професійної компетентності в цілому.

Існує об'єктивна потреба виділення й обґрунтування необхідних знань, операційно-діяльнісних умінь і навичок, потрібних студенту для опанування різних видів освітньої діяльності на основі реалізації індивідуальних стратегій навчання та створення інформаційно-педагогічного середовища, яке передбачає оптимізацію й удосконалення системи освіти.

У вітчизняній педагогічній науці ще відсутнє чітке уявлення про специфічні характеристики стратегій навчання у порівнянні з уміннями та прийомами навчання.

Таким чином можемо визначити існуючу низку суперечностей, а саме:

– між потребою сучасного суспільства у підготовці самостійних, ініціативних і висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно взаємодіяти під час виконання професійних завдань, та не завжди відповідним рівнем їхньої підготовки в закладах вищої освіти;

– між зростанням значущості формування індивідуальних стратегій навчання студентів у процесі їхньої професійної підготовки та недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням реалізації положень компетентнісного підходу в системі фахової підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарної сфери;

– між підвищенням вимог до рівня професійної підготовки фахівця філологічної галузі та відсутністю обґрунтованих моделей, технологій і методів, спрямованих на активізацію розвитку професійної (філологічної) компетентності.

Отже, актуальність дослідження окреслених проблем і необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної праці: **«Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Чорноморського національного університету імені Петра Могили (протокол № 3 від 11 листопада

2015 р.) й узгоджено у бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 8 від 15 грудня 2015 р.).

**Об'єкт дослідження:** освітньо-професійна підготовка студентів філологічних спеціальностей.

**Предмет дослідження:** зміст, форми, методи й засоби формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу.

**Мета** дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності імплементації моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу на основі створення відповідних педагогічних умов.

**Завдання дослідження:**

1. Вивчити ступінь розроблення проблеми формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей університету у педагогічній теорії і практиці, дослідити понятійний апарат дослідження.

2. Проаналізувати сутність реалізації положень компетентнісного підходу щодо організації освітнього процесу майбутніх філологів у закладах вищої освіти.

3. Визначити зміст і сутність педагогічного феномену «індивідуальні стратегії навчання студентів філологічних спеціальностей».

4. Виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.

5. Розробити та експериментально перевірити дієвість функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на основі створення відповідних педагогічних умов.

Гіпотеза дисертаційного дослідження ґрунтується на *припущенні* про те, що ефективність формування професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей позитивно кореляційно залежить від рівня сформованості та

реалізації індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу.

Для досягнення мети дослідження та виконання окреслених завдань було використано три групи **методів**: теоретичні, емпіричні та статистичні.

*Теоретичні* – аналіз й узагальнення філософської, психологічної та педагогічної літератури в контексті вивчення стану й ступеня наукової розробленості проблеми; класифікація та систематизація теоретичних й експериментальних даних; вивчення досвіду застосування компетентнісного підходу у процесі навчання студентів філологічних спеціальностей; аналіз педагогічної діяльності викладачів на предмет реалізації індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

*Емпіричні* – анкетування; опитування; тестування; інтерв'ювання студентів, включене спостереження; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) задля експериментальної перевірки ефективності імплементації функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.

Методи *статистичної обробки* кількісних і якісних результатів педагогічного експерименту, за допомогою яких перевірено та визначено значущість і надійність отриманих результатів.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що:

– *уперше* визначено зміст і сутність поняття «індивідуальні стратегії навчання студентів філологічних спеціальностей» на засадах компетентнісного підходу; виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу (провідна педагогічна умова: цілеспрямована реалізація положень компетентнісного підходу у процесі створення індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога; супідрядні педагогічні умови: забезпечення сталої мотивації суб'єкта навчання на досягнення акме-індивідуального рівня сформованості загальних і предметних

компетентностей як результату філологічної підготовки в університеті; розроблення та реалізація індивідуальних траєкторій навчання майбутнього філолога за урахування потенційно можливих індивідуально-особистісних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів; активація педагогічного потенціалу використання інформаційних технологій як засобу організації, здійснення та контролю індивідуалізованого навчання); розроблено та експериментально апробовано функціонально-структурну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей як єдність функційних блокових конструктів: пропедевтичного, індивідуально-діагностувального, проектувального, реалізаційного й оцінного;

– *уточнено та конкретизовано* на дефініційному рівні поняття «формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей», «модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу», механізми забезпечення комплексного системного впливу на найважливіші процеси у свідомості особистості студентів філологічних спеціальностей, які конструктивно позначаються на ефективності формування їхніх індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу; компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей у кореляційній залежності від рівня сформованості індивідуальних стратегій навчання і методика діагностування рівня вияву показників сформованості досліджуваної компетентності;

– *подальшого розвитку набули* питання про технології, форми, методи, прийоми і засоби професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей, а також реалізації положень компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, диференційованого та індивідуального підходів у їх комплікативно-комбінаторному поєднанні у процесі навчання філологічних дисциплін.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в розробленні й експериментальній апробації функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчальної студентів філологічних спеціальностей на

засадах компетентнісного підходу, що складається з п'яти функційних блокових конструктів; в упровадженні авторського факультативного курсу «Strategies for LESL: Individual Approach».

Матеріали дослідження можуть бути використані для розроблення освітніх програм із філологічних дисциплін для професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей; укладання підручників і посібників, а також викладання спецкурсів, організації та здійснення самостійної й індивідуальної роботи.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Чорноморського національного університету імені Петра Могили (акт № 03/893 від 24 вересня 2018 р.), Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет» (довідка № 09/1-499/3 від 21 листопада 2018 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 3127 від 10 жовтня 2018 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-848 від 28 листопада 2018 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Висновки та рекомендації, наведені в дослідженні, сформульовані автором і є його науковим доробком. У статті [214] у співавторстві з О. Малихіном здобувачем розглянуто та проаналізовано підходи до тлумачення терміну стратегії навчання та визначення їхньої ролі у процесі вивчення іноземних мов. У статті [218] у співавторстві з О. Малихіном виокремлено та обґрунтовано провідну та супідрядні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів. У розділі «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей як засіб інтеріоризації фахової підготовки майбутніх філологів» монографії «Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика» [344], написаному у співавторстві з О. Малихіним та Н. Арістовою, авторськими є положення про те, що формування індивідуальних стратегій навчання виявляється засобом активізації навчального процесу на основі застосування індивідуального контексту кожного суб'єкта навчання.

**Апробацію основних положень і результатів дослідження** здійснено на науково-практичних конференціях різних рівнів, з них *міжнародні*: Міжнародна науково-практична конференція «Ольвійський форум – 2014, 2015, 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі» (Миколаїв, 2014, 2015, 2016), Міжнародна науково-практична конференція «Найновите научни постижения» (Софія, 2014), Міжнародна науково-практична конференція «Naukowa mysl informacyjnej rowieke – 2015» (Перемишль, 2015); *всеукраїнські*: Всеукраїнська конференція «Могилянські читання» (Миколаїв, 2014, 2015), Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур» (Кривий Ріг, 2016), Всеукраїнський науково-практичний вебінар «Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи» (Житомир, 2015); результати досліджень обговорювались на засіданнях, а також науково-методичних семінарах кафедри англійської філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

**Публікації.** Основний зміст та результати дослідження відображено в 19 наукових працях, зокрема 7 статей у наукових фахових виданнях України, 2 статті у зарубіжних виданнях, 1-н – підрозділ у колективній монографії, 9 – тези у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, усього 16 одноосібних, 3 – у співавторстві.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (449 найменувань, із них 44 – іноземною мовою), 12 додатків на 36 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 265 сторінки, із них основного тексту – 180 сторінки. Робота містить 13 рисунків та 15 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

#### 1.1 Психолого-педагогічне розуміння феномена «стратегії навчання»

Сучасні пріоритети державної політики у сфері вітчизняної освіти передбачають зростання особистісної активності студентів, їхньої здатності до моделювання власної навчальної траєкторії та самореалізації в освітньому процесі. Оскільки освітня активність суб'єкта навчання не є вродженою, а формується як результат виснажливої та самосвідомої пізнавальної діяльності, організація самостійної пошукової роботи студентів потребує вдосконалення системи навчання, орієнтації на особистість студента. Зміни в суспільстві висувають нові вимоги щодо вдосконалення системи навчання в мовній підготовці, зокрема запровадження новітніх технологій викладання, а також орієнтацію навчального процесу на активну самостійну роботу студентів, створення умов для їхнього самовираження й саморозвитку, забезпечення відповідного освітнього середовища для формування особистісної діяльності [254].

Проблема стратегій навчання належить до важливих й актуальних у професійній педагогіці, педагогічній психології, дидактиці, а також фаховій дидактиці іноземних мов – лінгводидактиці. Усебічне вивчення питань, прямо чи опосередковано пов'язаних із стратегіями навчання є актуальною передумовою освітніх змін як у вітчизняній педагогіці, так і в зарубіжній. Значення здатності суб'єкта навчання вибудувати власну стратегію відбивається в наданні переваги формування загальних ключових компетентностей, котрі уможливають продовження навчання протягом життя. Перш ніж розглядати поняття «стратегія навчання», слід приділити певну увагу науковому аналізу понять «навчання» та «стратегія».

С. Гончаренко подає визначення «навчання» як цілеспрямованого процесу передачі та засвоєння знань, формування вмінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. Навчання виконує центральну функцію в розумовому розвитку й підготовці учнів до практики. Зміст навчання зумовлюється рівнем розвитку наук і соціального розвитку людства; методи й форми – віковими й індивідуальними відмінностями учнів, потребами суспільства й школи [92].

В. Сидоренко [348] визначає «навчання» як систему організації способів передачі індивідууму суспільно-історичного досвіду, виробленого в процесі соціальної практики: знань, умінь, навичок, видів і способів діяльності в нормативних показниках для конкретно-історичних умов. Метою цієї діяльності є планомірний і цілеспрямований психічний розвиток індивіда. Навчання відбувається у формі співробітництва, спільної діяльності викладача та студентів. Відповідно до поданого тлумачення автор розрізняє такі види навчання: звикання; первинне запам'ятовування; умовні реакції; умовні дії (інструментальна обумовленість); навчання шляхом спостереження й імітації; навчання шляхом пізнання [337].

«Навчання» також визначається як діяльність людини, спрямована на освоєння знань, умінь і навичок різних форм суспільно-історичного досвіду та їх використання в розв'язуванні нових (теоретичних і практичних) задач; спільна цілеспрямована діяльність учителя й учнів, за якої школярі здобувають знання, уміння, навички, формують світогляд, розвивають пізнавальні та творчі сили [90].

Дефініція С. Баранова: «навчання» – це штучно організована пізнавальна діяльність з метою прискорення індивідуального психічного розвитку й оволодіння пізнаними закономірностями оточуючого світу [26].

П. Сікорський [326] подає визначення «навчання» – це така суб'єктна педагогічна взаємодія, яка забезпечує виховання, саморозвиток і розвиток взаємодіючих суб'єктів, засвоєння ними необхідних знань, навичок і вмінь, методів пізнання навколишнього середовища.

М. Ярмаченко вважає, що «навчання» – ще вужча, ніж освіта, категорія. Це педагогічний процес, у ході якого учні під керівництвом спеціально



підготовлених людей (учителів, вихователів, інструкторів, у закладах вищої освіти – викладачів) опановують знання, оволодівають уміннями й навичками. Процес навчання завжди двосторонній. Він охоплює діяльність учителя чи викладача (викладання) і діяльність учня чи студента (навчання) [400].

В. Бондар, О. Савченко характеризують «процес навчання» як методологічно та теоретично обґрунтовану цілеспрямовану структуровану взаємодію викладача та студентів, опосередковану методичними системами навчальних дисциплін, здійснювану задля розв'язування завдань вищої освіти, виховання та розвитку студентів, засвоєння ними надбань культури [56].

І. Зязюн, С. Сисоєва визначають «навчальний процес» як систему організації навчально-виховної діяльності у певних закладах вищої освіти [141; 335].

М. Фіцула визначає «процес навчання» як один з видів людської діяльності складається з двох взаємопов'язаних процесів – викладання й навчання (учіння). У процесі навчання відбувається взаємодія між учителем і учнем, а не просто вплив учителя на учня. Учитель може навчати учнів безпосередньо або опосередковано – через систему завдань. Результативність цього процесу залежить від стилю спілкування вчителя з учнем, впливу навколишнього середовища [370].

Дослідивши змістове розуміння поняття «навчання», слід визначити сутність поняття «стратегія», аби мати змогу тлумачити їх в інтеракційному поєднанні.

«Стратегія» є тим терміном, котрий вживається в різних сферах людської діяльності й не має єдиного й вичерпного тлумачення. Проте видається цілком можливим виділити ті риси, які характеризують її загалом, поза межами конкретної діяльності людини. Стратегія характеризується узгодженням індивідуальних особливостей суб'єкта діяльності й актуальних умов виконання цієї діяльності, вона об'єднує в єдине ціле дії та процеси відповідно до мети діяльності, і головне – стратегія є одним з визначальних чинників досягнення успіху у будь-якій діяльності людини.

Виокремлення стратегій навчання як напряму дослідження відбулося в середині 80-х років ХХ століття й засвідчило важливість свідомого ставлення до навчального (освітнього) процесу й навчальних дій. Цілеспрямований розвиток викладачем стратегій навчання в студентів під час опанування освітнього матеріалу сприяє особистісній орієнтації навчання, підвищенню рівня автономності, активізації мислення. Важливим положенням є твердження про те, що формування в студентів оптимальних індивідуальних стратегій навчання є одним з важливих напрямів розвитку здатності самостійно здійснювати навчальну діяльність.

Однією з перших, хто застосовує у своїх наукових працях поняття стратегії у контексті навчання, була Дж. Рубін. Спостерігаючи за діяльністю учнів під час вивчення мови, дослідниця дійшла висновку, що найбільш успішні учні застосовують певні стратегії в навчанні. У працях Дж. Рубін [445] навчальні стратегії тлумачаться як прийоми чи техніки, котрі можуть опановуватися учнями задля оволодіння знаннями.

Реалізації успішних стратегій навчання у будь-якій предметній галузі сприяє розуміння доцільності їх використання. У галузі освіти існує велика кількість стратегій навчання, котрі застосовуються під час вивчення мов, тому можна стверджувати, що процес навчання може суттєво полегшуватися, якщо сучасні фахівці отримують уявлення про ці стратегії, матимуть можливість обирати для себе ті стратегії, які найбільше їм підходять, і використовуватимуть їх у процесі самостійної роботи, роботи у групі тощо [185, с.71]. Розвиток когнітивної психології значною мірою вплинув на дослідження, здійснені в галузі стратегій оволодіння мовами. Слід зазначити, що нині не існує єдиного, універсального визначення терміна «стратегія навчання мови». Дослідники пропонують різні підходи до визначення цього поняття.

Так, К. Фельдман підкреслює, що стратегія навчання є спробою розвивати в собі лінгвістичну й соціолінгвістичну компетенції засобами досліджуваної іноземної мови. Стратегія навчання трактується також як цілеспрямоване

мислення й поведінка, спрямована на запам'ятовування й розуміння нової інформації у процесі навчання [414].

А. Венден визначає стратегії навчання як будь-який набір дій, кроків, планів, рутин, котрі зостосовуються студентом задля отримання, зберігання, використання інформації» [440].

Л. Шерстюк інтерпретує поняття «стратегія навчання» як модель поведінки, якої дотримуються сучасні фахівці для досягнення кінцевих цілей навчання мови [385, с. 39].

Н. Алмазова [7] під стратегією навчання розуміє загальну концепцію навчання, котра базується на певних лінгвістичних, психологічних і педагогічних принципах і реалізується на заняттях як метод або група методів навчання.

У навчально-методичній літературі виділяють три типи стратегій навчання мови, які прямо або опосередковано впливають на освітній процес. До них належать: безпосередньо стратегії навчання, комунікаційні, а також соціальні стратегії.

Отже, можна дійти висновку про те, що стратегії навчання мови є стратегіями опанування мови як такої (безпосередньо стратегіями навчання), так і використання мови (комунікаційними та соціальними стратегіями).

З позицій психології, поняття «стратегія навчання» досліджувалося такими американськими дослідниками, як: Р. Ерендс [406], Т. Кроул [410], Р. Меєр [412], Дж. Познер [434], Дж. Рензуллі, М. Ріс [307], К. Уейнштейн [447], Л. Холлінгворт [420].

Прийнятий педагогікою концепт стратегії як діяльності, що застосовується студентом, і спрямованої на здобуття, запам'ятовування, відтворення й використання інформації, на сучасному етапі розуміється як уже недостатній принаймні для професійної педагогіки. Поняття «стратегія» доповнюється такими специфічними діями, які студенти здійснюють для того, щоб навчання було більш легким, інтенсивним, а також максимально керованим самим студентом, тобто авторегульованим і більш ефективним.

Так, чеський дослідник Й. Мареш розглядає стратегії навчання як дії ширшого обсягу, якими учень (центральний суб'єкт навчання) самобутнім способом реалізує певний план під час розв'язування завдання, хоче чогось досягти, а чогось іншого, у свою чергу, уникнути. Автор розрізняє декілька аспектів чи площин стратегій: аспект завдання (запропоноване завдання має певний обсяг, структуру, операційні вимоги), перцепційний аспект (певна ситуація сприймається як ситуація навчальна), аспект інтенціональний (становлення наміру та плану), аспект вирішувальний (вибір методу), реалізаційний (використання тактичних кроків на основі здібностей і навичок), контрольний і керуючий (оцінювання успішності), результативний (форма досягнутого результату) [35, с. 29].

У своїєму дослідженні Т. Бурлакова включає стратегії навчання до базової термінології й визначає їх як послідовність дій під час навчання, продумано поставлених таким чином, аби можна було досягти навчальної мети. За дотримання певної стратегії суб'єкт навчання вирішує, які навички й у якому порядку йому стануть у нагоді. Понад різними стратегіями навчання вважають, знаходиться стиль навчання, котрий має форму метастратегії навчання [63].

У. Едмондсон та Ю. Хаус [413] визначають стратегії навчання як предметні й розумові дії, котрі суб'єкт навчання застосовує задля розширення можливостей сприйняття навчального матеріалу. Вони розрізняють три класи стратегій навчання:

1) метакогнітивні – стратегії, за допомогою яких суб'єкт навчання планує, організовує й контролює свою навчальну діяльність, аналізує власні досягнення;

2) когнітивні – свідомі способи організації навчання, наприклад, конспектування, вибір наукових джерел (використання словників й інших ресурсів), повторення для кращого запам'ятовування, проведення аналогій, заучування напам'ять термінів, ключових понять;

3) соціально-афективні – навчання через взаємодію, обмін інформацією, наприклад, робота з іншими студентами, вирішення спільного завдання, консультації викладача [413].

На думку Р. Оксфорд, стратегії навчання – то є способи поведінки й мислення, котрі певним чином впливають на процес опрацювання інформації суб'єктом навчання. Вона визначає прямі та непрямі навчальні стратегії. До прямих навчальних стратегій належать [432]:

- стратегії запам'ятовування (утворення асоціативних зв'язків, опора на візуальний і звуковий образи, повторення, застосування фізичних дій, відтворення необхідної інформації);

- пізнавальні стратегії (практика, рецепція та продукування, аналіз, конструювання тощо);

- компенсаторні стратегії (використання жестів, пауз, здогадок чи рідної мови на занятті для подолання труднощів в усному мовленні або письмі) [432, с. 241].

До непрямих навчальних стратегій належать:

- метакогнітивні стратегії (визначення мети навчання, організація та планування свого навчального процесу, самооцінка);

- емоційні стратегії (зниження відчуття тривоги, підвищення власної мотивації, позитивне самоналаштування, глибоке дихання, опанування емоціями);

- соціальні стратегії (емпатія, кооперація, розпитування, звернення за допомогою, розподіл ролей, досягнення консенсусу, з'ясування наявності взаєморозуміння тощо).

Серед численних зарубіжних праць із питань вивчення стратегій навчання найбільш відомими є дослідження Дж. Андерсона [10], А. Венден [440], Е. Коена [408], Р. Оксфорд [432], Дж. О'Меллі [431], А. Шамо [431]. Певні результати дослідження навчальних стратегій у процесі вивчення мови містяться також й у працях східнослов'янського наукового простору (О. Варнікова [68], О. Ковзанович [153], О. Любашенко [207], В. Мунтян [250], Н. Рамза [301], І. Семенишин [323], Н. Чичеріна [380] та ін.).

Проте стратегії можуть застосовуватися суб'єктами навчання лише у процесі вивчення мови, але також задля покращення навчальних результатів у

будь-якій іншій галузі знань. Результати досліджень Р. Гарнера [416], С. Деллер [411], Р. Меєра [412], Д. Мерфі [429], Р. Нісбет [430], А. Сімсека [438], К. Уейнштейн [447] засвідчують, що стратегії взагалі допомагають учням і студентам звільнитися від опіки викладача, усвідомлювати себе суб'єктами діяльності, забезпечують здатність керувати власним навчанням, сприяють обізнаності учнів і студентів щодо власних індивідуальних особливостей і надають змогу бути успішними в навчанні.

Попри наявну велику кількість наукових праць, котрі висвітлюють результати вивчення феномена «навчальні стратегії», на жаль, як уже зазначалося вище, ученими не запропоновано єдиного вичерпного визначення.

Д. Колб [443] пише про те, що всі наявні тлумачення навчальних стратегій характеризують це поняття з різних сторін і, таким чином, взаємодоповнюються. За Д. Колбом, навчальні стратегії є діями, котрі свідомо обирає учень задля регулювання власного навчального процесу. К. Уейнштейн та Р. Меєр тлумачать навчальні стратегії як поведінку й процеси мислення, що покликані полегшувати навчання [447, с.316]. У працях П. Скехана навчальні стратегії розглядаються як індивідуальні підходи, на які спираються ті, хто навчаються, задля виконання навчальних завдань й удосконалення вмінь і навичок [436].

Також, на думку дослідників, важливе місце у вивченні навчальних стратегій посідає проблема їх класифікації. А. Сімсек [438] стверджує, що серед різних варіантів класифікація, запропонована К. Уейнштейн і Р. Меєр у 1986 році, є найбільш відомою та загально визнаною. У ній виділено п'ять загальних груп: стратегії підготовки; стратегії елаборації; організаційні, метакогнітивні й афективні стратегії (або стратегії мотивації) [447, с. 318].

У працях окремих учених розглядається більш широке розуміння стратегії в навчанні. Зокрема, О. Любашенко тлумачить стратегію як проект дидактичного процесу й співдіяльності в навчанні [207]. Представник галузі когнітивної психології В. Мунтян вживає синонімічні поняття «пізнавальні стратегії», «навчальні стратегії» і тлумачить їх як комплексну динамічну організацію пізнавальних процесів, яка, на відміну від пізнавальної діяльності, має чітку

послідовність: репрезентація мети й критеріїв її досягнення; операції з досягнення результату; коригування процесу діяльності; фіксування отриманого результату [250].

Виходячи з того, що стратегії навчання є компонентами індивідуального стилю, реалізація формувальної індивідуалізації спрямована саме на навчання, корекцію й удосконалення стратегій. Моделі навчання стратегіям базуються на одному чи декількох принципах, оскільки це передбачає поінформування студентів про важливість або значення тих результатів, на які вони очікують, тобто реалізується принцип свідомого підходу під час формування стратегій. Застосування стратегічного навчання сприяє тому, що студенти стають більш незалежними й самостійними суб'єктами навчального освітнього процесу, які також можуть застосовувати певні стратегії у подальшій професійній діяльності. Оскільки студенти не завжди усвідомлюють ефективність і доцільність свідомого застосування навчальних стратегій у процесі навчання, роль викладача – інформувати про стратегії навчання, постійно заохочувати до їх широкого використання задля підвищення особистісної активності, систематичності й наполегливості в навчанні, досягнення позитивних результатів й успішної безперервної освіти (самоосвіти). В умовах зменшення годин на аудиторні заняття студент має вміти чітко оцінювати ситуацію, обрати відповідні стратегії навчання й контролювати їхню ефективність.

Погляди вчених, котрі розглядають стратегію в навчанні як комплексне поєднання різних дій, прийомів, технік, підходів у процесі розв'язування навчальної проблеми, а також необхідність урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі навчання та стимулювання розвитку їхньої творчої індивідуальності, актуалізують значущість подальших досліджень щодо упровадження стратегій навчання у фахову підготовку студентів філологічних спеціальностей.

Модернізація системи вищої освіти безпосередньо пов'язана з технологізацією, комп'ютеризацією, а також гуманізацією, що потребує пошуку нових засобів і технологій підвищення якості підготовки спеціалістів.

Стрімкий розвиток українського суспільства обумовлюється інтенсивним впливом комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною й важливою частиною становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового інформаційно-освітнього простору, є процес комп'ютеризації [166], який супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії і практиці навчання й виховання. Це сприяє внесенню коректив до змісту технологій навчання, які мають бути адекватними сучасним технічним можливостям. Одним із провідних принципів сучасного процесу навчання є гуманізація освіти, націлена на всебічний розвиток особистості студента засобами певної навчальної дисципліни, формування творчої особистості, становлення індивідуальності, що виявляється неможливим без індивідуалізації процесу навчання. Концепція вищої освіти України акцентує увагу саме на індивідуалізації навчання. В умовах модернізації й інформатизації системи освіти набуває актуальності активне й ефективне використання різноманітних стратегій навчання під час формування професійної компетентності майбутніх філологів [137].

Навчання іноземної мови студентів філологічних спеціальностей з застосуванням інформаційних технологій не видається можливим без створення відповідного навчально-інформаційного середовища. Використання програмних засобів обробки даних дає змогу студентам вирішувати практичні задачі та працювати з реальними базами даних. Такий підхід підтримує індивідуальні стратегії навчання. Також окремі аспекти упровадження інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога висвітлено в наукових дослідженнях Л. Морської [249], О. Пехоти [295], С. Лісової [201], Н. Тонконог [355]. Зокрема, формування індивідуальних стратегій навчання засобами інформаційних технологій навчального призначення уможлиблює розширення інформаційного простору для навчальної діяльності, забезпечення більш ефективного впливу на мотиваційну сферу, що, у свою чергу, створює інноваційне середовище для розвитку творчого потенціалу.



У сучасних умовах застосування провідних форм навчання має доповнюватися розробкою нових інформаційних технологій формування професійної підготовки майбутніх спеціалістів, що втілюється в індивідуальних стратегіях персонального педагогічного супроводу студентської навчальної діяльності [1, с. 27].

У процесі навчання іноземної мови феномен особистісно-орієнтованої освіти реалізується в межах концепції комплексної індивідуалізації, розробленої С. Ніколаєвою, що створена на основі всебічного врахування та цілеспрямованому розвитку важливих для успішного оволодіння іншомовним мовленням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, цілеспрямованих діях спрямованих на стимулювання відповідних мотивів навчання, безперервному розвитку пізнавальних процесів і постійному вдосконаленню мовленнєвих навичок і вмінь, котрі набуваються й згодом організуються в індивідуальний стиль оволодіння іншомовним мовленням [259, с. 6]. Саме формування індивідуальних стратегій навчання за урахування основних положень індивідуалізації навчання, що охоплює як психологічні, так і педагогічні аспекти.

Г. Скехан свого часу зауважив, що методика викладання іноземних мов у 1950–1970 рр. зазнала значного впливу з боку психології біхевіоризму, яка, за його словами, «інфантилізує» студента [436]. Пізніше спостерігаємо вплив з боку гуманістичної психології, котра певним чином завищує роль студента у процесі навчання й відзначає важливість афективних параметрів, але не враховує свідомих і когнітивних параметрів у навчанні будь-чого. Загалом гуманістична психологія занадто зосереджена на несвідомих процесах, на які викладач ніяк не впливає, так само, як і власне студент.

У своєму дослідженні увагу зосереджено на ретельному вивченні поняття індивідуальні стратегії навчання, а також ролі реалізації цих стратегій у процесі оволодіння спеціальними знаннями, зокрема іноземною мовою. Проте аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній педагогічній науці досі не склалося чіткого уявлення ані про специфічні характеристики стратегій навчання,

порівняно з уміннями та прийомами навчання, ані про умови їхнього формування, ані про їхні функції в навчальному процесі. Спроби здійснення аналізу цього поняття характеризуються неточністю вживання термінів «стратегія навчання», «стратегія оволодіння іноземною мовою», їхнім ототожненням з термінами «стиль діяльності», «індивідуальний стиль», «когнітивний прийом». Поняття «стратегія навчання» та «стратегія оволодіння іноземною мовою» розглядаються поза зв'язком із поняттям навчальної діяльності, не позначається місце цих стратегій у навчальній діяльності студентів.

Немає єдності думок із зазначених питань і серед зарубіжних науковців, хоча розроблення понять «стратегія навчання», «стратегія оволодіння іноземною мовою» за кордоном почалося ще в 1970-х роках, а результати проведених досліджень відображено у багатьох працях. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності свідчить про те, що незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання індивідуальних стратегій навчання у процесі формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Найпростіший і найпоширеніший спосіб виокремлення стратегій навчання ґрунтується на відмінності способів чуттєвого сприйняття. Схема, відома також як ВАК-модель, виокремлює візуальний, акустичний і кінестетичний типи сучасних фахівців. Візуальний тип сучасних фахівців найефективніше сприймає зорову інформацію; акустичний тип – інформацію на слух; кінестетичний/дотиковий тип – суб'єкт навчається через дотики та рух [256]. Відповідно до того, через який канал сучасні фахівці отримують інформацію, стратегії навчання, у свою чергу, також поділяються на:

- 1) візуальні;
- 2) акустичні;
- 3) кінестетичні.

На нашу думку, найбільш раціональним є співвіднесення індивідуальних стратегій навчання зі стилями навчання. В історії психології першою спробою

аналізу особливостей будови та функціонування індивідуального розуму є стильовий підхід. Кожній особистості притаманний власний вияв розумової діяльності. Однак психічні механізми індивідуальної своєрідності складу розуму ще не достатньо досліджені, тому актуалізована проблематика когнітивних стилів: її історія, ідеологія, феноменологія, характер еволюції основних теоретичних уявлень та індивідуальне сприйняття – має вагоме значення не лише для сучасної психології, але й педагогіки [256]. У цьому контексті стиль діяльності є інтегративним виявом процесуальних особливостей динамічної функціональної структури особистості, мотивів діяльності, звичних форм спілкування та керівництва.

Основні характеристики рівнів індивідуальності особистості виявляються у способі взаємодії зі світом. На позначення цього способу в диференціальній психології використовують поняття «стиль». Поширеною є думка, згідно якої стиль – це і є індивідуальність, особистість. Разом з тим вітчизняні дослідники наголошують на домінувальній ролі особистісного чинника у процесі формування стилю та його структури.

М. Холодна [376] зазначає, що у психологічному контексті дослідження стилю в ХХ ст. здійснювалися за трьома напрямками, спираючись на різні вихідні системи координат: особистісні диспозиції (А. Адлер [2], Г. Олпорт [271], Дж. Ройс [444]); характеристики когнітивних процесів (Р. Гарднер [416], Г. Віткін [449]); параметри поведінки (А. Томас [410], Р. Лазарус [427], С. Фолкман [448]) і діяльності (В. Мерлін [227], Є. Климов [152]).

У 30–40 роки ХХ ст. поняття «стиль» стали активно вживати у психології особистості як метафорично-описовий конструкт, що пояснює інтегральні характеристики своєрідності життєдіяльності людини, як термін з арсеналу проєктивних психодіагностичних засобів.

Е. Шот вважав, що формальні характеристики незалежно від походження мають виявлятися в найрізноманітніших діях суб'єкта [437]. На позначення цих виявів вживали термін «індивідуальний стиль», «когнітивний стиль» або «стиль

навчання». У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях у ці терміни вкладається синонімічний зміст.

У дослідженні психолога О. Напрасної «Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів» виявлено зв'язок між когнітивним стилем й успішністю навчання студентів [256]. Авторка визначає когнітивний стиль як взаємодію пізнавальної (когнітивної) й особистісної складових. Одночасно зазначена взаємодія впливає на прийняття рішень і розв'язування особистістю ситуації невизначеності, формує індивідуально стійкі способи пізнання та діяльності. О. Напрасна також зауважує, що різні автори не розмежовують поняття «когнітивний стиль» і «стиль навчання». Саме визначення місця когнітивного стилю в системі інших стильових характеристик пізнавальної діяльності людини суттєво поглиблює знання про організацію пізнавальної діяльності особистості.

На діяльність людини впливає не один параметр когнітивного стилю, а певний комплекс, який утворює типові форми когнітивного реагування, визначаючи пізнавальну діяльність особистості, зокрема навчальну діяльність студентів.

Н. Алмазова наголошує, що когнітивний стиль також розглядається як індивідуально стійкі способи пізнання й діяльності, наскрізна характеристика, котра пронизує всі рівні структури особистості й містить у собі взаємодію пізнавальної та особистісної складових [7]. Відповідними дослідженнями встановлено, що на успішність студентів позитивно впливають такі особливості їхнього когнітивного стилю, як: полнезалежність, гнучкість, домінування вербального способу опрацювання інформації. Внутрішніми детермінантами ефективності навчання студентів є здатність розділяти інформацію незалежно від первинної здатності взаємозв'язку її елементів, можливість вільно застосовувати різні прийоми її перероблення й оцінювання, здатність здійснювати предметно-логічний, смисловий контроль.

Стиль як науково-педагогічний феномен, у якому поєднуються діяльнісні й особистісні аспекти, досліджується в роботах К. Абульханової-Славської [8],

В. Азарова [3], В. Белоуса [32], Є. Ільїна [143], Є. Клімова [152], Ю. Кулюткіна [187], В. Мерліна [227], В. Толочека [353], Л. Ясюкової [402] та інших науковців.

Дж. Брунером визначено, що незважаючи на різницю індивідуально-типологічних особливостей, можна досягти однакового рівня продуктивності професійної діяльності за рахунок формування індивідуального стилю цієї діяльності [62].

С. Гончаренко подає визначення стилю як стійкої сукупності характерних і повторюваних рис особистості, котрі виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виробляється в ході теоретичного та практичного освоєння людьми навколишньої дійсності й передбачає, з одного боку, гнучке пристосування до неї, а з іншого – її революційну зміну. У стилі відбиваються потенції, схильності, здібності, характерні риси, звички особистості. Розрізняють стилі мислення та стилі поведінки окремого індивіда (індивідуальний стиль) [93].

На думку М. Холодної, стиль – то є наявність унікальності, шарму, який характеризує власника стилю як людину з високим рівнем душевної організації. Віднайдення свого стилю й уміння його підтримувати – свідчення таланту й особистісної мужності індивідуальності [376].

Ж. Бюффон у своїй відомій промові, присвяченій вступу до Французької Академії, наголосив: «Багатство знань, глибина спостережень, новизна відкриття не можуть бути надійною гарантією безсмертя... Це поза людиною, стиль же – це сама людина. Тому стиль не можна відняти, перейняти, підмінити» [63, с. 97].

Зарубіжні вчені (Р. Гарднер [415], Г. Віткін [449], А. Сімсек [438]) вважають найзагальнішими ознаками індивідуального стилю діяльності такі: стійка система прийомів і способів діяльності; зумовленість цієї системи певними особистими якостями; функціонування системи як засобу ефективного пристосування до об'єктивних вимог. Зарубіжні дослідники індивідуальний стиль діяльності трактують як систему ознак діяльності конкретної людини, зумовлених особливостями її особистості, властивостями нервової системи та темпераменту.

Досліджуючи термін «когнітивний стиль», слід розуміти поняття «когнітивність». *Когнітивність* (лат. *cognitio* – «пізнання, вивчення,

усвідомлення») – термін, який у психологічній науці позначає здатність до розумового сприйняття й перероблення зовнішньої інформації [10]. У когнітивній психології оперують цим поняттям, коли йдеться про психічні механізми оброблення інформації на різних рівнях пізнавального відображення (як інформація перетворюється в умовах її сприйняття, як організовується збереження інформації в довготривалій семантичній пам'яті, як будуються дедуктивні висновки).

У вітчизняних дослідженнях Є. Клімова та В. Мерліна під індивідуальним стилем розуміють систему індивідуально-своєрідних прийомів і способів розв'язування завдань, обумовлених комплексом природних особливостей студента [227].

У 80-і роки ХХ ст. Р. Шнек вводить поняття «стиль навчання». Стиль навчання – це схильність частини студентів до сприйняття специфічної стратегії, конкретних завдань навчання. Стиль навчання залежить від індивідуальності кожного студента окремо, яка, у свою чергу, спричиняє диференціацію способів поведінки їхньої навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови й у самостійній роботі. Стили навчання студентів були досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими: А. Венден [440] , Дж. Рубін [445], С. Ніколаєвою [260] та ін.

Дж. Рубін зауважує, що набір навчальних стилів залежить від низки чинників, а саме: вік, індивідуальні способи сприйняття й обробки інформації, стадії вивчення навчального матеріалу, типи завдань, культурні відмінності, традиції навчання, які можуть мати певний вплив на розуміння студентами процедури вивчення матеріалу й того, які прийоми оволодіння мовним матеріалом є ефективними та які вправи для його засвоєння є корисними [445, с.120].

Велика кількість психолого-педагогічних досліджень також присвячена індивідуальним стилям навчання. Значним внеском до розуміння проблеми вважається розкриття цього поняття у працях зарубіжних дослідників: Д. Колб

(теорія пізнавального циклу) [443], Г. Гарднер («theory of multiple intelligence», «теорія множинного інтелекту») [442].

Термін «когнітивний стиль» з'явився в американській психології у 50–60-ті роки ХХ ст. у межах досліджень, зосереджених на індивідуальних відмінностях у сприйнятті, аналізі, категоризації та відтворенні інформації. Стильовий підхід сформувався як своєрідна альтернатива тестологічному підходу. Дослідники стверджували, що когнітивні стилі – то є формально-динамічні характеристики інтелектуальної діяльності, не пов'язані зі змістовими (результативними) аспектами роботи інтелекту.

Теоретичним підґрунтям стильового підходу є гештальтпсихологічна традиція (теорія психологічної диференціації Г. Віткіна), психоаналітична традиція (теорія когнітивного контролю Дж. Клейна [151], Р. Гарднера [416], Ф. Хольцмана [415] та ін.), дослідження індивідуальних стратегій категоризації (теорія когнітивного темпу Дж. Кагана [421]), когнітивні теорії особистості (теорія індивідуальних понятійних систем О. Харві [373], Д. Ханта [373], Х. Шродера [373], а також теорія персональних конструктів Дж. Келлі [423]).

У межах стильового підходу співвідношення стильових і продуктивних характеристик інтелектуальної діяльності досліджував Г. Віткін [449]. Він зіставив стиль і здібність та дійшов таких висновків:

1) стиль – це інструментальна (процесуально-динамічна) характеристика інтелектуальної діяльності; здібність розглядають у зв'язку з рівнем виконання, тобто результативністю інтелектуальної діяльності;

2) стиль – біполярний вимір, який описують на основі медіанного критерію; здібність – уніполярний;

3) до стильових феноменів не застосовують оцінних суджень; здібності мають ціннісний контекст;

4) стиль – стійка характеристика особистості; здібність – змінна в часі;

5) стиль виявляється генералізовано в різних психічних сферах; здібність – специфічна стосовно певної діяльності [449].

Стильові характеристики вивчали на методологічній основі когнітивного (Дж. Брунер [62], Г. Віткін [449], Дж. Клейн [151]) і персонологічного (А. Адлер [2], Дж. Ройс [444]) підходів. Стиль також розглядають у контексті дослідження індивідуально-типологічних відмінностей і теорії діяльності (В. Мерлін [227], Є. Климов [152], Є. Ільїн [143]).

Індивідуальний когнітивний стиль – властиві людині індивідуально-своєрідні способи оброблення інформації про своє оточення.

Ідею про існування стійких відмінностей у способах сприйняття й мислення сформулював у 1951 році Дж. Клейн, а термін «когнітивний стиль» запропонував Р. Гарднер. Психолог Принстонського університету (США) Г. Віткін збагатив уявлення гештальтпсихології про поле й польову поведінку ідеєю індивідуальних відмінностей [415]. Дослідники приділяли увагу таким поведінковим параметрам, як залежність – незалежність від поля, імпульсивність – рефлексивність, аналітичність – синтетичність, або концептуальна диференційованість, вузькість – широта категоризації, когнітивна складність – простота. Перші результати довели, що йдеться про психологічну реальність, вивчення природи якої не можна обмежити розумінням стилю тільки як когнітивної змінної.

У радянській диференціальній психофізіології було розроблено концепцію індивідуального стилю діяльності (ІСД) – зумовлену типологічними особливостями нервової системи стійку систему способів оптимального здійснення діяльності. Особливістю цієї концепції є зосередження на адаптивній функції стилю, у структурі якого виокремлюють два компоненти: психофізіологічний і психологічний [397].

Історії психології відомо чотири напрями вивчення стильових феноменів: «когнітивні стилі, стилі лідерства та керівництва, індивідуальні стилі діяльності, стилі життя» [7]. Передумовами вивчення стильових феноменів стали уявлення А. Адлера, засновника індивідуальної психології [2]. Поняття «стиль» використовує А. Адлер для пояснення індивідуальної своєрідності життєвого шляху особистості. Учений звертається до поняття стиль як до «характеристики системи цілей, які ставить перед собою людина, захищаючи свою соціальну



повноцінність». Під стилем розуміють характеристику особистості «інструментального порядку» [2; 107].

У психологічній літературі індивідуальний стиль діяльності визначається як стійке поєднання особливостей виконання різних видів діяльності однією й тією ж людиною.

Когнітивний стиль, англ. *Cognitive style* (від лат. *cognitio* – «знання» і грец. *stylos* – букв. «стрижень для письма») – термін, який у когнітивній психології вживається задля позначення стійких характеристик того, як різні люди думають, сприймають і запам'ятовують інформацію, або найкращого для них способу вирішення проблем. Когнітивний стиль зазвичай відрізняють від когнітивної здатності або рівня – останній вимірюється так званими тестами інтелекту (*intelligence tests*) [442]. До цих пір існують розбіжності з приводу значення терміна «когнітивний стиль». Тим не менш, до терміну «когнітивний стиль» активно апелюють, особливо у прикладній психології (а також у педагогічній психології, де в терміна «когнітивний стиль» є синонім – «стиль навчання») [408]'.

М. Вікат, В. Колга розглядають когнітивні стилі через відображення просторово-часових характеристик середовища та припускають, що вони містять як «свідомі, так і несвідомі нашарування». Учені підкреслюють наявну низку розбіжностей між розумінням когнітивного стилю представниками гештальтпсихологічного напрямку й когнітивних контролів, досліджуваних у рамках Меннінгерівської школи. На думку вченого, «у когнітивних стилях представлена більшою мірою когнітивна функція психічного (відбивати постійне у світі, що змінюється); у когнітивному контролі – регулятивна функція (перебувати у відповідності зі світом, що змінюється)» [425].

Н. Алмазова представляє когнітивні стилі в контексті розробленого нею системно-діяльнісного підходу до дослідження особистості. Відповідно до цього погляду, когнітивні стилі належать до біологічних властивостей індивіда, є «безособовими» передумовами розвитку особистості [7].

А. Алексюк, спираючись на поняття когнітивної психології, визначає когнітивний стиль як «сукупність критеріїв переваг» особистості у побудові свого образу світу [5].

З позицій диференційної психології П. Сікорський вважає, що когнітивний стиль – це «зафіксований на певному типі когнітивних задач відносно стійкий, вироблений індивідом спосіб організації уваги, не обумовлений темпераментом» [326].

Існує велика кількість психодіагностичних методик, які дають змогу оцінити швидкість і якість сприйняття інформації та мислення, уважність, пам'ять, а також характеристики особистості, що визначають загальний рівень когнітивних здібностей індивіда. Крім того, існують інструменти й методики комплексної оцінки когнітивних характеристик індивідуумів, котрі дають змогу визначити когнітивний стиль, або стиль пізнання. До таких методик належать методика визначення стилю пізнання за Д. Колбом та методика визначення типу особистості на основі типології Юнга-Майерс-Бріггс (MBTI® types of personality) [443].

Когнітивні стилі навчання тісно пов'язані з психологією особистості, вони є істотним об'єктом продуктивного дослідження в сучасній методиці навчання іноземних мов і педагогіці в цілому. Тому подальших розвідок потребують проблеми, пов'язані не лише з когнітивними стилями навчання, але й питаннями підготовки методичного забезпечення, яке розробляється за їх урахування, а також організаційно-педагогічних умов урахування зазначених стилів під час організації та здійснення навчального процесу в закладі вищої освіти.

Інший метод класифікації індивідуальних стратегій навчання ґрунтується на вивченні й розуміння відмінностей у роботі півкуль головного мозку. Сучасні фахівці належать до людей або правопівкульного, цілісного типу, або лівопівкульного, аналітичного типу. Сучасні фахівці цілісного типу сприймають речі як єдине ціле, створюють великі класифікації понять, вони орієнтовані на людей і сприймають інформацію в соціальному контексті. Сучасні фахівці аналітичного типу, навпаки, сприймають інформацію швидше частинами, аніж у

цілому, структурують або звужують інформацію й поняття. Від того, до якого типу – цілісного чи аналітичного – належать сучасні фахівці, залежить те, як вони сприймають і запам'ятовують нову та складну інформацію. Деякі сучасні фахівці легше сприймають інформацію, пропоновану покроково, відповідно до послідовної моделі, що призводить як результат до концептуального розуміння інформації. Інші сучасні фахівці засвоюють знання легше, якщо спочатку вони ознайомлюються з поняттям, а потім концентруються на деталях, або ж якщо інформація супроводжується численними прикладами й наочністю.

Розуміння важливості вивчення окреслених проблем дає змогу констатувати необхідність формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, що має реалізовуватися через чітко розроблену систему поставлених цілей навчання й алгоритм розроблення індивідуального маршруту досягнення цих цілей. Створення ціннісних орієнтирів, реалізація принципів навчального процесу й особистісної концепції, що ґрунтується на урахуванні індивідуальних особливостей студента й специфіки сприйняття навчального матеріалу.

Отже, формування індивідуальних стратегій *навчання студентів розуміємо як розроблення довгострокових адаптовано-інтегрованих планів реалізації навчальної діяльності, спрямованої на індивідуальне сприйняття й отримання знань, за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою якого є формування професійної компетентності*. Таким чином, можна дійти висновку про те, що задля активної й ефективної реалізації індивідуальних стратегій навчання в царині педагогіки слід систематизувати всі наявні уявлення про визначальні характеристики стратегій навчання, умови їхнього формування та їхні функції в освітньому процесі вищої школи.

## 1.2 Особливості інформаційно-педагогічного середовища навчання студентів філологічних спеціальностей в університеті

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються такі терміни, як «навчальне середовище», «освітнє середовище», «інформаційне середовище», «інформаційно-освітнє середовище».

Невід'ємним елементом навчального процесу є середовище, що безпосередньовпливає на засвоєння суб'єктами навчання відповідного навчального матеріалу й формування в них умінь, навичок.

З філософського погляду середовище розглядають у двох вимірах: як «навколишній світ», як протилежний полюс природженої здібності, як простір, матеріал для розвитку, за допомогою яких здібність прокладає собі шлях; і як оточення, сукупність природних умов, у яких здійснюється діяльність людського суспільства та від яких залежить його існування [ ].

На засадах теорії «нового виховання» А. Фур'є створив середовище, що забезпечувало розвиток розумових здібностей учнів. Перевага надавалася методам, які пробуджували інтерес до науки, узагальнення даних, самостійного проведення досліджень, поєднання індивідуальної та колективної роботи [371, с. 468].

Американський дослідник і засновник прагматизму Дж. Дьюї, досліджуючи вільне виховання дитини в освітньому середовищі, зазначав, що всі об'єкти, взаємодіючи з якими людина стає відмінною від інших, – то й є її навколишнє середовище [114]. Аналізуючи вплив освітнього середовища, він вважав, що єдиним способом управління освітою дітей є контроль над середовищем. За положеннями Дж. Дьюї, без середовища не є можливим процес виховання; або ми дозволяємо середовищу, що стихійно створюється, управляти освітою молоді, або спеціально формуємо для цих цілей середовище. Будь-яке середовище є стихійним, якщо воно не є сформованим [114, с. 98].

Л. Виготський зазначав, що середовище є джерелом розвитку вищих психічних функцій людини, які виникають насамперед як форма колективної

роботи, співробітництва, а вже потім стають особистими функціями самої людини [74].

Під середовищем також розуміються навколишні соціально-побутові умови, обставини, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов [269].

За М. Фіцулою, середовище є комплексом зовнішніх явищ, які стихійно впливають на людину й значною мірою відбиваються на її розвитку [370]. Автор поділяє середовище, що оточує людину, на природне, соціальне й домашнє, кожне з них відіграє певну роль у її розвитку. Соціальне середовище розглядається як сукупність суспільних і психологічних умов, у яких людина живе, позначається найбільш на її розвитку [370]. Отже, потенційні можливості навколишнього середовища слід уміло використовувати у процесі виховання.

Поняття про середовище навчання не є маловідомим для педагогічних досліджень (М. Басов [30], Ю. Жук [126], В. Кухаренко [189], С. Шацький [383]). У різні історичні періоди в це поняття вкладався й різний зміст. Наразі, проблема впливу середовища на розвиток і формування суб'єкта навчання набуває актуальності, що пов'язано ізупровадженням особистісно орієнтованого навчання.

В. Биков і В. Кремень трактують навчальне середовище як штучно й цілеспрямовано побудований в закладі освіти суттєвий оточуючий простір суб'єкта навчання (що не включає самого учня), у якому здійснюється освітній (навчально-виховний) процес і створюються необхідні й достатні для його учасників умови щодо ефективного та безпечного досягнення цілей навчання й виховання [2].

Ю. Жук зауважує, що навчальне середовище є складником певної системи взаємопідпорядкованих середовищ, якій властиві ознаки ієрархічності [126]. Навчальне середовище – то є система, структура, складники якої забезпечують необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного (освітнього) процесу. Використання потенціалу навчального середовища забезпечується сукупністю матеріальних об'єктів, які застосовуються в діяльності учасників освітнього процесу.

Так, Т. Белова стверджує, що навчальне середовище – то є сукупність матеріальних об'єктів і зв'язків між ними, що утворюють систему, призначену для забезпечення навчальної (освітньої) діяльності суб'єктів навчання [31].

Навчальне середовище можна охарактеризувати, як «відкрите навчальне середовище», що передбачає можливість обміну інформацією на відстані та використання необмеженого обсягу матеріалу. М. Шишкіна трактує «закрите навчальне середовище» як середовище, у якому використання інформаційних технологій є понаднормовим; тобто це є певне структуроване середовище, що поєднує традиційне навчання із сучасними інформаційними технологіями, що базуються на автоматизації взаємодії викладача та студента [370].

На думку В. Бикова, структура навчального середовища визначає внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами. Ці елементи виступають або елементами чи аспектами розгляду, що визначають змістову й матеріальну наповненість, або ресурсами, що інтегруються в діяльність учасників навчально (освітнього) процесу й набувають ознак засобів навчання [42].

Отже, відповідно до різних трактувань, під навчальним середовищем розуміється взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов, що забезпечують процеси викладання та навчання.

Під терміном «освітнє середовище» розуміється функціонування конкретної установи освіти (А. Веряєв, І. Шалаєв [312, с. 114]). Ідеться про певне середовище закладу освіти, оскільки освітнє середовище становить сукупність матеріальних чинників: просторово-предметних; міжособистісних відносин; соціальних складників. Усі ці чинники взаємодіють між собою та впливають на кожного суб'єкта навчання в межах освітнього середовища.

Н. Гонтаровська визначає освітнє середовище як суттєвий елемент соціуму, функціональну й організовану педагогічну систему в межах якої ті, хто навчаються, усвідомлюють себе як соціально розвинену особистість. Розвиток особистості в освітньому середовищі регулюється змістом і метою навчання. Принципи створення освітнього середовища є: синергетичний принцип;

пізнавальної активності та самостійності особистості; індивідуалізації та педагогічної цілісності [91].

В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [392]. Автор стверджує, що середовище являє собою систему умов, впливів і можливостей, котрі є складовими елементами соціального та просторово-предметного оточення, робить того, хто вчиться, реальним суб'єктом власного розвитку, а «знання – уміння – навички» й викладач стають засобами й умовами цього розвитку, і тим самим формують освітнє середовище [392, с.17].

Я. Корчак виділяє чотири типи освітнього середовища [173]:

- догматичне освітнє середовище (сприяє розвитку пасивності й залежності дитини);
- творче освітнє середовище (сприяє вільному розвитку активної дитини);
- кар'єрне освітнє середовище (сприяє розвитку активності й залежності дитини);
- безтурботне освітнє середовище (сприяє вільному розвитку та зумовлює пасивну життєву позицію дитини).

У період інформатизації та комп'ютеризації освіти поширюється думка науковців про варіативність «навчального середовища», «освітнього середовища», з'являються їх поаспектні різновиди.

Уперше термін «інформаційне середовище» було запропоновано Ю. Шрейдером, який справедливо розглядав інформаційне середовище не тільки як провідника інформації, але й як активний початок, що впливає на його учасників [435].

Ю. Жук розглядає «інформаційне середовище» як навчальне середовище, тобто середовище, у якому безпосередньо розгортається навчальна подія, а джерела інформації є складовими такого середовища [126]. Автор виділяє три основні аспекти «інформаційного середовища»: діяльність, комунікація, інфраструктура. Діяльнісний аспект полягає в діяльності людини як учасника

комунікаційного процесу, яка, сприйнявши інформацію має змогу перетворити її на своє особисте знання. Комунікативний аспект – то є комунікація, за якої узгоджується рівень навченості, обізнаності, розвитку людини. Інфраструктурний аспект – то є власне інфраструктура, що дає змогу здійснювати комунікативну діяльність (мережа Інтернет, видавництва, електронні бібліотеки, інформаційні центри).

У своїй праці Г. Беляєв розглядає інформаційно-навчальне середовище як комплекс системних адаптованих інформаційних впливів, котрі моделюють вплив джерел природного інформаційного середовища відповідної предметної області, і спрямованих на формування компетенцій, необхідних для самостійної взаємодії із природним інформаційним середовищем предметної області [33].

Так було виокремлено термін «інформаційно-освітнє середовище». У своєму дослідженні Ю. Насонова розуміє інформаційно-освітнє середовище як системно-організовану сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтованих на задоволення освітніх потреб користувачів [251]. У дисертаційній праці Л. Панченко інформаційно-освітнє середовище розглядається як відкрита, нелінійна, цілісна інноваційно спрямована система. Основні напрями розвитку якої пов'язані з формуванням її складників: просторово-семантичного; технологічного; інформаційно-компетентнісного; комунікативного; імовірнісного [276].

С. Гончаренко визначає інформаційно-освітнє середовище як сукупність умов, що сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-освітньої взаємодії між тими, хто навчається, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності за умови наповнення компонентів середовища предметним змістом конкретного навчального курсу [92].

На думку С. Щенникова, інформаційне освітнє середовище – то є інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів (електронні бібліотеки, навчальні системи й програми), програмно-технічних і телекомунікаційних



засобів, правил їхньої підтримки, адміністрування та використання, що забезпечують єдині технологічні засоби інформації, інформаційну підтримку й організацію навчального (освітнього) процесу, наукових досліджень, професійного консультування [391].

У роботі О. Темрук інформаційно-освітнє середовище розглядається як відкрита, нелінійна, цілісна систем інноваційної спрямованості [350].

В. Биков виділяє такі основні різновиди інформаційно-освітнього середовища закладу освіти: комп'ютерно-орієнтоване, комп'ютерно-інтегроване та персоніфіковане навчальне середовище. Персоніфіковане комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище – «відкрите комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, у якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу» [42].

Інформаційно-педагогічне середовище, на думку О. Кучерявої, – то є відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси та на єдиних ціннісно-цільових підставах створює інноваційність як засіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, суб'єктної позиції майбутніх учителів і змістове наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури студентів закладів вищої освіти [188, с. 462].

В. Ясвін наголошує, що інтеграція інформації на традиційних й електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційні технології взаємодії, віртуальні бібліотеки, навчально-методичні комплекси є основою інформаційно-педагогічного середовища [401, с. 57].

Сучасне інформаційно-педагогічне середовище є засобом й умовою комунікативно-орієнтованого навчання, основою якого є модель спілкування, новітні засоби й методи навчання. Успішність і якість навчання за урахування використання інформаційних технологій великою мірою залежать від

ефективності організації інформаційно-педагогічного середовища та методичного забезпечення, що вступають в інтеракцію згідно з педагогічними цілями освіти.

Ю. Кулик у своїй роботі визначає інформаційно-педагогічне середовище як систему інформаційно-адаптованих впливів, що створюють вплив джерел інформаційного середовища певної предметної галузі та спрямовані на формування необхідних компетенцій для самостійної взаємодії з природним інформаційним середовищем відповідної галузі [186, с. 37]. А. Андрєєв в інформаційно-освітнє середовище об'єднує педагогічну систему та її забезпечення, тобто фінансово-економічну, матеріально-технічну, нормативно-правову й маркетингову підсистеми та підсистему менеджменту [11].

На думку Т. Балихіної, інформаційно-комунікаційне середовище має такі переваги: сприяє формуванню мотивації особистості до споживання контенту, що циркулює в ньому; надає доступ до ресурсів у будь-який зручний для людини час; має зручний, гнучкий, дружній, інтелектуальний сервіс, що допомагає знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання; функціонує відповідно до запитів людини стільки, скільки їй необхідно; забезпечує наявність значного обсягу інформації, що швидко збільшується; дає змогу організувати майже безкоштовні, зручні в часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечувати зручний і гнучкий обмін інформацією між ними; стандартизує й інтегрує всі попередні традиційні засоби отримання, збереження, обробки й представлення необхідної людству інформації, даних і знань; покладає на себе все більше рутинних операцій, пов'язаних із операційною діяльністю людини; одержує все більше контролю над даними й операційною діяльністю людства [25].

У змістовому аспекті ресурси інформаційно-комунікаційного середовища мають: забезпечувати доступність отримання й обміну знаннями та інформацією; реалізовувати комплексну підтримку процесу професійної підготовки, наукових досліджень, інноваційної діяльності, захисту інформації; створювати розподілену базу даних, що включає мультимедійні та дистанційні технології навчання й забезпечує відкритий доступ до освітніх ресурсів регіональних центрів

інформатизації та центрів інформаційних технологій; забезпечувати розвиток геоінформаційних систем в освіті.

На думку Н. Пазюри, у структурному аспекті розвиток ресурсів інформаційно-комунікаційного середовища включає створення розвиненої єдиної телекомунікаційної мережі освіти, науки й організацій інноваційної діяльності; розвиток сегмента національної мережі комп'ютерних комунікацій для науки й вищої школи; організацію доступу до високопродуктивних банків даних, обчислювальних потужностей, мережових технологій нового покоління [274].

Аналізуючи різні тлумачення термінів інформаційно-освітнього середовища, інформаційно-навчального середовища, інформаційно-педагогічного середовища дає змогу дійти висновку про те, що вони є синонімічними поняттями. Можна узагальнити, що *інформаційно-педагогічне середовище* – то є системно-організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища задля активації професійно-особистісного розвитку майбутнього спеціаліста.

Також доцільно показати зв'язок між поняттями «середовище» й «простір», котрі потребують уточнення в контексті здійснюваного дослідження. Т. Борисова у своїй дисертаційній праці наголошує на тому, що простір є дійсно існуючим просторово-часовим аспектом функціонування певних відношень не тільки у сфері змісту й організації освіти, які базуються на реальній інформаційно-директивній основі, але й упорядковані, стійкі взаємодії особистості суб'єкта навчання із відкритим соціально-освітнім середовищем [60]. А. Семенова визначає простір як підсистему соціального простору, що має належну їй специфіку та пов'язана з провідними цілями освіти; сукупність суб'єктів, між якими упорядковані структуровані цільові, змістові, процесуальні й організаційні відносини; складна, цілісна, відкрита система, у якій відбуваються освітні процеси та яка на ґрунті синергетики самоорганізовується й еволюціонує [324]. На думку Л. Редько, простір – то є цілісне поєднання взаємообумовлених і взаємодіючих середовищ, соціально-освітніх ситуацій, що забезпечують вияви

активності, ініціативності, творчості, потенційних можливостей у процесі суб'єкт – суб'єктних і суб'єкт – об'єктних відношень, де середовище у просторі є вхідним (внутрішнім) елементом [300]. Можна говорити про те, що середовище розвивається й інтегрує в межах певного простору. Взагалі існує декілька аспектів розуміння терміну освітній простір. У межах першого аспекту, *інституційного*, освітній простір представлений як елемент соціуму, де відбувається створення умов для розвитку особистості. Аналіз наукових праць дослідників (Т. Борисової [60], А. Семенової [324], С. Кривих [179], Л. Редько [300]) доводить факт того, що простір відображає систему соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства й соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб його суб'єктів. С. Кривих зазначає, що простір – то є сукупність освітніх інститутів, освітніх процесів і освітніх середовищ, котрі мають певну визначену територію; сукупність умов що можуть впливати на особистість утворюючи потенційно можливі події [179].

У межах іншого контекстного розуміння, субстанціонального або індивідуального, освітній простір розглядається як можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Виокремлення такого аспекту сприйняття категорії простору пов'язане з «відмовою від прийнятого в межах минулої парадигми освіти уявлення про освітній процес як лінію, траєкторію, за якою має рухатися суб'єкт навчання» [300, с. 39]. Організація взаємодії особистості з об'єктами середовища є результативним елементом індивідуального освітнього простору.

Освітній простір у баченні І. Шендрік трактується як утворення, котре є результатом взаємодії учня й педагога, і визначається шляхом проектування їхньої спільної діяльності [396]. Суб'єкт навчання постійно знаходиться у взаємодії з навколишнім середовищем і виступає суб'єктом власного розвитку, котрий має змогу співвідносити свої особливості й оточуюче середовище. Саме це й є підставою для вибору в якості механізму створення освітнього простору особистості – проектування. Це також обумовлено й тим, що освітній простір як педагогічна реальність, яка виникає як результат взаємодії індивіда з освітнім

середовищем, може проектуватися на рівні організації діяльності. На думку І. Колесникової, «педагогічне проектування є підґрунтям інноваційних змін освітнього простору, котре засноване на науковому дослідженні, прогнозуванні, конструюванні, моделюванні певних об'єктів, розробленні технологій майбутньої діяльності» [180].

Одним із чинників ефективності навчального (освітнього) процесу в інформаційно-педагогічному середовищі є врахування індивідуальних особливостей того, хто навчається.

Виокремлення студента як суб'єкта навчального процесу в інформаційно-педагогічному середовищі має бути пов'язано з вибором кожним студентом власної технології оволодіння знаннями і навичками з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей. Взагалі, принцип індивідуалізації реалізується за врахуванням предметно-просторового середовища, проектування структури курсу, самооцінки та здатності оцінювати одногрупників.

Формування фахово-предметного простору студентів філологічних спеціальностей зумовлене спеціальною організацією інформаційно-педагогічного середовища та розробленням методичної системи навчання студентів в умовах університетської освіти, які сприятимуть актуалізації в них мотивів самовдосконалення, самореалізації, здобуття професійних знань, формування готовності до подальшої викладацької та наукової діяльності [310]. Моделі та методична система формування фахово-предметного простору позитивно впливатимуть на організацію діяльності викладача і студентів на різних етапах прогнозованого навчального (освітнього) процесу: орієнтування, керування, регулювання, інтеріоризації керованої діяльності, розвитку видів мовленнєвої діяльності як провідного чинника загальної культури особистості. Фахова компетентність студентів філологічних спеціальностей успішно формуватиметься й удосконалюватиметься за умови реалізації принципів неперервності, активності, логічності, самостійності, послідовності та цілеспрямованості застосування форм і змісту навчального матеріалу, а також лінгвопедагогічних принципів організації майбутньої практичної діяльності студентів [356]. Якість сформованих

компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної, предметної, дослідницької) як складників структури фахової компетентності залежить від узгодженості інтелектуальної сфери з мотиваційною, тобто усвідомленням окремим індивідом потреби мовленнєвого професійно-комунікативного вдосконалення у зв'язку зі здобуттям обраного освітньо-кваліфікаційного рівня з певного фаху.

Серед основних ресурсів, необхідних для існування, функціонування й розвитку інформаційного середовища закладу вищої освіти виділяють технологічні (апаратні та програмні), інформаційні й організаційні ресурси; технічні (фізична складова), кадрові (інтелектуальна складова) і навчально-методичні ресурси (інформаційна складова). Технічними ресурсами в цьому випадку є комп'ютерна й мультимедійна база, програмне забезпечення, канали й устаткування передачі інформації на відстань. Кадрові ресурси – викладачі, керівники освітніх установ, керівники вищого рівня, від яких багато в чому залежить прийняття управлінських рішень і, відповідно, швидкість інформатизації освіти. Навчально-методичні ресурси – методичні розробки уроків із застосуванням ІКТ, мультимедійної техніки [95].

Джерелами передачі інформації в сучасних закладах вищої освіти є бази даних та інформаційно-довідкові системи, електронні підручники й енциклопедії. Головними засобами комунікацій виступають локальні комп'ютерні мережі або Інтернет ресурси.

У процесі професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей використовують найчастіше візуалізацію інформації, яка передбачає перетворення абстрактних даних у форму, яка покращить сприйняття й розуміння.

Одним із сучасних і простих способів візуалізації, який можна застосовувати в навчальному (освітньому) процесі задля унаочнення текстової інформації, є хмара слів (тегів). Вона відображає ключові слова або фрази (значення), що містяться всередині текстового фрагмента набору даних. Наприклад, студенти можуть створити хмару понять дисципліни, лекції тощо.

Звернення до такої візуалізації дає змогу систематизувати поняттєвий апарат, краще запам'ятати основні терміни, стимулює засвоєння теорії та підвищує мотивацію до навчання. Для створення хмари слів можна скористатися Інтернет-сервісами, наприклад: Tagul, Worditout, Tagxedo, Word Cloud. За допомогою сучасних мережевих технологій у професійній підготовці майбутніх філологів з'являється можливість звертатися до віддалених освітніх ресурсів у режимі онлайн. Наприклад, це може бути реалізовано із використанням засобів віртуальних лабораторій і лабораторних комплексів віддаленого доступу, ресурсів кабінетів і лабораторій університетів для проведення демонстраційних експериментів [100, с.74].

Широкого застосування у професійній підготовці набувають такі інформаційні технології: Second Life; Hot Potatoes; JCross; JMix; Wiki та ін.

Технологія Wiki (Вікі) варта особливої уваги, оскільки вона реалізує модель колективного гіпертексту, що передбачає вільне створення й редагування записів усіх суб'єктів мережевого співтовариства. Wiki-технологію називають ще «середовищем для швидкої гіпертекстової взаємодії», колекцією взаємопов'язаних між собою записів, засобом для швидкого спільного створення та оперативного поширення й редагування гіпертексту. О. Варникова визначає Wiki як гіпертекстове середовище, де багато людей може створювати, правити та структурувати письмову інформацію, а тому можна Wiki-технологію розглядати як середовище педагогічної взаємодії для створення спільних освітніх ресурсів [68].

Слід відмітити, що успішність навчання студентів філологічних спеціальностей повинна мати випереджальний характер, оскільки студенти мають стати каталізаторами опанування нових наукоємних технологій, носіями інноваційної культури. Своєрідність цього процесу полягає в тому, що професійно-педагогічна діяльність студентів філологічних спеціальностей характеризується багатогранністю, яка потребує різноманітних форм практичної підготовки [354]. Важливим елементом розуміння фахового простору студентів філологічних спеціальностей є взаємозв'язок теорії та практики мовленнєво-

професійної діяльності, володіння майстерністю слова, методикою навчання мови в освітніх закладах різних типів, постійне вдосконалення мовної, мовленнєвої, комунікативної, предметної, дослідницької компетентностей. Сформувані фахові компетентності студентів філологічних спеціальностей можливо лише за умови створення інтенсивної методичної системи засвоєння дисциплін професійної та практичної (професійно-зорієнтованої) підготовки, що зумовлюється змістом спеціальності та на основі застосування інноваційних технологій навчання.

У цілому, електронні освітні технології, ресурси та сформоване на їх основі інформаційно-педагогічне середовище мають значний потенціал для підвищення якості підготовки майбутніх студентів філологічних спеціальностей. Однак він буде реалізований повною мірою тільки тоді, коли навчання буде орієнтуватися на інноваційну модель, найважливішими характеристиками якої є особистісно орієнтована спрямованість, установка на реалізацію суспільного запиту та задоволення індивідуальних потреб студентів [171].

Отже, особливостями інформаційно-педагогічного середовища є створення й використання інформаційних та автоматизованих систем; навчальних та інструментальних засобів; інформаційно-комунікаційних технологій; мультимедійних технологій; мережевих технологій; гіпертекстових і хмарних технологій, можливостей Web-сайтів електронної наукової бібліотеки, каталогів, наукових фахових видань, спеціалізованих навчальних і науково-дослідних сайтів, котрі застосовуються студентами у процесі їхньої професійної підготовки. Особливостями інформаційно-педагогічного середовища виявляється також те, що: воно надає можливість отримувати інформацію й перетворювати її; інформаційні ресурси використовуються з метою навчання, виховання й розвитку студентів і сприяють підвищенню якості освіти; забезпечується вільний вибір навчальних програм, навчально-методичних комплексів; підвищується мотиваційний рівень навчально-пізнавальної діяльності та спілкування; забезпечується інтеграція інформаційних й освітніх процесів; створюються сприятливі умови для позитивної динаміки інформаційної культури суб'єктів через постійний розвиток інформаційних ресурсів.



### **1.3 Компетентнісний підхід до формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей**

Основними проблемами сучасної педагогічної науки є дослідження методології професійної підготовки майбутніх спеціалістів із різних галузей знань, а також забезпечення їхнього індивідуального та професійного розвитку.

Р. Атаханов і В. Загвязинський вважають, що методологія є вченням про вихідні принципи, положення, засоби пізнання та структурними елементами якого є певні компоненти, характеристика діяльності, логічні й часові елементи діяльності [129]. Складниками методології, на їхню думку, є філософія, естетика, психологія, етика, системний аналіз і наукознавство.

Українські й зарубіжні вчені Р. Атаханов [129], І. Зязюн [141], В. Кремень [178], Є. Хриков [377] та Е. Юдін [403] вивчали сутність основ методології педагогічних досліджень, котрі ефективно сприяють результативності та підвищенню професійної спрямованості дослідної діяльності. Головним є те, що методологія педагогічних досліджень має науково-обґрунтовану основу положень, а саме: учення про структуру й функції педагогічного знання; вихідні, ключові та фундаментальні смислові наповнювальні загальнонаукові положення; учення про логіку та методи педагогічного дослідження. Основними функціями методології педагогічних досліджень є нормативна та регулятивна.

В. Краєвський зазначає, що методологія педагогічних досліджень на відміну від дидактики або методик навчання шкільних предметів, має на меті досліджувати методи й засоби не практичної, а дослідної діяльності в галузі педагогіки [176].

В. Лекторській і В. Швирєв одними з перших висунули думку про неоднорідність методології, і виокремили два рівні методологічного аналізу – філософський і спеціально-науковий. Здійснюючи детальний аналіз проблеми співвідношення філософії, методології та соціальних наук, вони стверджують: «Слід підкреслити, однак, що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки

й наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання й сучасна формальна математична логіка ... є в наш час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами» [197].

Е. Юдін виокремлює чотири рівні методології педагогічних досліджень:

– перший рівень – *філософський* – основними компонентами якого є загальні принципи пізнання й категорійний апарат науки в цілому. Філософське знання охоплює всі методологічні функції;

– другий рівень – *загальнонауковий* – охоплює змістові загальнонаукові концепції (системний підхід, теоретична кібернетика тощо);

– третій рівень – *конкретно-науковий* – сукупність методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у певній науці;

– четвертий рівень – *методика і техніка дослідження* – являє собою набір процедур, котрі забезпечують отримання однакового й достовірного емпіричного матеріалу та його первинне оброблення [403, с. 41].

Між усіма рівнями методології педагогічних досліджень існує супідрядний зв'язок, що утворює складну систему, де філософський рівень виявляється основним змістом методологічного знання.

Оскільки методологія є системою принципів і засобів організації практичної та теоретичної діяльності й її базисними елементами виступають наукові ідеї, то в її межах виділяють різні підходи до вивчення педагогічних процесів.

У науковій спадщині І. Зимньої зустрічається два різновиди класифікації методологічних підходів. З одного боку, авторка поділяє їх за ознаками навчальної дисципліни (філософський, психологічний, педагогічний, антропологічний, міждисциплінарний) та за ознакою об'єкта (діяльнісний, культурологічний, особистісний). Друга класифікація базується на концепції чотирьохрівневого методологічного аналізу, розробленої І. Блаубергом та Е. Юдіним, і являє собою філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та методичний рівні [49]. І. Зимня стверджує, що на філософському рівні необхідно спиратися на системний, генетичний та еволюційний підходи. Основу

загальнонаукового рівня становлять міждисциплінарний, комплексний, синергетичний і функціональний підходи. Конкретно-науковий рівень представлено культурно-історичним, культурологічним, особистісним, діяльнісним, аксіологічним, контекстним, герменевтичним та компетентнісним підходами [138, с. 15].

С. Сосоєва та Т. Кристопчук виокремлюють загальні принципи пізнання, що складають основу філософського рівня методології. Основними принципами є об'єктивність й обумовленість педагогічних явищ; взаємодія та взаємозв'язок явища з іншими явищами, а також цілісний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів. Основою цілісного підходу є система сукупних принципів: принцип цілісності, де об'єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле та принцип ієрархічності, який постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому, а також супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня, унаслідок чого предметна галузь теорії набуває ознак ієрархічної метасистеми; принцип структурності, який означає спосіб закономірного зв'язку між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови; принцип самоорганізації; принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, за дотримання якого жодна із систем не може бути самодостатньою, вона має динамічно змінюватись і вдосконалюватись адекватно до змін зовнішнього середовища [333].

О. Антонова наголошує на тому, що основними принципами філософського рівня є принцип ієрархічності, принцип історичного й особистісного розвитку, принцип єдності природного та соціального [4].

На думку Л. Попова, основу загальнонаукового рівня методології складає системний підхід, сутність якого полягає в комплексному дослідженні великих і складних об'єктів(систем), дослідженні як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин [279]. А. Жильна стверджує, що системний підхід є основою методології дослідження педагогічної системи, що містить у собі відповідність системних властивостей освітньої системи потребам

суспільства. На її думку, системний підхід – то є сукупність методів пізнання (системного аналізу, системного програмування, системного проектування), дослідження і конструювання дійсності, спосіб опису й пояснення природи аналізованих або штучно створюваних об'єктів або їх моделей [123]. Саме такий підхід уможлиблює дослідити кожен компонент системи професійної підготовки майбутнього спеціаліста у професійній діяльності та побудувати модель підготовки фахівця тощо.

О. Леонт'єв говорить про те, що кожне нове покоління, щоб оволодіти досягненнями людської культури має здійснити діяльність, хоча б аналогічну до тієї, яка стоїть за цими досягненнями. Саме це й виявляється основою діяльнісного підходу [199]. Діяльнісний підхід обґрунтовує процес формування особистості через активну предметну діяльність, активні способи пізнання та перетворення світу, а також завдяки активному спілкуванню з іншими людьми. Цей підхід дає змогу «перетворити» професійні завдання на «особистісний смисл» діяльності людини. Аналізуючи певні дослідження (Л. Виготського [74], П. Гальперина [229], О. Леонт'єва [199]) можна дійти висновку про те, що діяльнісний підхід у професійній освіті реалізується через створення умов для вільного вибору учнями виду діяльності, досягнення позитивного результату спільної діяльності педагога й учня. У його основу покладено ідеї актуалізації перетворювальної діяльності, самоуправління й творчої самореалізації, продуктивної неперервної самоосвіти, розвитку й саморозвитку особистісних і професійних якостей, інтересів і потреб особистості.

Діяльнісний підхід, як вважає Г. Мітіна, зорієнтовує організацію процесу професійної підготовки на діяльність, котра спрямовується на постановку й вирішення студентами конкретних професійних завдань, організацію реальної діяльності у певних педагогічних ситуаціях. З точки зору суб'єкта навчання, діяльнісний підхід дає змогу усвідомити власні потреби, можливості й результати освоєння нової інформації; долучитися до різноманітних видів і форм навчальної професійної діяльності [234].

Особистісно орієнтований підхід, на думку І. Зязюна [141], Д. Левітеса [194], А. Петровського [285], В. Серікова [337], І. Якиманської [400, с. 113] передбачає пріоритетність особистісно-сміслової сфери суб'єкта навчання маючи за основу мотиваційно-ціннісну компоненту та побудову освітнього процесу за урахування індивідуальних особливостей учнів, розвиток їх самостійності у визначенні навчальних цілей і способів їх реалізації. Особистісний підхід має на меті спрямованість освітнього процесу на особистість людини, яка навчається, урахування її потреб, інтересів, схильностей і здібностей, реалізацію її власних потенційних можливостей. Можна сказати, що особистісний підхід передбачає орієнтацію не тільки на знання, вміння й навички, а саме на особистість і життєдіяльність людини.

Аналіз проблеми становлення та розвитку індивідуалізації, слідуючи Інге Унт, дає змогу дійти висновку, що індивідуалізація тлумачилася та сприймалася як дидактичний феномен у педагогічних системах інших країн. У французькій педагогіці, починаючи з 30-х рр. минулого століття під індивідуалізацією розуміли, перш за все, удосконалення самостійної роботи учнів, відповідно їхніх індивідуальних здібностей. Наприклад, якщо учні в класі самостійно працюють над виконанням однакових завдань, то це вже вважають індивідуальною роботою; якщо ж завдання добираються для кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, то маємо справу з індивідуалізацією. Якщо порівнювати тлумачення термінів у зарубіжній педагогіці, то можна сказати, що індивідуалізація й диференціація є поняттями взаємопов'язаними, тобто індивідуалізація є різновидом диференціації (внутрішньої диференціації) [362]. Маючи досить значну базову основу щодо традицій розуміння тлумачень про диференціацію й індивідуалізацію у світовій педагогічній спадщині, І. Унт визначила поняття «індивідуалізації». Вона вважає, що недоцільно використовувати поняття «індивідуалізація» у вузькому сенсі (наприклад, у значенні внутрішньокласної індивідуалізації навчальних завдань), оскільки таке поняття не в змозі визначити врахування індивідуальних особливостей у всьому їхньому обсязі, а лише частково, а в такому випадку важко визначити місце й роль

індивідуалізації в системі навчання в цілому. І. Унт зуміла довести, що використання термінів «індивідуалізація» та «диференціація» в якості синонімів не є доцільним, оскільки це призведе до ще більшої невизначеності цих понять. Узагальнюючи результати досліджень, можна говорити про те, що поняття «індивідуалізація» використовується в такому значенні: «Індивідуалізація – це врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів в усіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості й у якій мірі враховуються».

Під диференціацією пропонується розуміти врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі яких-небудь особливостей для окремого навчання; зазвичай навчання в такому випадку відбувається за дещо різними навчальними планами та програмами. У контексті індивідуалізації навчання поняття «диференціація» походить із особливостей індивіда, його особистісних якостей. Отже, поняття «диференціація» вживається й у більш широкому значенні: під час формування змісту освіти й організації навчальної роботи ми зтикаємося з диференціацією за віковими, статевими, регіонально-економічними, національними й іншими ознаками.. Отже, індивідуальний підхід сприймається як принцип навчання, індивідуалізація передбачає власне реалізацію цього принципу, що втілюється у певні форми та методи. У подібному значенні визначається співвідношення принципу індивідуального підходу та індивідуалізації навчання Є. Рабунським, який найбільш широко та ґрунтовно досліджував індивідуальний підхід як принцип навчання [312]. Процес індивідуалізації навчання виявляється тісно пов'язаним із проблемою розвитку суб'єктів навчання та визначення співвідношення процесів навчання та розвитку.

Значна кількість українських і зарубіжних учених дотримуються спільної думки, що однією з найактуальніших проблем сьогодення є формування в майбутніх спеціалістів потреби в удосконаленні й оновленні професійно значущих знань, умінь і навичок (О. Дубасенюк [110], М. Євтух [119], Е. Лузік [205], І. Левіна [194], О. Малихін [211], Н. Ничкало [255], С. Сисоєва [322]).

Саме тому, на їхню думку, компетентнісний підхід і є таким методологічним підходом, який ефективно виконує удосконалювальну функцію власних знань, умінь і навичок для вирішення поставленої проблеми, оскільки безсуперечність його впровадження в освітній процес ґрунтується не тільки на положеннях, визначених Радою з культурного співробітництва держав-учасниць Співдружності Незалежних Держав і вітчизняними органами управління освітою, але й нормативними документами в галузі освіти [36]. Термін «компетентнісний підхід» досить широко вживається в офіційних документах, які стосуються перетворень в освітній сфері. Провідні освітянські нормативні та концептуальні документи визначають компетентнісно-орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Загальнопедагогічні основи компетентнісного підходу розглядають у своїх Н. Бібік [38], В. Бондар [56], О. Локшина [157], А. Маркова [224], О. Малихін [216], О. Овчарук [266], О. Пометун [292], О. Савченко [315], С. Трубачева [357].

Компетентнісний підхід до вивчення іноземних мов розглядають як такий засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання та досягнення мети навчання під час розв'язування проблемних завдань. Компетентнісний підхід у системі освіти – предмет наукового дослідження Н. Арістової [16], І. Драча [109], І. Бабіна [24], В. Болотова [54], Н. Бібік [38], Г. Гаврищак [75], О. Гулай [99], Н. Дворнікової [103], Я. Кодлюк [156], О. Овчарук [266], А. Петрова [284], О. Пометун [292], І. Родигіна [308], О. Савченко [315], С. Сисоєвої [332], Г. Селевка [322], С. Трубачевої [357].

Проблема компетентнісного підходу у вищій професійній освіті набула великого значення в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Бібік [38], І. Зимня [139], Е. Лузік [206], О. Малихін [212], Дж. Равен [302], О. Савченко [316], С. Сисоєва [332], І. Сіняговської [329]), які наголошують на тому, що компетентність майбутнього фахівця має на меті «виявлення ним на практиці прагнення й готовності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої діяльності у професійній і соціальній

сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [99].

Н. Бібік стверджує, що існує необхідність переходу в навчанні «з процесу на результат в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем і самореалізації у професійній діяльності» [157].

О. Малихін зазначає, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння розв'язувати існуючі проблеми. На його думку, компетентнісний підхід тісно пов'язаний із теоретичними надбаннями минулих поколінь й убачає в собі узагальнення та систематизацію накопиченого досвіду. Базисом компетентнісного підходу виступають міждисциплінарні, інтегровані вимоги до освітнього процесу. Головною причиною застосування компетентнісного підходу в освітньому просторі виступила необхідність надання допомоги студентам навчитись правильно реагувати на проблеми та вирішувати їх у певних життєвих, навчальних і професійних ситуаціях [216, с. 464].

В. Химинець розглядає компетентнісний підхід як цілеспрямовану направленість освітнього процесу на формування та розвиток предметних і ключових компетентностей [375]. Компетентнісний підхід має на меті сформувати якомога більше компетентностей, котрими мають оволодіти ті, хто навчаються. Раніше основна увага приділялася набутим знанням, умінням і навичкам, а ось для чого вони були потрібні залишалось поза увагою.

О. Савченко наголошує на переміщенні значущості з процесу накопичення знань, умінь і навичок у вимір практичного діапазону їхнього творчого застосування в різних життєвих ситуаціях. Поряд з цим відбувається зміна функції викладача з інформаційної на організаційно-управлінську. Модель поведінки студента також зазнає змін від пасивного засвоєння знань до самосвідомої, самостійної й дослідницько-активної діяльності [315, с. 418].

Н. Арістова наголошує на тому, що реалізація положень компетентнісного підходу в нинішньому освітньому процесі дає змогу переакцентувати традиційну систему освіти (набуття знань, умінь та навичок) на створення



відповідних умов для формування в майбутніх філологів визначеного комплексу ключових і предметних компетентностей, що значною мірою впливають на розвиток їхньої професійної діяльності, а також на ефективну самореалізацію в різних сферах професійної діяльності [16, с. 98]].

На думку О. Пометун, «компетентнісний підхід» – то є спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною), є достатньо широкою, то йдеться про так звані ключові, чи життєві, компетентності. Якщо ж компетентність розповсюджується на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність [292, с. 67]. Так, О. Пометун зауважує, що «під поняттям «компетентнісний підхід» у сучасній педагогіці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних, надпредметних, міжпредметних), загальногалузевих (сюди ми відносимо й професійну компетентність) і предметних компетентностей особистості» [293].

Продуктивним напрямом у контексті забезпечення комплексного навчального підходу на сьогодні виступає компетентнісний підхід до визначення орієнтирів, змісту й методів освіти. Компетентнісний підхід як один із способів реалізації концепції навчання вбирає всі основні складові, передбачає готовність до діяльності, активної участі в різних сферах життя, закладає основу життєвої успішності й самореалізації студентів. Сучасна освіта покликана розвивати сучасне мислення, творчі здібності, готовність до вибору, комунікабельність, суб'єктність, адаптованість, мобільність, толерантність, конкурентоспроможність, готовність до практичної діяльності [156]. Освітні стандарти виокремлюють поняття «компетенція» як об'єктивну характеристику вимог до діяльності людини й «компетентність» як особистісну характеристику, які є інтегративно мотиваційно-ціннісними, когнітивними й інструментальними складовими освітнього процесу. Компетентнісний підхід сьогодні втілює інноваційну

тенденцію в розвитку освіти. Він виступає як умова й спосіб досягнення нової якості освіти, як радикальний засіб модернізації. Реалізація компетентнісного підходу сприяє розвитку здібностей діяти у проблемних, нестандартних ситуаціях, шукати свій спосіб рішення, виробляти індивідуальний стиль діяльності. У нових умовах розвитку інформаційного суспільства виникає необхідність розроблення єдиної загальнодержавної стратегії в галузі освіти, орієнтованої на формування й розвиток у молоді навичок життя в інформаційному суспільстві. Освіта для стійкого розвитку – це процес і результат прогнозування та формування людських рис: знань, умінь, навичок, ставлення, стилю діяльності людей, рис особистості, компетентностей, що забезпечують постійне підвищення якості життя [181, с. 61]. Особливу роль серед змін у сфері навчання, відіграють зміни у сфері мовної освіти, зокрема оновлення та переосмислення стратегії та методології навчання.

С. Сисоєва зазначає, що компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється й розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання в різних формах формальної, неформальної й інформальної освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи [336, с. 54].

Н. Ничкало вбачає під компетентністю «не тільки професійні знання, навички й досвід зі спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси й прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації» [255].

А. Суригін тлумачить компетентність як здатність особистості до будь-якої діяльності, а компетенцію як суть компетентності, знання, уміння й навички, які після засвоєння формують компетентність студента [347]. З. Кірєєва визначає компетентність як цілісну систему здібностей, знань, умінь й індивідуальних особливостей, за допомогою яких можлива успішна реалізація навчальних завдань, що є основою професійної діяльності [149].

На думку А. Кузнєцова, компетентність спеціаліста є потенційно можливою здатністю та професійно важливою особливістю індивіда, є компонентом багатогранної структури особистості студента, створює комплекс знань і вмінь у певній сфері діяльності [182].

Компетентність ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, і її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати [157; 283]. Таким чином, кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу за урахування індивідуальних особливостей сприйняття та засвоєння навчального матеріалу.

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, яка є необхідною для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, включає вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії (складається з багатьох, незалежних один від одного компонентів). Одні компоненти належать до когнітивної сфери, інші – до емоційної, ці компоненти є самозамінними. У структурі компетентності він виділяє когнітивний, афективний, вольовий компоненти, навички й досвід. Бути

компетентним – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня (пропонує 37 видів компетентностей) [302].

У сучасній психології поняття «компетентність» трактується як готовність до діяльності. Такий погляд підтримує й С. Зигмантович, який розглядає компетентність як інтегровану якість особистості [122, с. 231]. Вона виявляється в загальній здатності й готовності до діяльності, що базується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання, і зорієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності. Основними складовими компетентності є знання, а не просто інформація, що швидко змінюється. Це різновиди знань, які необхідно вміти знайти та спрямувати в русло своєї діяльності; уміння використовувати ці знання в конкретній ситуації; розуміння, яким способом можна здобути ці знання; адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця у світі, конкретних знань, необхідності їх для своєї діяльності, а також методу їх отримання або використання.

Термін «компетентність» трактується як: 1) міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівневі складності виконуваних ними завдань і вирішуваних проблем; 2) сфера повноважень керівного органу, посадової особи; коло питань, з яких вони мають право прийняття рішень [116].

Як ми зазначили, «компетенція» та «компетентність» є базовими категоріями компетентнісного підходу, тому вони мають аналоги у багатьох мовах світу. Не завжди точний переклад термінів «competence» (мн. «competences») і «competency» (мн. «competencies»), зокрема з англійської мови, нерідко призводить до неправильного трактування їхніх значень, а отже, і вживання цих слів.

Щоб мати уявлення про категорії, можна розглянути демаркації цих термінів, які найповніше відображають сутність зазначених понять у сучасному освітньому процесі.

Так, наприклад, Н. Алмазова визначає компетенції як знання й уміння у певній сфері людської діяльності, а компетентність – як якісне використання компетенцій [7].

Вартує на особливу увагу положення І. Зимньої про те, що компетенції – то є «певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), котрі потім виявляються в компетентностях людини» [139]. Компетентність визначається автором як «інтелектуально й особистісно-обумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, яка базується на знаннях». Тобто І. Зимня вважає, що актуалізовані в діяльності компетенції є передумовою й основою формування компетентності [140].

На думку С. Зигмантовича, поняття «компетенція» застосовується для позначення:

1) освітнього результату, що виражається у підготовленості випускника, реальному володінні методами, засобами діяльності, а також у можливості вирішити поставлені завдання;

2) такої форми сукупності знань, умінь і навичок, яка дає змогу ставити й досягати цілі щодо перетворення навколишнього середовища [122, с.233].

У своїй монографії, присвяченій інноваційним методам оцінювання навчальних досягнень, М. Євтух, Е. Лузік, Л. Дибкова [120] визначають компетенцію як динамічну сукупність знань, умінь, навичків, здібностей, цінностей, яка є необхідною для ефективної професійної й соціальної діяльності та розвитку особистості випускника, і яку випускник має засвоїти та продемонструвати після завершення частини або всієї навчальної програми. Поряд із цим, учені наголошують на тому, що професійна компетентність спеціаліста є здатністю продуктивно використовувати набуті знання, уміння й навички; уміння вирішити різні проблеми, здійснювати ефективний пошук нового досвіду й визначити його самостійну цінність, наявність умінь і навичок самопланування, організування, контролі власної діяльності; уміння

креативного мислення, саморозвитку, саманалізу, самоорганізування та самоконтролю [120].

А. Хуторської і В. Краєвський розрізняють поняття «компетентність» і «компетенція», стверджуючи, що компетенція (у перекладі з латинської) – то є коло питань, стосовно яких людина обізнана добре, пізнала їх і має досвід. А компетентність – то є поєднання відповідних знань у визначеній галузі, здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній [176].

Теоретичний аналіз положень реалізації компетентнісного підходу дає змогу виокремити найбільш уживані варіанти класифікацій компетенцій:

- функціональні соціальні, мотиваційні, (О. Овчарук [266]);
- ключові (Н. Бібік, О. Локшина [157] );
- компетенції пізнавальної діяльності, компетенції діяльності, компетенції інформаційних технологій (І. Зимня [140 ]).
- особистісного самовдосконалення, ціннісно-сміслові, загально-культурні, інформаційні, комунікативні, навчально-пізнавальні, соціально–трудова (А. Хуторской [378]);
- предметні, соціальні, особистісні (С. Трубачева [357]).

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Основні компетентності, визначені в Рамковій програмі, спрямовані на створення засад для досягнення більш рівноправних і більш демократичних суспільств. Вони відповідають необхідності забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності й подальшого розвитку демократичної культури [305].

Основними цілями Рамкової програми Європейського Союзу є:

- визначити ключові компетентності, необхідні для працевлаштування, посилення особистого потенціалу, активного громадянства та соціальної інтеграції;

– створити довідник для розробників освітніх політик, надавачів освітніх і тренінгових послуг, керівних кадрів закладів освіти, роботодавців, а також безпосередньо тих, хто навчається;

– підтримувати зусилля на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях задля сприяння розвитку компетентностей для навчання протягом усього життя.

Ключовими компетентностями є ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу й розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції й активного громадянства. Такі компетентності розвиваються у процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального й інформального навчання. Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві. Компетентності можуть застосовуватися у багатьох контекстах і в різних комбінаціях. Вони переплітаються й поєднуються: розвиваючи компетентності, важливі для однієї життєвої сфери. До цих компетентностей належать такі:

- грамотність (Literacy Competence);
- Ямовна компетентність (Languages Competence);
- математична компетентність і компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical Competence and Competence in Science, Technology and Engineering);
- цифрова компетентність (Digital Competence);
- особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, Social and Learning Competence);
- громадянська компетентність (Civic Competence);
- підприємницька компетентність (Entrepreneurship Competence);
- компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural Awareness and Expression Competence).

Філософський і соціально-педагогічний контекст феномена компетентності досліджують І. Зязюн [141], А. Маркова [224], Н. Ничкало [255], О. Цокур [394] та

інші науковці. І. Зязюн визначив компетентність як екзистенційну властивість людини, продукт власної життєтворчої активності індивіда: «компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як певний підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей» [141]. А. Маркова тлумачить компетентність як індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії, своєрідну «зрілість людини у професійній діяльності» [224]. Для О. Цокур компетентність «відбиває розуміння студентами критеріїв оцінки кінцевих результатів навчання у виші як гармонійного поєднання таких складових, як професійна підготовленість, освіченість, загальнокультурна грамотність, фізичне, психічне й моральне здоров'я випускника вищого навчального закладу» [394, с. 18].

А. Маркова для визначення професійної компетентності педагога згрупувала уміння, що забезпечують ефективність навчання, й особистісні якості педагога та дійшла висновку, що професійна компетентність педагога – то є така праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються позитивні результати в навчанні й вихованні школярів. У цьому контексті А. Маркова стверджує, що педагогічна компетентність передбачає знання, уміння й їхні нормативні ознаки, які необхідні для здійснення цієї роботи, володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів і норм [224]. Цей показник поєднує не тільки знання, уміння й досвід, а й відповідну підготовленість до використання знань у процесі професійної діяльності. Розглядаючи проблему професійної компетентності А. Маркова визначає її характеристики:

- компетентність не ототожнюється з освіченістю людини;
- компетентність – це поєднання психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та відповідально;
- основою для висновків про компетентність людини є оцінка кінцевого результату діяльності;



– компетентність є характеристикою окремої людини й виявляється в результатах її діяльності [224, с.67].

Відповідно позиції Дж. Дьюї [114], професійна компетентність є засобом пристосування до середовища, оскільки професія творить людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання; формує загальні інтереси, подібності в індивідів, що займаються однією справою.

Загальновідомою є система компетентностей О. Пометун, яка охоплює: ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; загальногалузеві компетентності – компетентності, які формуються учнем, студентом упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі в усіх класах середньої школи і (або) під час навчання в закладах вищої освіти і які відбиваються в розумінні способу існування відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в межах культурнодоцільної діяльності для розв’язування індивідуальних та соціальних проблем; предметні компетентності – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмета; ті, що їх набуває учень (студент) під час певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [292].

На думку О. Алпічева й О. Кузнецова, стратегічна компетентність є інтегративною якістю особистості, складовими якої є вміння, навички та знання, необхідні під час виконання комунікативно-стратегічних завдань [6; 191]. Дослідники також виділяють два види стратегічної професійної компетентності: соціально-стратегічна (основа професійного спілкування) та лінгвостратегічна (вибір потрібних стратегій задля реалізації навчальних цілей).

Стратегічна компетентність складається із певних компонентів і є ефективним інструментом професійної діяльності. Компонентами стратегічної компетентності виступають: оволодіння комунікативною компетентністю;

обізнаність у методиці навчання іноземної мови, лінгвістики й інших гуманітарних наук, що мають значущість у професійній діяльності педагога; індивідуальні якості особистості, які сприяють забезпеченню ефективності навчального процесу [47].

Опанування комунікативною компетентністю є необхідним елементом формування стратегічної компетентності. Головною метою навчання іноземних мов є саме формування іншомовної комунікативної компетентності як показника готовності до іншомовного спілкування в реальних ситуаціях. Отже, виникає нагальна потреба в удосконаленні комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі їхньої професійної підготовки. Володіння іноземною мовою не є гарантом успішної взаємодії у спілкуванні й може стати проблемою та навіть перешкодою для розуміння іншомовної культури [88]. Студенти закладів вищої освіти не мають високого рівня обізнаності щодо іншомовної культури та не готові до міжкультурного спілкування через недостатність знань. У зв'язку з цим підвищується потреба вдосконалення комунікативної компетентності студентів на основі набутих знань, умінь і навичок.

Комунікативна компетентність – то є здатність здійснювати мовленнєву діяльність за допомогою засобів іноземної мови, відповідно до наповнення цілей і ситуацій спілкування в межах конкретної сфери діяльності [81].

Лінгвістична (мовна) компетентність реалізується через оволодіння знаннями про систему мови, правила функціонування мовних одиниць у мовленні, здатність розуміти мову інших і виражати особисті думки в усній і писемній формі [242].

Мовленнєва компетентність – здатність організувати та реалізувати мовленнєвий акт (реалізувати комунікативний намір) [28].

Соціолінгвістична компетентність – здатність обирати необхідну лінгвістичну форму, обумовлену мовленнєвим актом і ситуацією спілкування.

Соціокультурна компетентність – знання про національно-культурні та соціальні особливості носіїв мови, а також здатність застосовувати ці знання на

практиці. Ця компетентність характеризується вмінням орієнтуватися в комунікативній ситуації [99].

Компенсаторна компетентність – здатність до вдосконалення знань і вибору доречних тлумачень незнайомих слів; уміння орієнтуватися за контекстом; уміння добирати слова та фрази, спираючись на контекст [113].

Отже, під стратегічною компетентністю вчителя іноземних мов розуміємо об'єднаний індивідуально-спрямований комплекс, основою якого є розвиток взаємопов'язаних компетенцій, що дає змогу учасникам вступати в комунікативну інтеракцію й оволодівати індивідуальними стратегіями професійної діяльності.

Сьогодні центром освіти часто визнається особистісно-професійний розвиток студента що, у свою чергу, визначається формуванням стратегічної компетентності.

Поєднання положень компетентнісного підходу й індивідуального підходу дає змогу досягнення доцільної організації освітнього процесу, відповідності навчальних досягнень студента потребам суспільства, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам і мати сформований потенціал для швидкої адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі. Перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність студента до успішної діяльності в різних сферах, у тому числі – у володінні іноземними мовами. Про компетентнісний підхід до формування змісту освіти йдеться в Державних стандартах освіти, його реалізовано в «Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів» [348]. Під поняттям «компетентнісний підхід» у навчанні іноземної мови розуміють насамперед спрямованість освітнього процесу на формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності з одночасним формуванням ключових (базових, основних, надпредметних) компетентностей, до складу яких зазвичай відносять соціально-особистісні, загальнонаукові компетентності. О. Шишко вважає, що іншомовна комунікативна компетенція – то є здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для студентів завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій і культурній сферах життя; уміння студента користуватися фактами

мови й мовлення для реалізації цілей спілкування [387]. Єдність цілей навчання дає змогу уникнути однобічності, коли одні цілі, наприклад практична, досягаються без урахування інших. У навчанні всі цілі мають реалізовуватися одночасно. Вивчення іноземних мов вимагає особливого психологічного підґрунтя, що базується на індивідуальних особливостях студента.

На думку О. Гнедкової, актуальною моделлю сучасного викладача є професійна, компетентна, творча особистість з розвиненими духовно-моральними та діловими якостями. Ключовими компонентами такої моделі є особистісна орієнтація педагогічної діяльності, вміння виокремлювати та визначати завдання сучасної освіти, організація пошуку цінностей і норм поведінки, поважливе ставлення до особистості студента [88]. Головним завданням сучасного освітнього простору є пошук ініціативних і творчих педагогів, котрі здатні до самоосвіти, саморозвитку, упровадження продуктивних способів викладання. Економічні, політичні та соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, науковий прогрес освіти й техніки акумулюють освітні функції та завдання.

Згідно з вищесказаним, можна тлумачити професійну компетентність учителя іноземної мови як систему культурних, соціолінгвістичних, стратегічних і лінгвістичних знань, умінь і навичок, за допомогою яких відбувається ефективна взаємодія учасників комунікативних ситуацій, а також здатність застосовувати набуті знання, вміння та навички в галузі педагогіки та методики викладання іноземних мов.

Професійна компетентність, за А. Марковою, тлумачиться як сукупність компонентів трудової діяльності педагога: педагогічне спілкування, педагогічна діяльність, особистість учителя [224]. Кожен з компонентів містить у собі певні педагогічні знання (базові теоретичні знання з педагогіки та психології), психолого-професійні позиції (уміння позиціонувати себе, мотиваційний підхід до навчання, оцінку й усвідомлення сутності своєї праці), психологічні особливості та мотиваційний компонент. А. Маркова розрізняє чотири види професійної компетентності:

– спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій наступний професійний розвиток;

– соціальна компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї праці;

– особистісна компетентність – володіння прийомами самореалізації й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійно-особистісного зростання, самоорганізації і самореабілітації [223].

На думку О. Глузмана, професійна компетентність є цілісним об'єднанням організаторських, комунікативних і конструктивних здібностей суб'єкта педагогічної діяльності та його вміння практично застосовувати ці здібності [84].

Під професійною компетентністю студента філолога розуміють суцільну систему сукупних лінгвістичних, теоретичних і методичних знань іноземної мови; сформованих навичок і вмінь мовленнєвих ситуацій; певних стратегій, метою яких є успішний процес навчання та розвиток педагога в його професійній діяльності.

Насправді, компетентність формується у процесі професійної діяльності та підготовки. Відзначивши використання стратегій у професійній підготовці, тобто у формуванні професійної компетентності під час навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, слід зазначити, що майбутнім філологам необхідно опанувати стратегічну компетентність. Стратегічна компетентність виступає однією з головних складових професійної компетентності.

О. Малихін виокремлює наступні ключові компетентності сучасного педагога в межах його професійно-педагогічної компетентності: психолого-педагогічна компетентність; фахово-предметна компетентність; методологічна компетентність; методична компетентність; самоосвітня компетентність [217].

Треба погодитися з О. Коваленко щодо визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови як інтегрованого утворення його особистості, яке синтезує в собі необхідні компетентності (практично-методична, психолого-педагогічна, особистісно-мотиваційна) і відповідні компетенції (мовна, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, дискурсивна, соціокультурна, комунікативна, здатність до самоосвіти, самопізнання, полікультурність, діалогічність та ін.), взаємовплив яких сприяє ефективній педагогічній взаємодії у процесі професійної діяльності [162].

Професійне становлення студентів філологічних спеціальностей, розвиток їхньої професійної компетентності стає можливим через формування відповідних компетентностей, структурними елементами яких є конкретні професійні й особистісні якості, узгоджені із соціальним запитом суспільства на вивчення іноземних мов, а також глобалізацією й інтеграцією світової спільноти. Такі якості дають змогу найбільш повно реалізувати себе у педагогічній діяльності, застосувати не тільки професійні вміння та знання, а ціннісні якості людини, пов'язані з її культурою, мораллю, здатністю до творчості.

Найбільш важливою для професійної компетентності студента-філолога, вчені вважають комунікативну компетенцію, під якою розуміють здатність спілкуватися усно й письмово з носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації. Поняття комунікативної компетентності є багатоаспектним і включає декілька субкомпетентностей, а саме: лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна та граматична, а також дискурсивна та функціональна (стратегічна) компетентності.

Професійна компетентність мабутніх філологів передбачає насамперед лінгвістичну компетентність як складову першої, тобто здатність здійснювати вибір мовних засобів, застосовувати їх відповідно до контексту за урахування семантичних особливостей слів і словосполучень, згідно зі стилем і характером спілкування, передбачаючи ефект на співрозмовника [284].

Сутність складових професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей

<b>Складова професійної компетентності</b>	<b>Сутність складової професійної компетентності студента філологічної спеціальності</b>
<b>Соціальна</b>	Здатність проектувати стратегії свого життя відповідно до усталених норм і правил соціальної взаємодії (виявляти ініціативу, регулювати міжособистісні та групові відносини; виявляти стійкість у конфліктних ситуаціях) (А. Маслоу [225]).
<b>Науково-методична</b>	Обізнаність у сфері освітніх інновацій, інтерактивного навчання, використання інформаційних освітніх технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін (С. Рягін [314]).
<b>Загальнокультурна</b>	Використання знань про культуру рідної та іноземних мов, що вивчаються; сприяння розвитку творчого потенціалу та формування гуманістичного світогляду; розуміння процесу навчання упродовж життя (О. Дубасенюк[112]).
<b>Мовна</b>	Володіння мовою як засобом спілкування; здатність розуміти й застосовувати значну кількість граматично правильних речень на основі здобутих знань (О. Колодич [172]).

<b>Психологічна</b>	Здатність здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти особистісні особливості, які забезпечують позитивне ставлення до дійсності (Н. Кузьміна [183]).
<b>Лінгвістична</b>	Засвоєння та постійне оновлення лексичного запасу; здатність реагувати та відтворювати почуте чи прочитане; оперування науковою термінологією; уміння відокремлювати в мовній інформації головні ідеї й опорні поняття (Г. Монашненко[242]).
<b>Інформаційна</b>	Володіння базовими знаннями мовного простору; здійснення пошуку необхідної інформації та її використання на практиці; створення та збереження необхідної інформації професійного спрямування (А. Зав'ялова [128]).
<b>Когнітивно-технологічна</b>	Знання та практична діяльність у профільній сфері; уміння організувати навчальний процес, що спрямований на всебічний розвиток особистості; оволодіння сучасними технологіями вивчення особистості; опанування способами розв'язування творчих і технічних завдань (М. Манько [222]).



Безумовно, формування лінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну комунікацію, є важливим для педагога. В основу педагогічної компетентності викладача іноземних мов входить набутий синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх); умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх); навичок творчої педагогічної діяльності [9]. В основі ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності філологів є загальнолюдські та педагогічні цінності.

Отже, аналізуючи різні підходи до тлумачення професійної компетентності студентів-філологів, тобто філологічної компетентності, можна дійти висновку, що в її основі лежить лінгвістична компетентність і певні духовні якості особистості, норми поведінки, моральні ідеали. Філологічна компетентність, насамперед, залежить від наявного творчого потенціалу особистості, типів сприйняття дійсності та потребує навичок міжкультурного спілкування. На нашу думку, *філологічна компетентність (професійна компетентність майбутнього філолога) становить собою цілісну особистісну систему, елементами якої є теоретичні, методичні та лінгвістичні знання з іноземної мови, і характеризується сформованістю іншомовних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок спілкування на основі застосування стратегій опанування мовою задля самореалізації у професійній діяльності.*

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання певної сукупності педагогічних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками освітнього (навчального) процесу педагогічної специфіки, закладяеної у поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. У педагогічному вимірі результат компетентнісної освіти можна підсилити виявом індивідуальності учня, що сприятиме реалізації індивідуальних стратегій навчання, а також використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження яких створює оптимальне середовище для реалізації новітніх особистісно-орієнтованих

технологій, заснованих на зверненні до методів навчання, що відповідають індивідуальним можливостям кожного студента.

Отже, компетентнісний підхід – то є орієнтир національної системи освіти. Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, очевидним є те, що відповідно до неї мають бути адаптовані всі компоненти освітнього (навчального) процесу. Тільки за умови реалізації положень компетентнісного підходу до формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів (тобто до вивчення провідного предмета (сукупності дисциплін їхньої професійної підготовки) під час педагогічного процесу можна досягти формування індивідуально-стратегічної спрямованості студентів як інтегрованого результату навчання.

### **Висновки до розділу 1**

У контексті загальноєвропейських стандартів щодо стратегічних напрямів покращення системи вищої освіти на засадах компетентнісного підходу досліджувана нами проблематика є надзвичайно актуальною, особливо в межах дидактики вищої школи, яка знаходить відображення у формуванні індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах реалізації компетентнісного підходу через активне врахування інформаційного простору навчання.

У першому розділі визначено понятійно-категорійний апарат дослідження, а саме:

– формування індивідуальних стратегій *навчання студентів розуміємо як розроблення довгострокових адаптовано-інтегрованих планів реалізації навчальної діяльності, спрямованої на індивідуальне сприйняття й отримання знань, за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою якого є формування професійної компетентності.* Задля активної й ефективної реалізації індивідуальних стратегій навчання в царині педагогіки слід систематизувати всі наявні уявлення про визначальні характеристики стратегій навчання, умови їхнього формування та їхні функції в освітньому процесі вищої

школи. Розвиток мотиваційного аспекту та вибір стратегії, що базується на індивідуальних особливостях сприйняття та запам'ятовування матеріалу студентом-філологом, сприятимуть максимальній ефективності та результативності навчального процесу, що збільшить відсоток урахування особистісного підходу до навчальної діяльності та використання варіативних індивідуально-професійних стратегій майбутніх студентів філологічних спеціальностей.

*– філологічна компетентність (професійна компетентність майбутнього філолога) становить собою цілісну особистісну систему, елементами якої є теоретичні, методичні та лінгвістичні знання з іноземної мови, і характеризується сформованістю іноземних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок спілкування на основі застосування стратегій опанування мовою задля самореалізації у професійній діяльності.*

Окреслено роль інформаційно-педагогічного середовища в освітньому процесі студентів закладів вищої освіти. Особливостями інформаційно-педагогічного середовища є забезпечення вільного вибору навчальних програм, навчально-методичних комплексів; підвищення мотиваційного рівня навчально-пізнавальної діяльності та спілкування; забезпечення інтеграції інформаційних й освітніх процесів; створення сприятливих умов задля позитивної динаміки інформаційної культури суб'єктів через постійний розвиток інформаційних ресурсів.

Отже, на основі ретельного аналізу літератури щодо індивідуальних стратегій, також виявлено особливості інформаційно-педагогічного середовища навчання студентів філологічних спеціальностей та визначено роль реалізації положень компетентнісного підходу, що слугує теоретичною основою для виявлення та дефініціяції сукупності педагогічних умов, розробки й обґрунтування функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Функціонування цієї моделі в освітньому процесі

вищої школи передбачає вдосконалення процесу формування а вдосконалення професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Основні наукові результати розділу відображено в таких наукових працях:  
[78; 79; 81; 214; 419]

## РОЗДІЛ 2

# ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

### **2.1 Педагогічний потенціал використання інформаційних технологій у професійній підготовці студентів філологічних спеціальностей**

Сучасний період розвитку суспільства характеризується значним впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків і створюють інформаційний простір. Процес комп'ютеризації освіти є важливим елементом нової освіти, що зорієнтована на входження до світового інформаційно-освітнього простору [40]. Результатом такого процесу є внесення змін і коректив до змісту технологій навчання, котрі сприятимуть реалізації особистості в інформаційному суспільстві.

У сучасних закладах вищої освіти активного упровадження набули інформаційно-комунікаційні, із застосуванням яких розробляються ЕНК (електронні навчальні курси) для дистанційного вивчення. Звернення до такої технології навчання надає студентам можливість засвоювати нову інформацію, опрацьовувати навчальний матеріал, організовувати свою самостійну роботу та перевіряти рівень засвоєння знань, сформованості вмінь і навичок.

«Інформаційні технології» тлумачать як методи й засоби отримання, перетворення, передачі, збереження та використання інформації в освітньому (навчально-виховному) процесі [171, с. 55].

Інформаційні технології є провідним елементом модернізованого процесу в усіх сферах функціонування суспільства, що мають на меті створення, зберігання й опрацювання інформації. Підґрунтям для раціонального використання інформаційних технологій в освіті на засадах реалізації положень компетентнісного підходу є цілісний аналіз ефективної взаємодії викладача та

студентів [174]. Інформаційні технології спрямовані на оволодіння новими пошуковими засобами засвоєння навчальної інформації. Такими засобами є Інтернет-ресурси, аудіо- та відеотехніка, засоби комп'ютерної техніки. Інформаційні технології є засобом підвищення комунікації суб'єктів освітнього процесу. Інформаційні технології є ефективним інструментом у просторі здобуття освіти.

В. Биков наголошує на важливості застосування комп'ютерних технологій у діяльності закладів вищої освіти. На значну увагу заслуговує також вивчення певних педагогічних умов формування інформаційно-орієнтованого середовища, визначення ролі засобів навчання й інформаційних технологій у такому середовищі [40, с. 21]. На думку вченого, комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання мають бути основними елементами освітнього процесу під час вивчення більшості дисциплін різного профілю. Задля результативного упровадження у практику роботи закладів вищої освіти інноваційних технологій навчання необхідно завжди здійснювати пошук нових методів навчання, котрі нададуть змогу забезпечувати якісну підготовку та перепідготовку спеціалістів різних галузей .

У реаліях сучасної освіти, *дистанційне навчання* є одним із провідних напрямів оновлення освітнього простору, що уможлиблює реалізацію таких форм організації навчальної діяльності, як практичні та лекційні заняття, атестаційні форми контролю та самопідготовки. Основними дидактичними цілями дистанційної освіти є забезпечення засвоєння формування знань і вмінь, їх закріплення, контроль рівня засвоєння, узагальнення, удосконалення [85]. У «Положенні про атестацію електронного навчального курсу на рівні ВНЗ та МОН України» (2013 р.) визначено, що дистанційні технології навчання складаються з інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання [289]. У свою чергу, інноваційні педагогічні технології дистанційного навчання – то є опосередковані технології взаємодії викладача та студентів, а також технології індивідуальної роботи на засадах інтеграції положень компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів.

Сділ також говорити про комбіноване навчання, що має на меті використання викладачем традиційних і дистанційних форм навчання задля досягнення поставленої мети. О. Андрєєв у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що комбіноване навчання є цілісною системою формування знань, умінь і навичок у процесі інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студентів на основі використання традиційних, дистанційних, мобільних та електронних технологій навчання [11, с. 101]. Значну роль також відіграє віртуальне навчання, що сприяє створенню й розвитку трьохсторонньої навчально-інформаційної діяльності *викладач – студент – засоби інформаційних технологій*. Різноманітні засоби й елементи віртуального навчання сприяють підвищенню рівня взаємодії суб'єктів навчання. Віртуальне навчання орієнтовано на максимальне врахування ролі студента в освітньому (навчальному) процесі, залежно від його стилю навчання, інтересів і здібностей [124, с. 87]. У сучасних умовах комп'ютеризації всього суспільства, віртуальне навчання більшою мірою має індивідуальний характер й уточнюється як термін «персональне навчальне середовище у віртуальній реальності». Це зумовлено тим, що студенти цілком занурені у використання соціальних мереж. Соціальні мережі виступають як сервіси віртуальної взаємодії. Вони надають змогу користувачам створювати власний профіль з персональною інформацією; відкритий доступ до пошуку нової інформації; створювати та корегувати дані. Найбільш поширеними мережами є: Google+, WEUA.info, Connect.ua, Friends.ua, Twitter.com, Facebook.com, Ukrface.com.ua, Instagram.com, Youtube.com, Gmail.com. Пріоритетною функцією соціальних мереж є саме розповсюдження інформаційних потоків.

О. Лаврухіна розглядає соціалізацію особистості за врахування інтернет-факторів варто у межах двох вимірів. Першим виявляється соціалізація у процесі засвоєння норм і цінностей, моделі поведінки у віртуальному кіберпросторі, коли суб'єкт інтегрується в мережеві інтернет-спільноти. Показниками такого виміру є рівень комп'ютерної й інформаційної грамотності, знання правил і наявність навичок взаємодії в інтернет-просторі. Другим виміром виявляється соціалізація

в реальному світі через віртуальний. Інтернет є конкурентноспроможним ефективним інструментом вторинної соціалізації. Інститути й університети виступають показниками первинної соціалізації, але через динамічний розвиток інформаційних технологій, вони поступаються віртуальному простору [190].

Найбільш вживаними інформаційними технологіями в освітньому просторі є мультимедійні презентації, прослуховування записів, перегляд відеороликів. Використання комп'ютерних технологій і мультимедійних засобів забезпечує моделювання проблемних ситуацій з метою закріплення навичок мовної діяльності. Здійснення контролю індивідуального засвоєння навчальної інформації, можливість гнучкого виконання завдань, індивідуальний вибір рівня складності навчального матеріалу є основними перевагами використання комп'ютера у процесі навчання [100]. Самостійний пошук цікавих завдань, малюнків, відеоматеріалів і додаткової інформації визначаються основними пошуково-вмотивованими чинниками вивчення іноземної мови. Форуми, сайти та електронна пошта слугують спонукальними елементами для діалогу з носіями мови [111, с. 95]. Одним із основних засобів індивідуалізації навчання називаємо *інформаційні технології*.

Упровадження інформаційних технологій надає змогу студентам самостійно працювати, вирішувати завдання та стимулює їх до самоосвіти упродовж усього життя. Компетентність уміння вчитися формується у процесі вивчення іноземної мови за активного застосування інформаційних технологій. Робота з мультимедіа має на меті інтенсифікацію інтерактивного навчання, що дає змогу обирати рівень складності завдань і покращує запам'ятовування різних граматичних і лексичних конструкцій. Інтерактивні аудіо- та відеоматеріали сприяють підвищенню рівня усного мовлення. Через схеми, малюнки реалізується принцип наочності. Мультимедійні технології створюють умови для інтерактивної комунікації, що є важливим елементом сучасного навчального професійно орієнтованого процесу. Викладач використовує мультимедійні технології на основі доповнення інформації в новій формі, що урізноманітнює способи її подачі. Одночасно відбувається залучення всіх типів сприйняття



навчального матеріалу студентами. Під час вивчення дисципліни «Іноземна мова» у студентів часто виникають проблеми, пов'язані з низькою мотивацією щодо вивчення мови. Тому, саме запровадження інтерактивних технологій уможливорює інтенсифікацію освітнього (навчального) процесу. Застосування інформаційних технологій у вивченні іноземних мов базується на принципах:

- індивідуалізації (можливість індивідуально працювати з кожним студентом, урахувавши його індивідуально-психологічні особливості);
- диференціації (надання студентам варіативних завдань різної складності відповідно до їхнього пізнавального потенціалу, знань і вмінь);
- інтенсифікації (наявність і структурування різних засобів презентації навчального матеріалу).

Усі ці принципи забезпечують реалізацію низки дидактичних функцій:

- діагностувальну (контроль засвоєння матеріалу, вияв рівня засвоєння знань);
- пізнавальну (розвиток пізнавальної активності під час пошуку необхідної інформації);
- тренувальну (самостійне тренування своїх знань і їх перевірка);
- розвивальну (розвиток пізнавальних процесів сприйняття інформації, логічного мислення, уваги та пам'яті);
- комунікативну (розвиток навичок говоріння) [144, с. 81].

Упровадження інформаційних технологій у сфері освіти (А. Алексюк [334], А. Зав'ялова [128], Т. Коваль [144], В. Ковальчук [167], С. Лісова [201], Л. Морська [249]), включення їх у систему навчання іноземних мов дає змогу розвивати навички інформаційної діяльності, сформувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищити мотивацію навчання, якість засвоєння знань із певної навчальної дисципліни в межах професійної підготовки, розвивати творчий потенціал студентів, а також формувати загальні вміння оволодіння індивідуальною стратегією засвоєння навчального професійно значущого матеріалу.

Вивчення курсу «Іноземна мова» передбачає активне звернення до різних інтерактивних завдань, тестів, квестів, кросвордів, презентацій тощо. Програма зумовлює створення індивідуального середовища для навчання та роботи викладачів з інтерактивним навчальним контентом. Доцільно виокремити ключові інформаційні засоби, якими мають оволодіти студенти філологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки [399] :

- володіння основними знаннями комп'ютерних програм;
- використання Інтернет ресурсів, здійснюючи навчально-пошукову роботу певної тематики;
- вміння користуватися блогами, сайтами для обміну знань та інформацією;
- робота з електронними носіями інформації;
- самостійне, авторське створення та демонстрування мультимедійних презентацій MS PowerPoint для реалізації індивідуально виконаних завдань.

У кожного студента-філолога є свої сильні та слабкі риси характеру, які можуть бути сформовані й розвинені завдяки ефективній співпраці викладача та студента. Методи проектів у навчання за комп'ютерної підтримки є дієвим способом розвитку сильних сторін характеру студентів філологічних спеціальностей. Такі риси спрямовані на формування навичок мислення та самостійного навчання. Проектні завдання, що уможливають використання студентами-філологами індивідуальних стратегій навчання, не призводять, безпосередньо до формування навичок мислення високого порядку (здатності до аналізу, синтезу, метапізнання, вирішення проблем й оцінки). Завдяки чинникам мотивації, що пов'язані із вибором індивідуальних стратегій навчання, що застосовуються у проекті, ступінь оволодіння навичками мислення за їх допомогою підвищується. Застосування у проектній діяльності інформаційних технологій також дає змогу вибору студентам-філологам оптимального способу навчання, дозволяючи їм задіяти всі переваги навчальної стратегії [249]. Використання пристроїв і програм для створення відеозаписів, слайд-шоу, публікацій і музичних композицій може допомогти студентам опанувати навички мислення та засвоїти навчальний матеріал способом, який максимально

сприяє розкриттю їхніх талантів і здібностей. Найпростіший і найпоширеніший спосіб виокремлення стратегій навчання ґрунтується на відмінності способів чуттєвого сприйняття. Схема, відома також як ВАК-модель, виокремлює візуальний, акустичний і кінестетичний типи сприйняття майбутніх філологів.

Навчальна діяльність студентів філологічних спеціальностей носить репродуктивний характер. Творча діяльність студентів має мінімальний характер. Формується стійке усвідомлення значення теоретичних знань у використанні інформаційних технологій. Забезпечення індивідуального та діяльнісного підходів значною мірою реалізується за рахунок добору викладачем навчального та демонстраційного матеріалу, що враховує попередні знання студентів, рівень їх сформованості, їхні індивідуально-психологічні особливості, обирається темп досягання студентами поставленої мети.

Використання інформаційних технологій зменшує негативні мотиваційні ознаки: зникає тиск викладача на студента, ситуація повчань, наказів, команд, зменшується страх отримання негативної оцінки у випадку неправильної відповіді. Застосування інформаційних технологій у освітньому (навчально-виховному) процесі закладів вищої освіти сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії студентів, оскільки забезпечує максимальний розвиток їхніх індивідуальних освітніх можливостей і потреб; широкий вибір змісту, форм, темпів і рівня їхньої професійної підготовки; задоволення освітніх потреб студентів у процесі вивчення профільних і вибіркокових дисциплін; розкриття творчого потенціалу студентів (участь у дистанційних освітніх проектах, конкурсах, олімпіадах) [42].

Можливості інформаційних технологій невичерпні в запровадженні елективних курсів, що спрямовані на підтримку основних профільних дисциплін і побудову індивідуальної освітньої траєкторії. Електронні й інформаційні ресурси можуть бути використані як навчально-методичний супровід дисциплін. Викладач може застосовувати різні освітні засоби інформаційних технологій у підготовці до занять; безпосередньо на заняттях (під час пояснення нового матеріалу, для закріплення засвоєних знань, у процесі контролю знань); для організації

самостійної роботи. Електронні й інформаційні ресурси з текстовою інформацією можуть бути використані під час пояснення нового матеріалу, як основа для підготовки диференційованого роздаткового матеріалу, у підготовці наукової праці або дослідного проекту [174]. Ресурси з візуальною аудіоінформацією доцільно упроваджувати в пояснення матеріалу, а також використовувати в організації самостійної роботи. Комп'ютерні тестові завдання дають змогу швидко й ефективно здійснювати контроль та оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Тести можуть проводитися в режимі on-line (на комп'ютері в інтерактивному режимі, результат оцінюється автоматично системою) і в режимі off-line (використовується електронний або друкований варіант тесту; оцінку результатів здійснює викладач).

Сьогодні в закладах вищої освіти задля активізації пізнавальної діяльності студентів потрібно застосовувати всі можливі мультимедійні технології для проведення лекцій, семінарських, лабораторних і самостійних занять. Найбільш ефективними є такі мультимедійні засоби: інтерактивні довідники та матеріали для самоосвіти (словники, енциклопедії, самовчителі різних мов); освітні програми разом з іграми або освітні програми (інтерактивні, ігрові, розважальні), мета яких — спонукати й стимулювати інтерес і бажання пізнавати більше, підвищувати якість засвоєння нового матеріалу. Удосконалення персональних комп'ютерів дає змогу достатньо широко використовувати мультимедійні технології, котрі є сукупністю різних засобів навчання: текстів, графічних зображень, музики, відео й мультиплікації в інтерактивному режимі, тим самим розширюючи можливості вдосконалення навчально-виховного (освітнього) процесу.

Застосування комп'ютерно-комунікаційних технологій вносить певні зміни в усталені форми організації й управління навчальною діяльністю. Звернення до тих чи інших форм організації навчальної діяльності безпосередньо залежить від програмних засобів управління навчальними ресурсами. До таких засобів відносяться системи дистанційного навчання (СДН). Зокрема, у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, використовується модульне

середовище дистанційного навчання – MOODLE для підтримки очної та заочної форм навчання. Представлений програмний продукт побудований у відповідності зі стандартами інформаційних навчальних систем. Користувачі, тобто студенти та викладачі, системи Moodle отримують доступ до ресурсів за допомогою веб-браузера із різних місць, використовуючи мережу Internet. Програмний інтерфейс надає змогу працювати з системою користувачам різного освітнього рівня, різних фізичних можливостей. Для того, щоб попрацювати з будь-яким ресурсом, студентам філологічних спеціальностей достатньо зайти в систему Moodle під своїм логіном і паролем, знайти потрібний навчальний курс й завантажити необхідний ресурс. Значно допомагає платформа Moodle в організації самостійної роботи студентів, котра є основним засобом засвоєння ними навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, необхідних для вивчення навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій викладача тощо [171]. Серед них значне місце посідає саме методичні матеріали, завдання та вказівки викладача, а також рекомендована література.

Методи інтерактивного навчання й відповідних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання сприяють формуванню в студентів філологічних спеціальностей надпредметних умінь і навичок (уміння користуватися комунікаційними засобами, вводити дані в комп'ютер, розпізнавати повідомлення, що генеруються комп'ютеризованими системами, спілкуватися з членами колективу, формулювати й доводити до відома товаришів власні судження), що є важливими складовими для професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі.

Вивчення досвіду роботи педагогічних закладів вищої освіти та науково-методичної літератури із проблем методики викладання в цілому й викладанні іноземних мов зокрема (В. Ковальчук [167], О. Пехота [295], Г. Селевко [322], М. Шишкіна [286]) свідчить, що в навчальному процесі широко застосовуються наступні інноваційні технології [186]:

– ігрові технології (ігрова форма взаємодії викладача та студентів у процесі вивчення іноземної мови через реалізацію певного змісту, поряд з тим освітні задачі включають у зміст гри; відбувається імітація соціально-рольових і просторово-часових умов, що забезпечують реалізацію особистісних функцій у ситуаціях внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання);

– особистісно зорієнтовані технології, котрі сприяють залученню студентів до проектувально-дослідної діяльності, що забезпечує не лише формування в них знань, умінь і навичок спільно діяти та спілкуватися, але й розвиток креативного мислення, здатностей до самовдосконалення, розширює їхній культурний кругозір;

– діалогові технології, які пов'язані з використанням комунікативного середовища, розширенням простору співпраці на рівні «викладач – студент», «студент – студент» під час розв'язування навчально-пізнавальних завдань; діалог застосовується як особливе дидактико-комунікаційне середовище, що забезпечує суб'єктно-сміслове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості;

– креативні технології (творчо зорієнтоване навчання), котрі дають змогу урізноманітнити навчальний процес, організувати роботу над будь-яким видом діяльності за допомогою включення творчих особистісно зорієнтованих вправ і завдань, які сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, розширенню їхнього кругозору, стимуляції оригінального мислення, самостійності; серед креативних технологій найбільш ефективними у процесі навчання іноземних мов є навчання у співпраці, метод проектів, дискусія, ситуаційний аналіз тощо;

– технології на основі сучасних інформаційно-телекомунікаційних засобів (комп'ютерні, телекомунікаційні, медіа-технології), котрі реалізуються в системі «викладач – комп'ютер – студент» за допомогою навчальних програм різних видів;

– структурно-логічні технології навчання, які є поетапною організацією постановки навчальних задач і завдань, вибору способів розв'язування, діагностики та самооцінки;

– тренінгові технології, які є системою дій із відпрацювання певних схем навчально-пізнавальної діяльності студента та способів розв'язування типових завдань у процесі навчання (тести, контрольні роботи, практичні вправи) [186, с. 65].

Викладач проектує навчальне середовище, створюючи індивідуально-освітню, творчу та практично-дослідну роботу кожного студента враховуючи зазначені елементи опанування та використання інформаційних технологій. Уміння викладача добирати правильні й цікаві методи навчання спонукають до розвитку мотивації, самореалізації, самовизначення студента в структурі сучасного освітнього середовища. Своєчасне спрямування дій на підготовку інформаційно-освідченого, обізнаного фахівця філологічних спеціальностей щодо застосування інформаційних технологій забезпечить перспективний розвиток його професійної діяльності.

Актуальність окреслених проблем дає змогу встановити необхідність формування індивідуальних стратегій навчання із використанням інформаційних технологій, а також виявити психолого-педагогічні аспекти підвищення ефективності професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей. Таким чином, застосування сучасних технологій під час занять з іноземної мови створює сприятливі умови для варіативного використання форм роботи, здійснення творчої діяльності студентів, активізації їхньої уваги, що підвищує творчий і мотиваційний потенціал студентів. На сьогоднішньому етапі розвитку освіти інтеграція новітніх технологій та електронного навчання у процесі академічної освіти й навчання перетворює використання інформаційних технологій на ефективний і доступний засіб підготовки майбутніх філологів. Інтернет мережа стала загальноживаним простором не лише для обміну інформації, але й для роботи.

## 2.2 Визначення сукупності педагогічних умов

Основним базисом моделі є визначені педагогічні умови, що сприяють формуванню індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. Педагогічні умови фахової підготовки вчителів досліджували М. Рудіна [310], Т. Саковська [318], Є. Хриков [377], О. Шишко [387], О. Шмирко [388] та ін.

На думку Т. Саковської «педагогічні умови» визначаються як низка значущих даних, потреб та обставин для організації навчального процесу, які сприяють досягненню необхідних результатів освіти та розвитку особистості [318].

Є. Хриков надає особливого значення педагогічним умовам, які виявляються об'єктивними можливостями змісту, форм і методів педагогічної діяльності, що зумовлюють навчальний процес [377, с. 12].

О. Шишко визначає педагогічні умови як систему, у якій взаємодіють прийоми викладання та формування потрібних результатів, що зумовлює навчально-виховний процес та ефективний розвиток педагогічної системи [387, с. 36]. Отже, під терміном «педагогічні умови» маємо на увазі низку обставин навчально-виховного (освітнього) середовища закладу вищого освіти, які сприятимуть розробленню й ефективній реалізації індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу.

У психологічних дослідженнях сукупність умов, що визначають розвиток самосвідомості, умовно поділяють на:

- 1) зовнішні, спрямовані на особистість іззовні;
- 2) внутрішні, які виходять від самої особистості (активність, мотивація, задатки, здібності, внутрішня позиція по відношенню до зовнішнього оточення та його вплив).

Цієї ж точки зору дотримується й Р. Немов, розкриваючи сутність поняття через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний



розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку й кінцеві результати [209].

У педагогічних дослідженнях умови визначаються як:

– положення нормативного характеру, орієнтовані на зміни педагогічної дійсності і, тим самим, на отримання нового педагогічного знання про неї, на розвиток цього знання (В. Карпюк [148]);

– сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у дослідженні завдань (С. Остапенко [272]);

– сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання, формування особистості (І. Сулим-Карлір [346]).

У своєму дослідженні О. Гнедкова визначила основні педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання:

– формування в майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності;

– занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь і навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технологій дистанційного навчання;

– застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов [87, с. 131–134].

На думку дослідниці, найбільш ефективним чинником підвищення мотивації студентів до навчальної та професійної діяльності є педагогічна взаємодія. Педагогічна взаємодія являє собою основу становлення партнерських відносин між викладачем і студентами та між самими студентами. У свою чергу, партнерство передбачає поділ права вибору та відповідальності за прийняття рішень, що дає змогу їм однаково, але по-різному брати участь у проектуванні, організації та здійсненні діяльності, що веде до їхнього особистісного розвитку.

Важливим елементом є переміщення акценту в навчанні іноземних мов на розвиток навичок мовного спілкування та ведення дискусій на професійні теми. Для ефективної реалізації цього підходу, необхідно використовувати активні методи: ігрові, проектні, проблемні, соціальні, інформаційні та дистанційні технології, які сприятимуть формуванню вмінь та навичок іншомовного спілкування [87].

Ефективність навчання може бути досягнута, якщо студенти не лише повністю занурюються у навчальну мовленнєву діяльність, а й усвідомлюють цілі й завдання своєї діяльності за відсутності переживань у процесі оволодіння іноземною мовою та переважання позитивних емоцій. Творча взаємодія – то є спосіб реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії, де студент реалізує свої можливості в спільно досягнутому продукті. В умовах білінгвізму та полілінгвізму мають місце порушення на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях, що призводять до інтерференцій. Для вдосконалення комунікативних умінь необхідно упровадити повне занурення студентів у полікультурне та полілінгвальне середовище, а для цього необхідно відбирати автентичні тексти, що відповідають сучасним реаліям (автентичні інноваційні матеріали, що ілюструють іншомовний дискурс другої або третьої мови а, також інших іноземних мов, які вивчалися). На відбір предметного змісту впливають багато чинників, а саме: рівень знань і характер тематики й культурної складової кругозору студентів, розвиток вмінь критично мислити, що допомагає у вивченні іноземних мов, а в майбутньому допоможе конструктивно спілкуватися, продуктивно вирішуючи проблеми, що виникають, і досягти успіху в міжнародному спілкуванні [87, с. 149].

Н. Тонконог у своїй праці виявила педагогічні умови формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов [352, с. 98]:

– створення в майбутніх учителів іноземних мов ціннісного ставлення до професії та підвищення мотивації до професійно-особистісного розвитку шляхом

реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання у практиці підготовки вчителів іноземних мов;

– актуалізація компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності вчителів іноземних мов;

– розвиток у майбутніх учителів іноземних мов здатності до планування власної професійної діяльності та прогнозування її результатів; створення іншомовного освітнього середовища шляхом застосування інноваційних педагогічних технологій;

– індивідуалізація навчання іноземних мов у процесі виконання диференційованих завдань. Дослідниця вважає, що діяльність викладача й майбутня професійна діяльність студентів є цілісною системою за всіма характеристиками: за спрямованістю на досягнення мети, структурною й функціональною організацією, принципами й засобами, що використовуються [356]. Головним, на думку дослідниці, є формування в студентів таких важливих для професії вчителя компетентностей і якостей особистості, як здатність до самопізнання, рефлексії, вміння характеризувати свою навчальну й професійну позиції. Для успішності й ефективності прогностичної діяльності важливими будуть мовленнєво-мисленнєві процеси, що визначають здатність до прогнозування й повною мірою виявляються у процесі планування. Н. Тонконог наголошує на тому, що для практичного закріплення теоретичних знань і розвитку мовленнєвих навичок треба застосовувати інформаційні технології, рольові ігри, які моделюють реальне професійне спілкування майбутніх фахівців, завдання на пошук помилок, порівняння різних ділових ситуацій, що дає змогу розвивати логіку й аналітичне мислення [352, с. 112–115]. Як результат, студенти відчують здатність й упевненість щодо імітації іншомовного середовища, у якому можна спілкуватися, висловлювати свої думки, робити висновки іноземною мовою.

У процесі дослідження Т. Пушкар [299] виявила кілька педагогічних умов, котрі визначають ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, а саме:

*організаційні* (упровадження комунікативних технологій, новітніх форм і методів організації комунікативної взаємодії у процесі професійної підготовки філологів); *методичні* (створення навчально-методичної бази процесу запровадження комунікативних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей); *психолого-педагогічні* (мотивація навчальної діяльності студентів до опанування ними комунікативними технологіями у процесі підготовки до міжособистісної взаємодії; створення сприятливого комунікативного середовища в закладі вищої освіти; залучення студентів до наукової діяльності у сфері міжособистісних комунікацій та їх запровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів-філологів). Т. Пушкар стверджує, що аналіз міжособистісної взаємодії учасників процесу професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей робить висновок про те, що педагог і студенти вступають в означеному процесі у певні види міжособистісної взаємодії, яка дає змогу встановлювати нормативні й особистісні контакти, здійснювати координацію діяльності всіх учасників освітнього процесу [ 299].

У своїй дисертаційній праці С. Яблоков виокремив педагогічні умови формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій як системоутворювальні чинники, що впливають на формування кожного компонента загальнокультурної компетентності:

- інтеграція формалізованої навчальної діяльності з неформальним й інформальним навчанням на засадах інноваційного підходу;
- створення алгоритму формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі запровадження наскрізних навчальних програм;
- реалізація ідей «діалогу культур» у процесі включення майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної комунікації [399].

К. Гляненко у своєму науковому доробку виділила такі педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів філологічних

спеціальностей у процесі професійної підготовки: створення в навчальному закладі мовленнєвого середовища, що стимулює до комунікативної діяльності; формування в студентів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; застосування інноваційних технологій навчання; спонукання до рефлексивної діяльності. Вибір автором таких умов ґрунтується на сучасних тенденціях розвитку освіти, провідних досягненнях у галузі педагогіки та психології, наукових підходах і принципах. Педагогічна наука, заснована на фундаментальних знаннях і сучасних педагогічних технологіях, безпосереднім чином впливає на зміст, рівень та якість освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачає цілеспрямоване формування в них комунікативної компетентності, що є одним із пріоритетних завдань у процесі навчання. На думку автора, майбутній учитель філологічних спеціальностей має оволодіти не тільки знаннями з мови, але й уміти вільно висловлювати свої думки та судження, що є пріоритетним для сучасного конкурентноспроможного фахівця [88, с. 99–102].

У свою чергу, С. Тітова [351] обґрунтувала педагогічні умови підготовки студентів філологічних факультетів до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі: створення інноваційного освітнього середовища; забезпечення взаємозв'язку всіх напрямів підготовки (теоретичного, методичного, практичного); формування мотивації до застосування інноваційних технологій у різних видах навчальної діяльності; моніторинг сформованості вмінь і навичок майбутніх учителів-філологів на всіх етапах підготовки до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі. Формування інноваційного освітнього середовища у педагогічному закладі вищої освіти – це створення ефективного інноваційного клімату, сприяння нововведенням, упровадження сучасних методів і форм навчання, нових освітніх моделей і структур. Інноваційний характер діяльності педагогічного закладу вищої освіти передбачає наявність ефективного індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом. Під час навчання виникає пряма особистісна взаємодія між викладачем і студентом, у процесі якої формуються інтелектуальні й

комунікативні вміння, навички педагогічної техніки, способи дій, ставлення до навчального предмета, сприйняття інновацій.

I. Когут у своїй науковій праці виокремила педагогічні умови забезпечення технології формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя [154]:

– формування в майбутніх учителів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації як засобу педагогічної праці;

– використання під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього вчителя;

– реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як своєрідного тренінгу комунікативних умінь [154, с. 101–103]. Для формування в студентів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації використовуються методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни в навчанні, заохочення, які сприяють збудженню й стимулюванню внутрішньої енергії студентів. Діалогічні форми й методи роботи формують професійно значущі психологічні якості, необхідні суб'єкту для ефективної професійно-педагогічної комунікації, які виявляють себе у взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання задля спонукання студентів до участі у постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять і способів дії.

Ураховуючи актуальність нашого дослідження й аналіз його методології з позиції професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей було виокремлено підходи, положення яких, перш за все, мають реалізовуватися задля ефективного формування індивідуальних стратегій навчання студентів: компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, диференційований та індивідуальний. Метою *компетентнісного підходу* у підготовці спеціалістів є формування професійної компетентності, відмовившись від звичайного

передавання знань, умінь і навичок від викладача до студента. Провідною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, такого, хто вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної професійної мобільності. Компетентнісний підхід має тісний зв'язок із особистісно-орієнтованим і діяльнісним, оскільки зорієнтований саме на особистість, а його реалізація та перевірка відбувається лише у процесі виконання певної сукупності дій. Суть *діяльнісного підходу* полягає в тому, що навчання іноземної мови має діяльнісний характер, оскільки реальне спілкування на занятті здійснюється завдяки мовній діяльності, за допомогою якої учасники спілкування прагнуть розв'язувати певні задачі. Засобами здійснення окресленої діяльності є завдання трьох видів: рольові ігри, за допомогою яких організовується навчальна взаємодія відповідно до розробленого сюжету, розподілених між учнями ролей та міжрольових відносин; проблемні ситуації з використанням мовленнєвих завдань, що передбачають виконання дій, котрі ґрунтуються на критичному мисленні, припущенні, здогадці, інтерпретації фактів; вільне спілкування. Пріоритетними завданнями *індивідуального підходу* є формування в студентів-філологів навичок планування індивідуальної навчальної діяльності, заохочення до пошуку різних видів навчальної діяльності з іноземної мови, аргументованого вибору найефективніших з них, самостійна розробка власних індивідуальних освітніх маршрутів.

На практичних заняттях з дисципліни «Іноземна мова» створюються умови, необхідні для комунікації в режимі «студент-студент», «студент-викладач», «студент-група», оскільки спілкування, заглиблення в іншомовну взаємодію, рольова гра є ключовими елементами сучасного заняття. Дисципліна «Іноземна мова» має практичне спрямування та залучає студентів до активного обговорення навчального матеріалу, формулювання своєї думки, ведення діалогу, і не лише на основі структури питання-відповідь, а надає змогу студентам діяти та реагувати відповідно до індивідуального сприйняття матеріалу. Кожен студент має право

висловлювати свою точку зору, незалежно від думки оточуючих та використовувати власний досвід під час спілкування. Найважливішим є те, що всі учасники спілкування повинні бути упевнені у прийнятті їхніх поглядів і будуть поважатися іншими. Виявлення особистісних характеристик студентів реалізуються в моделях ситуацій, що визначають зміст особистісно-орієнтованого навчання.

Практичні заняття з усного та писемного мовлення англійської мови забезпечують найкращі можливості для реалізації індивідуальних стратегій навчання, оскільки їх використання передбачає ефективне оволодіння іноземною мовою в контексті сучасної освіти, порівняно з традиційними формами освіти. Формування індивідуальних стратегій навчання в контексті освіти XXI ст. забезпечують саморозвиток студентів під час засвоєння навчального (освітнього) матеріалу; використання різноманітних засобів і способів сприйняття інформації; засвоєння знань у контексті певної соціальної функції особистості, шляхів її самоствердження; контекстне навчання, в основу якого покладено принципи ігрових технологій, життєвих ситуацій, передбачає надання навчальній діяльності структури гри, імітованих життєвих ситуацій, соціальної творчості; спрямованість на стиль діяльності студента.

На думку О. Шумілової, рівень сформованості фахових знань студентів філологічного профілю досягається за умов реалізації системи, що складається з чотирьох рівнів: концептуального, понятійно-сутнісного, практико-діяльнісного та практико-світоглядного рівнів [390].

Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу відбувається за створення певної сукупності ієрархізованих педагогічних умов.

**Першою та провідною педагогічною умовою формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу є цілеспрямована реалізація положень компетентнісного підходу у процесі створення індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога.** Сутність та особливості



застосування компетентнісного підходу висвітлено у попередньому підрозділі дисертації. Тому зазначимо, що всі наступні педагогічні умови є супідрядними першій як основній.

**Друга педагогічна умова** формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу – *забезпечення сталої мотивації суб'єкта навчання на досягнення акме-індивідуального рівня сформованості загальних і предметних компетентностей як результату філологічної підготовки в університеті.*

Спираючись на теоретичну базу щодо трактування мотивації, слід звернути увагу на визначення С. Гончаренка, де мотивація – це «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [92]. На його думку, «як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини, одна й та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів». Також мотивація визначається як психологічна якість, що веде людину до здійснення цілі [50]. Мотивація є однією з категорій дидактики, що являє собою систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Шлях до ефективної організації процесу підвищення професійної компетентності майбутнього фахівця лежить через розуміння мотивів його діяльності. Досконале оволодіння іноземною мовою є обов'язковим компонентом професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Професійну компетентність студентів філологічних спеціальностей розглядають як єдність теоретичної та практичної підготовки до здійснення професійної діяльності.

Слід відмітити, на думку Н. Арістової, мотивація є системним утворенням зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія та взаємодія яких складається під дією певних чинників [17]. Дослідниця стверджує, що мотивація вивчення іноземної мови виникає не до початку навчальної діяльності, а у процесі цієї діяльності, якщо вона є цікавою, а студенти, у свою чергу, активними й ініціативними в цій діяльності. У своїй монографії «Формування мотивації вивчення іноземної мови

у студентів вищих навчальних закладів» Н. Арістова виділила основні методи, котрі сприяють формуванню мотивації навчання в студентів:

– традиційні методи навчання, які є загальноповсюдними в умовах сучасних закладів вищої освіти;

– інноваційні методи навчання, котрі спрямовані на формування в студентів творчого самостійного мислення, розвиток творчих навичок і вмінь нестандартного спрямування щодо розв'язання професійних проблем;

– ініціативно-передові методи навчання, які уможливають ознайомлення з особливостями та специфікою певної професійної діяльності залежно відобраної професії в майбутньому [17, с. 39].

А. Кузьмінський складниками професійної компетентності вважає спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок; психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спроможності; аутопсихологічну компетентність – рефлексію педагогічної діяльності [185, с. 204]. Специфіка професійної компетентності філолога полягає в тісному переплетінні педагогічної компетентності й ключових компетентностей.

Студенти філологічних спеціальностей, як фахівці, мають уміння аналізувати й готувати навчальний матеріал, який потребує від них наявності сформованої лінгвістичної компетентності (формування знань про лінгвістику як науку, загальних відомостей про мову тощо); культурологічної компетентності, що включає відомості про мову як національно-культурний феномен; педагогічної компетентності (усвідомлення ролі учителя, конструювання власного педагогічного досвіду); психологічної компетентності, яка охоплює уміння оцінювати здібності, можливості, психологічні особливості; комунікативної компетентності (уміння правильно користуватися вербальними й невербальними засобами у процесі спілкування); методичної компетентності (володіння дидактичними методами й прийомами й уміння застосовувати їх у процесі навчання); інформаційної компетентності (робота з інформацією у професійно-педагогічній діяльності) [147].

З психологічної точки зору та спираючись на індивідуальний підхід до навчання іноземної мови, можна зрозуміти, що без опанування мотиваційного процесу не є можливим доцільне та досконале оволодіння всіма компетентностями, що забезпечують належний рівень професійно спроможності. Розуміючи провідну роль мотивації в навчанні іноземної мови студентів закладів вищої освіти, викладачеві необхідно чітко уявляти способи та прийоми її формування в умовах вищої освіти. Значну увагу приділяють мотивам, оскільки формування мотивів – це, насамперед, створення умов для вияву внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх самими студентами. Для підвищення навчальної мотивації розглянемо види мотивації. На мотиваційну сферу особистості можуть впливати соціальні мотиви, які визначаються потребами суспільства, що складають у своїй сукупності зовнішню мотивацію, яка існує у двох різновидах: як широка соціальна й вузькоособистісна мотивація та характер діяльності [133]. Це так звана внутрішня мотивація, і її підвидом є мотивація успішності. Саме внутрішні мотиви є спонуканнями для позитивного оволодіння іноземною мовою студентами філологічних спеціальностей. Існує декілька різновидів внутрішньої мотивації: *комунікативний різновид внутрішньої мотивації* прийнято вважати за основний. Студенти формулюють свої потреби як суто комунікативні, а саме: говорити іноземною мовою з колегами, друзями, уміти читати задля розширення світогляду, як із професійною ціллю, так і для власного задоволення, оволодіння письмовими навичками. Цей тип мотивації є найскладнішим для збереження, оскільки під час оволодіння іноземною мовою в атмосфері рідної іноземна мова з'являється як штучний засіб спілкування. Розігрування ситуацій, що використовуються під час навчання, мають, по суті, штучний характер. Тому, якщо робити акцент лише на природній комунікації іноземною мовою, не завжди можна зберегти мотивацію. Тому слід пам'ятати, що комунікація має лише умовний характер.

Передумови для виникнення комунікативної мотивації можуть бути створені під час постановки задач заняття, відбору його відповідного змісту й організаційних формах.

*Лінгвопізнавальний різновид внутрішньої мотивації* полягає у позитивному ставленні студентів до самої «мовної матерії», до вивчення основних якостей мовних знаків. Можливі два шляхи її формування: опосередкований, тобто через комунікативну мотивацію, і безпосередній, шляхом стимулювання пошукової діяльності студентів у мовному матеріалі.

*Інструментальний різновид внутрішньої мотивації*, тобто мотивація, яка впливає з позитивного ставлення студентів до певних видів роботи, що залежить здебільшого від власної активності студента та від засвоєння прийомів самостійного оволодіння іноземною мовою [195, с. 51].

Професійно-педагогічні якості викладача сприяють підвищенню мотивації студента під час вивчення іноземної мови, і їх наявність забезпечує оптимальні можливості для управління якістю навчального (освітнього) процесу та підвищення професійної компетентності студентів. Також, використання викладачем індивідуального підходу створює своєрідний механізм когнітивного резонансу, який істотно посилює мотиви вивчення студентом іноземної мови й додає упевненості у своїх силах, можливостях і здібностях [220, с. 21]. Кожен студент має розуміти, що навчання іноземній мові є сукупністю рівнозначних процесів, що визначаються результатами його власних зусиль і прагненнями до оволодіння професійною компетентністю. Розмаїтність та спільність характеристик взаємодії викладача та студента-філолога спрямовані на досягнення поставлених цілей і принципів навчального (освітнього) процесу, що є головним підґрунтям для формування професійної компетентності та особистісних якостей (здатність до самопізнання, самооцінки та самоаналізу).

**Третьою педагогічною умовою** формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей є *розроблення та реалізація індивідуальних траєкторій навчання майбутнього філолога (засвоєння професійно значущих знань, формування вмінь і навичок, набуття й розширення освітнього досвіду на мотиваційно-ціннісній основі) за урахування потенційно можливих індивідуально-особистісних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів.*

Освітній простір студента становить певну систему розумінь і перетворень власних професійних інтересів та запропонованих можливостей закладу освіти. Поєднання цих компонентів слугує для подальшого відбору змісту професійної освіти, що закріплений в освітніх програмах, навчальних дисциплінах, модулях і курсах, що містять певний алгоритм засвоєння. Забезпечення створення умов для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів студентів є актуальним компонентом реалізації вищезазначених компонентів освітньої системи. Визначення конкретних індивідуальноосвітніх стратегій передбачає врахування індивідуальних особливостей суб'єкта навчання, їх інтересів і способів сприйняття інформації. Студент визначається як окремий суб'єкт навчання з індивідуальним досвідом. Компетентнісно-орієнтована освіта забезпечує наявність сформованих і розвинених компетенцій і компетентностей.

В сучасних умовах кредитно-модульної системи навчання побудова освітньої діяльності за індивідуальним навчальним маршрутом є досить реальною. Особистісно-орієнтований маршрут буде здійснюватися на засадах урахування індивідуальних, а на нашу думку, й когнітивних особливостей сприйняття навчальної (професійної) інформації.

Таким чином, поняття «індивідуальний освітній маршрут» як педагогічна, чи дидактична категорія, представлена в роботах Т. Бурлакової [63], В. Мерлін [227] та А. Хуторського [379].

Узагальнюючі теоретичні напрацювання попереників, В. Беличенко надає визначення індивідуального освітнього маршруту: «індивідуальний освітній маршрут студента втілюється в індивідуальному просуванні в освітньому просторі: студент здійснює ревізію своїх професійних інтересів та освітніх потреб, а також можливостей вишу, і винайдені точки перетинання стають орієнтирами для відбору змісту професійної освіти, що міститься в освітніх програмах, навчальних модулях, дисциплінах, практиках і курсах за вибором, і визначення послідовності й темпів їх засвоєння за умови координаційної, організаційної, консультувальної ролі викладача».

У таблиці 2.1 представлено визначення «індивідуального маршруту» та «індивідуальної освітньої траєкторії».

Таблиця 2.1

Демаркація термінів «індивідуальний маршрут» та «індивідуальноосвітня траєкторія».

Автор	Поняття
Т. Собіна [336]	індивідуальна освітня траєкторія – певна послідовність елементів навчальної діяльності кожного суб'єкта навчання, що відповідає його здібностям, можливостям, мотивації, інтересам.
В. Мерлін [227]	індивідуальна освітня траєкторія – шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, зміст якої визначається його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичної відповідальності.
Е. Климов [152]	індивідуальна освітня траєкторія – вияв стилю навчальної діяльності кожного студента, залежно від його навченості та мотивації.
А. Хуторський [379]	індивідуальній освітній маршрут – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного суб'єкта навчання в освіті. Під особистісним потенціалом суб'єкта навчання тут розуміється сукупність його оргдіяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних здібностей.

В. Лоренц [202]	індивідуальний освітній маршрут – цілеспрямована спроектована диференційована освітня програма, що забезпечує студенту позиції вибору, розробки, реалізації освітньої програми за умови здійснення викладачами педагогічної підтримки професійного самовизначення й самореалізації майбутнього вчителя.
М. Соколова[338]	індивідуальний освітній маршрут – засвоєння студентом освітньої програми, з опорою на його освітній досвід, можливості, з орієнтацією на вирішення його освітніх проблем.

Також, у процесі реалізації існуючої кредитно-модульної системи для налагодження ефективної індивідуально-орієнтованої співпраці викладача й студента необхідно враховувати траєкторію індивідуального розвитку кожного студента та й окремих студентів. Для реалізації такої взаємодії потрібно розробити комплекс різнорівневих завдань, покращити науково-методичні підходи до виконання індивідуальних завдань і самостійної роботи, запропонувати вибір творчих проєктів. Для того щоб сформувати індивідуальні стратегії навчання студентів, треба допомогти їм відшукати оптимальні засоби засвоєння та пристосування до навчальних ситуацій. Основний ресурс для цього – засвоєння студентами базового змісту освіти, але індивідуально неповторним способом. Разом з тим індивідуалізація навчання не повинна бути спрямована на селекцію й відбір найбільш талановитих студентів і надання їм сприятливих умов розвитку. Необхідно створити таке навчально-формувальне середовище, у якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби й інтереси.

Отже, реалізація індивідуального освітнього маршруту можлива під час розроблення розробці спеціального індивідуального освітнього плану. Базовою основою такого плану, є враховуючи індивідуальних особливостей кожного суб'єкта навчання, що свідчить саме про формування індивідуальних стратегій навчання. Створення певних умов реалізації індивідуального освітнього маршруту на засадах індивідуальних (когнітивних) стратегій сприйняття навчального матеріалу активізує освітні потреби студентів, що виявляються в їхній мотиваційній спрямованості та здатності самостійно працювати.

**Четвертою педагогічною умовою** формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей – *активація педагогічного потенціалу використання інформаційних технологій як засобу організації, здійснення та контролю індивідуалізованого навчання.*

Розвиток вищої освіти в сучасних умовах зумовлює потребу в володінні інноваційними технологіями навчання. Формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному закладі вищої освіти – це створення ефективного інноваційного клімату, сприяння нововведенням, упровадження сучасних методів і форм навчання, нових освітніх моделей і структур. На думку Р. Гуревич, створення інноваційного освітньо-виховного середовища виявляється неможливе без внесення якісно нового змісту у вищу професійну освіту, без оптимізації кадрово-педагогічного потенціалу, підвищення рівня науково-методичного забезпечення навчального процесу, упровадження інноваційних технологій і методик викладання, оволодіння дослідно-експериментальними видами діяльності [100, с. 87].

У сучасній бально-рейтинговій системі освіти підвищується роль контроль оцінюваного студентів. У певній мірі викладач виступає навіть тьютером у взаємодії зі студентами, і тому з посиленням активізації тьюторських аспектів педагогічної діяльності зростає значення психологічної компетентності викладача задля забезпечення індивідуального підходу до кожного студента, що з іншого боку, перетворюється на формування в студентів індивідуальних стратегій. Інноваційний характер діяльності педагогічного закладу ввищої освіти передбачає



наявність ефективного індивідуальноорієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом.

Під час розроблення різнокомпонентних і різнопланових завдань або творчих проектів, урахувавши індивідуальну траєкторію розвитку студента або групи студентів, не слід виокремлювати лише талановитих студентів і створювати їм сприятливі педагогічні умови розвитку, а слід виокремити найсприятливіші інноваційні підходи для вирішення поставлених цілей, що дуже мотивованими в сучасному інформаційному просторі. Існує досить багато переваг використання Інтернет-ресурсів у сучасному освітньому процесі. Наприклад: дистанційна взаємодія викладачів зі студентами: електронна пошта (листування), електронні конференції (обмін інформацією), використання електронних текстових зображень (підручники, словники). М. Козяр серед інтерактивних комп'ютерно-орієнтованих методів навчання виділяє ті, які активно застосовуються у поєднанні із традиційними в процесі навчання студентів філологічних спеціальностей.:

- комп'ютерне навчання іноземних мов – робота з електронними посібниками й підручниками, електронними кейсами й мовними портфелями, електронними енциклопедіями й словниками, системами машинного перекладу;

- методи комп'ютерного діагностування готовності студентів до занять – діагностичне комп'ютерне тестування;

- проблемно-дискусійні комп'ютерноорієнтовані методи навчання – Інтернет-дискусії, Інтернет-конференції, ТБ-семінари;

- дослідницькі комп'ютероорієнтовані методи навчання – метод телекомунікаційного проекту, on-line методи навчання [171].

Стосовно навчання студентів філологічних спеціальностей можна використовувати навчальні програми «HotPotatoes», «LearningApps», які демонструють нові методи застосування інформаційних технологій. Завдяки таким програмам можна створювати різноманітні інтерактивні завдання, тести, презентації, що, у свою чергу, також базується на індивідуально-стратегічному середовищі студентів. Отже, використання інформаційних технологій у сучасній освітній системі надає перевагу розвитку індивідуальних потреб та інтересів

студентів. Це може реалізовуватися через індивідуально-заохочувальну систему критеріїв засвоєння, реалізації та відтворення іншомовного матеріалу. У цілому, сукупність ієрархізованих педагогічних умов формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу представлено на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Сукупність педагогічних умов формування індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу

### 2.3 Функціонально-структурна модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей

Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей у процесі їхньої професійної підготовки передбачає моделювання цього педагогічного процесу. Інтеграція вищої освіти до європейського простору зумовлює вдосконалення методичної підготовки майбутніх філологів задля усвідомлення доцільності її реалізації в нових умовах інформаційного суспільства, що забезпечується активною взаємодією суб'єктів навчання та інноваційних ресурсів. Тому, на нашу думку, лише під час побудови освітнього (навчального) процесу як цілісної системи за урахування індивідуальних особливостей студентів, можна розраховувати на високий рівень сформованості професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. На основі аналізу теоретичних джерел, можна визначити, що процес моделювання виявляється відтворенням характеристик одного об'єкта в іншому, спеціально створеному для їх вивчення. За своїми завданнями розроблення моделі має прикладний характер. Отже, моделювання обумовлене конкретно визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Однак, такий характер побудови моделі не свідчить експериментально про вірогідність результатів дослідження, що отримується своєю чергу, *модель* є уявним образом, узагальненням, теоретичним передбаченням, яке потрібно апробувати у процесі реальної діяльності. У широкому значенні *моделювання* є одним із методів пізнання й перетворення світу, що отримав поширення з розвитком науки, який зумовив створення нових типів моделей, які розкривають нові функції самого методу [339]. Моделювання в якості універсальної форми пізнання використовується у процесі дослідження та перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності [174, с. 63].

*Моделювання* окреслюють у філософії науки як опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним чи навіть неможливим [366]. Способи представлення результатів моделювання можуть бути як матеріальними, так й інформаційними. Також, моделювання визначається як

метод дослідження об'єктів пізнання та їх моделей; побудова й вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і конструйованих елементів для визначення чи поліпшення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління.

Тому у процесі застосування цього методу використовують *модель* як засіб дослідження. Модель (англ. model) – це речова, знакова або уявна система, яка відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики [307]. За іншим визначенням (О. Кочергін), модель – це уявна чи матеріально втілена система, яка відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації [209]. Для створення моделі (незалежно, для якої галузі діяльності) у людини є як засоби свідомості, так і засоби матеріального світу. Залежно від того, які саме засоби домінуватимуть, визначатиметься й тип моделі – матеріальна чи ідеальна.

С. Гончаренко зазначає, що модель – це штучно створена система елементів, які з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [92]. Головними функціями, які виконує модель, можна вважати теоретичну та практичну. Теоретична функція моделі дає змогу реалізувати специфічний образ дійсності, який відповідає діалектичним закономірностям єдності загального й одиничного, логічного й чуттєвого, абстрактного й конкретного; практична функція моделі дає змогу представити модель як інструмент і засіб наукового експерименту. Крім того, модель може виконувати дескриптивну, прогностичну й нормативну функції. Наприклад, дескриптивна функція моделі застосування комунікативних технологій у професійній підготовці вчителя-філолога полягає в тому, щоб за рахунок абстрагування від реалій кожного окремого вишу можна пояснити специфіку та зміст означених технологій. Частковим виявом дескриптивної функції є пізнавальна, яка надає можливість досліднику встановити суттєві змістові

характеристики професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей із застосуванням комунікативних технологій.

Прогностична функція моделі зумовлює передбачення майбутнього розвитку подій у межах того чи іншого явища. Так, у випадку моделювання професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей за реалізації означеної функції можна передбачити перспективний розвиток окремих комунікативних технологій як найбільш ефективних для фахівців цієї галузі. Нормативна функція передбачає можливість не лише описати наявний ресурс комунікативних технологій у професійній підготовці вчителя-філолога, але й побудувати бажаний ідеальний образ процесу професійної підготовки вчителів цього профілю із застосуванням комунікативних технологій [316]. Моделі класифікують за певними ознаками, тому їх існує досить багато типів і видів. Наприклад, за способом побудови розрізняють матеріальні й ідеальні моделі. Можлива також класифікація моделей за способом реалізації, а саме:

- субстанціональні моделі – ті, що будуються за урахування субстанціонального підходу, який дає можливість виділяти базові субстанції для наукового аналізу; такою субстанцією в межах проблеми нашого дослідження є комунікація;

- структурні – тобто такі, у побудові яких найважливішими є сутнісні взаємозв'язки між структурними компонентами;

- функціональні моделі – під час створення яких ураховуються функції всіх компонентів і їхня роль у досягненні очікуваного результату;

- змішані моделі, які поєднують у собі риси двох чи всіх попередніх; до таких належить, насамперед, структурно-функціональна модель, досить популярна у педагогічних дослідженнях (М. Васильєва [66], В. Штофф [389]).

За характером використаних під час моделювання компонентів виділяють предметні й знакові моделі. Предметне моделювання стосується відтворення геометричних, фізичних, динамічних, функціональних характеристик предмета моделювання. Знакове моделювання втілюється в схемах, графіках, таблицях.

На думку одного із розробників методу моделювання Р. Шеннона, модель є уявленням об'єкта, системи або ідеї у певній формі. Модель може слугувати для досягнення однієї із двох основних цілей: або опису, якщо модель слугує для пояснення й (або) кращого розуміння об'єкта, або припису, коли модель надає змогу передбачити й (або) відтворити характеристики об'єкта, які визначають його поведінку. Основною характеристикою моделі є спрощення реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується. Усі несуттєві чинники в моделюванні відходять на другий план. Тому модель допомагає вирішити будь-які проблеми [108, с. 75].

І. Колесникова визначає модель як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, котрий будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цього об'єкта. Тому педагогічна модель – це логічно послідовна система відповідних елементів, яка включе цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним процесом, навчальних планів і програм. Її завданням є допомога в розробленні навчальних планів і програм, різних способів організації навчання, управління навчальним процесом, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо [180, с. 142].

Із точки зору В. Пікельної, модель є процесом і методом пізнання, формою та засобом наукового пошуку, характерними ознаками якої стають структурованість, висока вибірковість стосовно інформації, що використовується, об'єктивна аналогія та максимально наближене відтворення оригіналу; основна вимога, що висувається до неї, – можливість її використання для вивчення реального світу або для перетворення реального світу [288]. В. Пікельна та З. Рябова виділяють різні типи моделей, а саме: описові, статичні, динамічні, історичні, емпіричні, нормативні; фізичні (мають подібну з оригіналом природу); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис поведінки оригіналу); логіко-семіотичні

(конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем), між якими не існує чітких меж. З. Рябова підкреслює, що функції моделі вказують на широту та різноманітність її призначення, указує, що за своєю сутністю педагогічні моделі відносяться до матеріально-математичного або логіко-семіотичного типу моделей [313, с. 49].

Науковці визначають причини, які зумовлюють використання моделей замість прямої взаємодії з реальним світом: складність організаційних ситуацій і неможливість проведення експериментів у реальному житті. У сучасних наукових працях підкреслюється перспективність й ефективність використання цього методу у педагогічних дослідженнях, зокрема, пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому просторі закладу освіти.

У педагогічній науці метод моделювання обґрунтований у працях відомих науковців (О. Аліпичев [6], В. Штофф [389]). У педагогічній літературі наголошується важливість застосування моделювання у процесі навчання (А. Вербицький [72], А. Семенова [324], В. Загвязинський [129] та ін.), однак методика реалізації та інструментальні засоби розроблені недостатньо. Проблемою моделювання в навчальному (освітньому) процесі нині цікавиться значна кількість науковців.

У своїй дисертаційній праці І. Дорохіна досліджує типи та принципи педагогічного моделювання, наголошуючи на тому, що моделювання в теперішніх умовах є оптимальним інструментом розв'язання власне педагогічних проблем [107]. Процес моделювання, на її думку, слугує активним дієвим способом розроблення та теоретичного обґрунтування варіативно-педагогічної моделі формування індивідуально-особистісного стилю навчальної діяльності студентів. Дієвими принципами під час процесу моделювання повинні бути такі:

– *принцип альтернативності знань*, що передбачає об'єднання різних підходів навчання, розуміння проблем пізнання, а також розв'язання навчальних задач: навчальний процес у вищій школі повинен висвітлити множину наукового знання, прищеплювати культуру вибору, привчати поважати точку зору іншого, формувати широту поглядів і толерантність світогляду; принцип альтернативи

забезпечує студентові можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання;

– *принцип гнучкості та варіативності змісту навчання* наголошує на формуванні різностороннього складу дисциплін і курсів, варіативності вибору навчальних програм для забезпечення вибірковоності навчання: студент повинен самостійно вибудувувати навчальний простір, час і хронологію своєї активності у процесі професійної підготовки, самостійно планувати й задавати режим інтенсивності навчання, ритм навчального навантаження, темп засвоєння змісту навчальної дисципліни;

– *принцип науково-дослідної орієнтації змісту освіти* передбачає спрямованість студентів до здобуття знань, які дають змогу увійти в коло актуальних і передових наукових досліджень як фундаментально-методологічного характеру, так і прикладного, конструктивно-технологічного порядку;

– *принцип палімпсесту* передбачає багатоступневу сукупність і поступове перетворення колективного досвіду навчально-пізнавальної діяльності в індивідуальний, за допомогою вибору студентом індивідуальної стратегії навчання» [ 107, с. 101–102].

У педагогічному контексті термін «система» є синонімічним з терміном «модель». А. Хуторської зазначає, що педагогічні системи можуть мати спільні інструментальні елементи, наприклад, одні й ті самі методи й засоби навчання, проте загальну результативність навчання буде визначати вся система в цілому. Усі елементи педагогічної системи мають бути взаємопов'язаними. Стандартна схема стратегічної діяльності, що забезпечує створення моделі, виглядає таким чином: висування й обґрунтування мети та завдань; визначення шляхів їх досягнення; проектування й моделювання очікуваного результату [379].

Аналізуючи процес створення освітньої педагогічної моделі, доцільно визначити низку етапів її побудови:



- вибір методологічної основи моделювання системи, що зумовлений особистісно-орієнтованою парадигмою освіти, діяльнісним підходом до організації процесу навчання, розвитком креативного та критичного мислення;

- визначення основної мети, її уточнення й контентизації; обґрунтування завдань моделювання;

- конструювання моделі; уточнення основних її компонентів;

- апробація розробленої педагогічної моделі шляхом експериментального дослідження;

- аналіз та інтерпретація отриманих результатів моделювання [5, с. 145].

Для реалізації ідеї моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу були охоплені вищезазначені принципи. Основою нашої моделі є п'ятиблочна система конструктів побуди (пропедевтичний, індивідуально-діагностувальний, проектувальний, реалізаційний та оцінний). На початку наведена мета – формування професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей; гіпотеза та завдання дослідження; окреслені провідна та супідрядні педагогічні умови; функційні блокові конструкти – *пропедевтичний функційний блоковий конструкт* моделі включає мету, завдання, збір та аналітичне оброблення даних щодо специфіки формування індивідуальних стратегій навчання, методологічні підходи та принципи формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.

*Індивідуально-діагностувальний функційний блоковий конструкт* складається з взаємодії ознак професійної спрямованості суб'єкта навчання (професійні переваги, загальна спрямованість, соціальна спрямованість, комунікативні й організаторські здібності) та індивідуально-особистісної спрямованості (форми поведінки в конфліктних ситуаціях, темперамент, а також виявлення когнітивного стилю кожного студента як суб'єкта навчання).

До *проектувального функційного блокового конструкту* належить організація спільного зі студентами розроблення індивідуально-освітнього

маршруту й окремих його траєкторій проходження з окремої дисципліни та професійної підготовки в цілому у практичному ракурсі.

*Реалізаційний функційний блоковий конструкт* характеризується опануванням необхідними інструментальними та професійно-значущими компетентностями на засадах урахування індивідуальних стратегій навчання студентів як цілісного процесу навчання за контамінаційно-комплікативної реалізації положень компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, диференційованого та індивідуального підходів як з психологічної, так і з педагогічної сторони.

До *оцінного функційного блокового конструкта* належить розроблення й верифікація сукупності діагностик для перевірки результатів сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей у кореляційній залежності від рівня реалізації їхніх індивідуальних стратегій навчання.

У процесі реалізації запропонованої моделі повинні бути враховані характерні ознаки індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів, виявлені на основі індивідуальних особливостей кожного студента, а також групи студентів. Існування в суспільстві стійких уявлень щодо моделі фахівця з іноземної мови дає змогу визначити соціальну ознаку індивідуальної стратегії, котра зумовлена тим фактом, що індивідуальна стратегія залежить від сучасних освітніх тенденцій, зумовлених змінами в суспільстві.

Індивідуальна стратегія професійної діяльності є лінводидактичною, оскільки визначає й організовує всю систему особистісного навчання за урахування педагогічних принципів, забезпечує її цілісність і сприяє формуванню вмінь користуватися іншомовною лексикою. Характерними особливостями професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей в умовах утвердження у вищій освіті України кредитно-модульної системи є:

– диференціація її змісту;

- орієнтація на посилення індивідуалізації за рахунок уведення варіативних складових у навчальні плани та програми; робота студентів за індивідуальними навчальними планами;

- посилення ролі та збільшення частки самостійної роботи студентів;

- створення реальних можливостей для моделювання кожним студентом індивідуальної стратегії навчання [241]. Філологічна підготовка являє собою процес пізнання й засвоєння теорії та практичних дій: з однієї сторони, теорія є засобом пізнання, пояснення та прогнозування, з іншої – інструментом її вдосконалення, основою аналізу та критерієм оцінки її ефективності. Освітню діяльність можна розглядати як процес оволодіння способами особистісно-професійного розвитку власних здібностей та інтересів.

У нашому дослідженні нами окреслено такі специфічні особливості індивідуальної освітньої діяльності студента у процесі вивчення філологічних дисциплін: професійна та практична спрямованість змісту навчальної діяльності; використання форм, методів, засобів навчання; освоєння способів вирішення актуальних виховних та освітніх проблем.

Філологічні дисципліни – це провідний засіб особистісно-професійного становлення студента, оволодіння професійно значущими компетентностями та видами професійної діяльності. Зміст педагогічних дисциплін, які вивчаються в сучасному закладі вищої освіти є базою освітнього процесу. *Основними підходами до вивчення філологічних дисциплін* відповідно до сучасних вимог є [131]:

- практикоорієнтований підхід, який має на меті спрямованість практичних завдань для студентів на розвиток і формування загальнопрофесійних і професійних компетентностей; здатність до самооцінки на кожному етапі навчання; професійна спрямованість підготовки, яка вимагає представлення змісту занять у вигляді системи професійних завдань, до вирішення яких студент готується в рамках досліджуваної теми;

- діяльнісний підхід, що передбачає освоєння змісту філологічної дисципліни самими студентами, подання результату його сприйняття через практичну діяльність і розв’язання навчальних проблем; виконання проектів і

тематичних робіт; вирішення педагогічних проблем з опорою на проблеми студентської групи, факультету; залучення студентів до обговорення найбільш ефективних засобів, що використовуються на заняттях з циклу філологічних дисциплін; колективне й індивідуальне планування й аналіз вивчення курсу, теми;

– технологічний підхід, що передбачає використання інформаційних та інноваційних технологій, які можна застосовувати у подальшій професійній діяльності;

– суб'єктний підхід, що передбачає цілісне переосмислення розуміння сутності навчання; основним завданням навчання є не формування певної системи ставлень і вмінь, а розвиток здатності бути суб'єктом. Суб'єктний підхід тісно пов'язаний з діяльнісним: стати суб'єктом певної діяльності означає опанувати цю діяльність, бути здатним до її здійснення та творчої реалізації [248].

Г. Удовіченко у своїй дисертаційній праці ілюструється нерозривну єдність двох базових засад процесу навчання студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету – оволодіння знаннями та формування світогляду студента-гуманітарія [360]. Завдяки виокремленню індивідуально-типологічних особливостей окремого студента та об'єднуючи їх у певні групи відбувається переосмислення сприйняття навчального матеріалу з ефективною результативністю. Вектор урахування специфіки вивчення студентами філологічних спеціальностей дисциплін філологічного циклу також утілюється в розумінні того факту, що формування індивідуального сприйняття у процесі вивчення цих дисциплін є, по-перше, джерелом знань, що забезпечує глибинне ознайомлення з матеріалом, на основі виокремлення когнітивного стилю студента [359]. Готуючись до семінарів, студенти виконують роботу на знаходження необхідної інформації з довідкової літератури, Інтернет-ресурсів, мають індивідуальний характер завдань для досягнення поставлених цілей занять. По-друге, індивідуалізація роботи розглядається як засіб поглибленої роботи з літературою, а саме: виконання пізнавальних завдань, підготовка презентацій, рольових ігор. По-третє, індивідуальний підхід для виконання завдань у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, виконується із метою впровадження,

закріплення, перевірки одержаних знань. Внутрішню основу формування індивідуальних стратегій представляє собою спрямованість студентів філологічних спеціальностей на розгортання та реалізацію індивідуальних прагнень і становлення індивідуальної позиції у своїй професійній діяльності. Акмеологічною особливістю зовнішнього принципу формування індивідуальних стратегій виявляється створення різнопланових завдань для реалізації поставлених задач [343]. Цілісне сприйняття нової інформації розширює внутрішній простір людини, збагачує та наповнює його змістом і смислом, перетворюється на внутрішнє джерело розвитку.

*Пропедевтичний функційний блоковий конструкт* моделі – це збір та аналітичне оброблення даних про специфіку здійснення процесу формування індивідуальних стратегій навчання у поточному навчальному процесі. Метою пропедевтичного функційного блокового конструкту:

– анкетування для виявлення, рефлексії й усвідомлення індивідуальних особливостей організації та здійснення виокремлення особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами;

– вхідне тестування для аналізу індивідуального стилю навчання студентів.

Отримані результати використовуються для диференціації студентів за певними групами (здійснення внутрішньогрупової індивідуалізації, вивчення навчальної дисципліни за індивідуальною програмою). Крім того, проводиться анкетування студентів з метою виявлення рівня типових труднощів, пов'язаних із процедурними особливостями сприйняття навчального матеріалу, для вироблення шляхів і засобів запобігання можливих конфліктних ситуацій.

Метою розгортання індивідуально-діагностувального блокового конструкта функціонально-структурної моделі є визначення напрямів розроблення індивідуальних маршрутів навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей за урахування виявлених індивідуальних стилів сприйняття навчального матеріалу та інформаційно-технічних засобів.

*Індивідуально-діагностувальний функційний конструкт:* проводиться психолого-педагогічне тестування для виявлення професійної спрямованості

особистості (професійні переваги, загальна спрямованість, соціальна спрямованість, комунікативні й організаторські здібності) й особистісної спрямованості (форми поведінки в конфліктних ситуаціях, стресостійкість, темперамент), а також виявлення когнітивного стилю студента у процесі навчання. Результатом цього етапу є уточнення напрямів формування індивідуальних маршрутів навчальної діяльності студентів за допомогою індивідуальних стратегій навчання та добір відповідних інформаційно-технічних засобів.

*Проектувальний функційний блоковий конструкт* має на меті організацію спільного зі студентами розроблення індивідуального освітнього маршруту та окремих його траєкторій проходження з фахових дисципліни у практичному ракурсі, а саме: залежно від результатів вхідного контролю обираються теми для опрацювання, визначається час і форми звітності, узгоджується розклад контактних годин у мережі й особистих консультацій на засадах індивідуального підходу у процесі формування індивідуальних стратегій навчання.

Етап розгортання *реалізаційного функційного блокового конструкту* передбачає реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів здійснюється, яка безпосередньо студентами філологічних спеціальностей у процесі вивчення філологічних дисциплін. Асинхронізація навчальної роботи дає змогу враховувати індивідуальні розумові здібності студентів, рівень складності навчальних завдань (зреалізована можливість для студента виконувати навчальну діяльність і завдання на максимально можливому рівні складності), пізнавальну активність в опануванні змісту навчального матеріалу, доступні технічні засоби. Опанування компетентностями в кореляційній залежності від індивідуальних стратегій навчання студентів відбувається як процес навчання за допомогою індивідуального підходу як з психологічної, так і з педагогічної позиції.

На етапі розгортання *оцінного функційного блокового конструкту* моделі необхідно проаналізувати результати навчання та результати формування індивідуальних стратегій навчання з дисципліни в цілому, зіставити ці дані та зробити висновок про результативність тих чи тих методів і засобів в умовах

індивідуалізації навчання. Передбачається, що саме на цьому етапі досягається основна мета навчального процесу – формування в студентів індивідуальних стратегій опанування навчального процесу та до активізації його пізнавальної діяльності. У такий спосіб відбувається орієнтація навчального процесу на особистість студента, ураховуючи його індивідуальні особливості та здібності.

Усі етапи моделі взаємопов'язані та спрямовані на досягнення цілей професійної підготовки у межах певної навчальної дисципліни на засадах реалізації педагогічних умов. Модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу в схематичному вигляді представлена на рис. 2.2.

Отже, моделювання педагогічної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу створює підстави для практичної апробації теоретичних узагальнень дисертаційної праці.

## **Висновки до розділу 2**

У процесі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей провідне місце займають інформаційні технології. У другому розділі дисертації уточнено педагогічний потенціал використання «інформаційних технологій» у процесі навчання студентів філологічних спеціальностей.

Визначено сукупність ієрархізованих педагогічних умов формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу.

До таких умов у нашому дослідженні ми віднесли:

- цілеспрямовану реалізацію положень компетентнісного підходу у процесі створення індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога;
- забезпечення сталої мотивації суб'єкта навчання на досягнення акме-індивідуального рівня сформованості загальних і предметних компетентностей як результату філологічної підготовки в університеті;

– розроблення та реалізацію індивідуальних траєкторій навчання майбутнього філолога (засвоєння професійно значущих знань, формування вмінь і навичок, набуття й розширення освітнього досвіду на мотиваційно-ціннісній основі) за урахування потенційно можливих індивідуально-особистісних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів;

– активацію педагогічного потенціалу використання інформаційних технологій як засобу організації, здійснення та контролю індивідуалізованого навчання).

Розроблено й обґрунтовано на теоретичному рівні функціонально-структурну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Визначено її функційні блокові конструкти: пропедевтичний, індивідуально-діагностувальний, проектувальний, реалізаційний та оцінний.

Теоретичні напрацювання, викладені в другому розділі роботи, надають необхідні вагомі та достатні підстави для організації та проведення дослідних дій, спрямованих на практичну перевірку дієвості сукупності ієрхізованих педагогічних умов та функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу.

Основні наукові результати розділу відображено в таких наукових працях:  
[77; 80; 81; 218; 418]



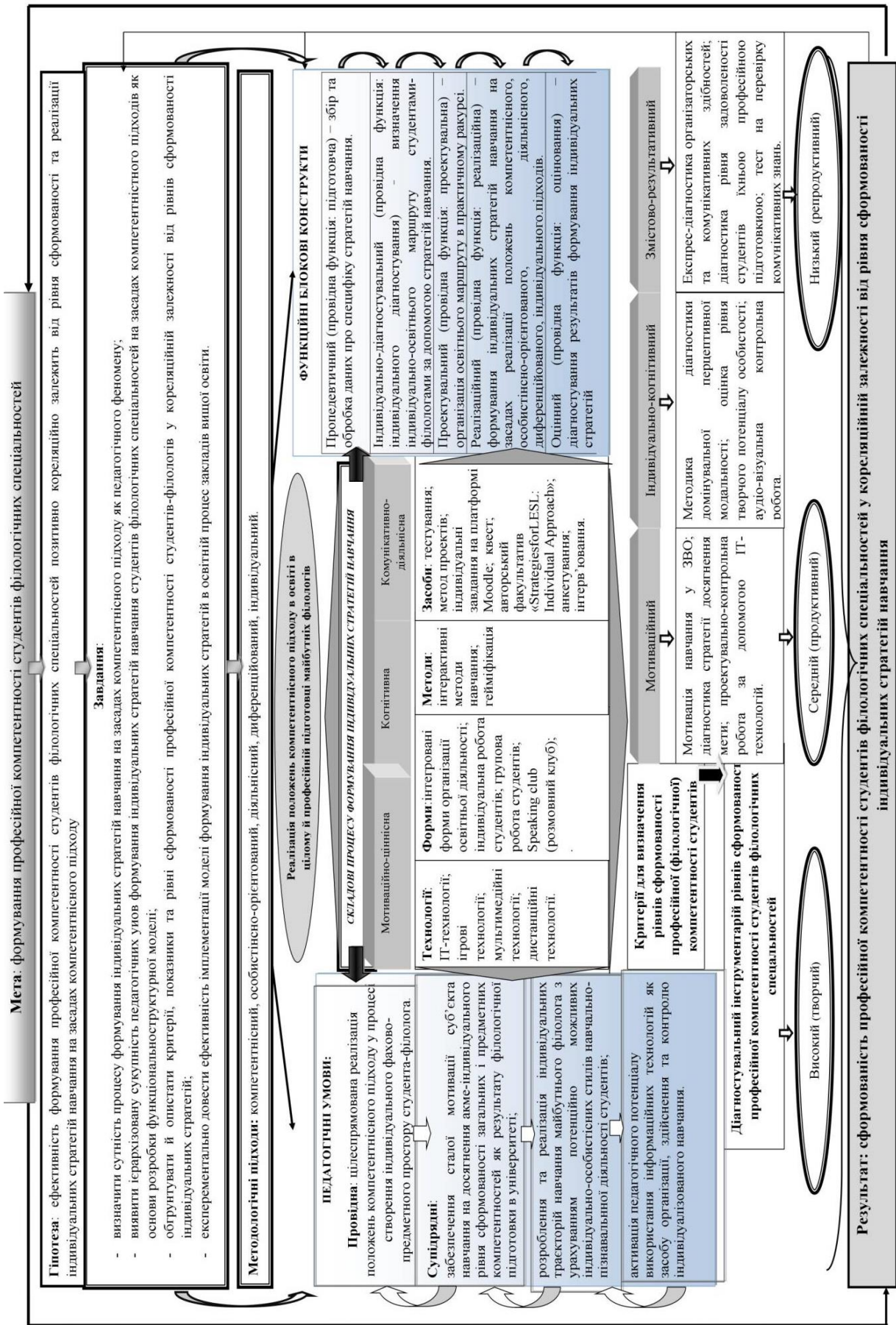


Рис. 2.2. Функціонально-структурна модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу

### РОЗДІЛ 3

## ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### 3.1 Аналіз ефективності (стану) навчання студентів філологічних спеціальностей

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу та експериментальна перевірка дієвості створення відповідної сукупності ієрархізованих педагогічних умов через упровадження в навчальний процес розробленої функціонально-структурної моделі. Організацію та вибір методів дослідження визначили теоретичні положення, викладені у попередніх розділах дослідження.

Імплементация функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу у процесі їхньої професійної підготовки відбувалася експериментальним шляхом (формувальний етап педагогічного експерименту). Для підтвердження гіпотези дослідження, яка ґрунтується на припущенні про те, що ефективність формування професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей позитивно кореляційно залежить від рівня сформованості та реалізації індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу, було проведено дослідно-експериментальну роботу протягом 2016 – 2018 рр.

На першому, констатувальному етапі експерименту мало місце визначення рівня сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Реалізація цього етапу вимагала виконання певних завдань: аналіз робочих програм з філологічних дисциплін: основна іноземна мова, іноземна мова – 1 (англійська): практичний курс, друга іноземна мова (англійська); добір та застосування матеріалу задля визначення рівнів сформованості професійної

компетентності; опрацювати результати констатувального етапу задля розроблення програми формувального етапу експерименту.

До участі в експерименті були залучені студенти 3 – 4 курсів філологічних факультетів Чорноморського національного університету імені Петра Могили та Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет», що здобувають освіту за спеціальністю 035.041 германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, 035.04 германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька, 035.01 українська мова і література.

В експериментальній роботі брали участь 234 студенти, які навчаються за програмами підготовки вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури. Задля перевірки ефективності створення сукупності ієрархізованих педагогічних умов формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного було створено контрольну експериментальну групу, до яких увійшли студенти 3 та 4 курсів. Контрольна група – 122 студенти, експериментальна – 112 студентів. Порівняльний аналіз здійснювався в межах існуючих академічних груп. У контрольних групах професійна підготовка відбувалась за традиційною методикою (викладачі здійснювали навчання за типовими програмами), а в експериментальних – за експериментальною програмою у процесі реалізації якої в освітній процес було впроваджено авторську функціонально-структурну модель (див. Розділ 2) на основі створення відповідних педагогічних умов.

Професійна підготовка студентів філологічних спеціальностей у сучасних умовах висуває за мету забезпечення сформованості професійної (філологічної) компетентності. Важливою складовою професійної підготовки майбутніх філологів є врахування індивідуальних особливостей студентів, тобто формування індивідуальних стратегій навчання. Суттєвим є не тільки рівень теоретичних знань і практичних навичок з усіх лінгвістичних і літературознавчих дисциплін, що вивчалися упродовж усіх років навчання в університеті, але й уміння реалізовувати індивідуальні стратегії навчання. Проблема організації

навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу задля забезпечення цілеспрямованого функціонування їхніх індивідуальних стратегій навчання дотепер не була предметом спеціального й системного педагогічного дослідження. Натомість її розроблення вважається необхідною й можливою завдяки творчому внеску визнаних учених у розвиток теорії сучасної вищої школи, які висвітлили концептуальні засади компетентнісного підходу, загальні аспекти ключових компетентностей та зміст і структуру професійно-педагогічної компетентності. Донині остаточно не визначені концептуальна та організаційно-педагогічна основа навчання, зорієнтованого на здобуття компетенцій і компетентностей, узгоджені системно компоненти й елементи моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.

Аналіз освітніх програм філологічного напрямку підготовки дає змогу виділити наступні напрями професійної підготовки: фонетика, граматики, практика усного та писемного мовлення, домашнє читання, література, лексикологія, теоретична граматики та різні філологічні спецкурси.

О. Коваленко виокремлює критерії оцінювання сформованості «фахових знань студентів філологічних спеціальностей»:

- *мотиваційний* (потреба, мотиви, ціннісні настанови);
- *теоретичний* (загальнонаукові, методологічні, професійні знання);
- *практичний* (реалізація діяльності за рахунок умінь, навичок);
- *творчий* (рівень креативності) [162].

С. Ніколаєва підкреслює важливість особистісного та професійного компонентів підготовленості студентів. Дослідниця виокремлює такі основні критерії визначення рівня їхніх фахових знань під час аналізу підготовки студентів філологічних спеціальностей:

- *процесуально-діяльнісний* (професійні вміння, конструювання та організація діяльності);
- *індивідуально-особистісний* (внутрішня потреба та мотивація);
- *рефлексії* й елементів творчості [260].

Оновлення змісту освіти передбачає орієнтацію на особистість, тобто організацію освітнього процесу на основі індивідуального стилю сприйняття навчального матеріалу. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей зумовлює активізацію соціально-педагогічних процесів та опанування інноваційних засобів навчання. Упровадження інноваційних засобів у систему філологічної освіти передбачають:

а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідних (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт із проблем професійної освіти;

б) вивчення, узагальнення й поширення вітчизняного, та світового досвіду в цій галузі;

в) організація й проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів, факультативів з інноваційних методик викладання гуманітарних дисциплін для професійної реалізації.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту використовувались різні види діагностики: контрольні роботи, опитування, тести, бесіди зі студентами, спостереження. Рівень сформованості професійної (філологічної) компетентності було визначено шляхом тестування студентів. Нами було виділено компоненти професійної (філологічної) компетентності, котрі позитивно динамічно залежать кореляційно від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, що формуються в сукупності складових цього процесу (мотиваційно-ціннісної; когнітивної; комунікативно-діяльнісної):

- мотиваційний компонент;
- індивідуально-когнітивний;
- змістово-результативний.

Ефективність формування професійної (філологічної) компетентності студентів значною мірою залежить від'ясування рівневої характеристики кожного компонента та сукупно. Визначені критерії та їх показники дають змогу виокремити рівні сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Рівень сформованості того чи іншого компонента встановлюють відповідно до визначених критеріїв, що має умовний характер і надає можливість оцінювати досліджуваний феномен.

Рівень теоретичних і практичних знань студентів тісно пов'язаний з їхньою здатністю запам'ятовування та відтворення. Визначити саме цю здатність студента можна за допомогою пояснювальних методичних понять, якими студент оперує під час відповіді. Якщо студент володіє лише завченими напам'ять термінами або поняттями і не може застосовувати раніше набуті навички й уміння, то це свідчить про те, що рівень його знань не є продуктивним.

*Низький рівень* сформованості професійної (філологічної) компетентності студентів філологічних спеціальностей характеризується низькими здібностями до практичного застосування мови, не повним оволодінням комунікативною діяльністю, бідною теоретичною підготовкою та наявністю базових знань про мову яка вивчається, нездатністю до застосування соціокультурної інформації в ситуаціях комунікації, відсутністю професійного досвіду у зв'язку з низьким рівнем мотивації, що виявляється в небажанні вчитися й відсутності будь-якого інтересу до навчання; спостерігається відсутність потреби у професійно значущих знаннях, у знаннях специфіки міжособистісної взаємодії в освітньому процесі. Пізнавальний інтерес носить ситуативний характер, пов'язаний із зовнішнім спонуканням. Виявляється неусвідомленість необхідності опанування професійно значущими знаннями, постійна академічна неуспішність, пізнавальна діяльність носить практичний характер. Здатність до планування та самоорганізації навчальної діяльності має низький рівень, несформованість умінь індивідуальної роботи, відсутність активності, ініціативності та цілеспрямованості у процесі виконання завдань.

*Середній рівень* сформованості професійної (філологічної) компетентності студентів філологічних спеціальностей характеризується достатнім рівнем практичного застосування мови, частковим оволодінням комунікативною діяльністю, достатньою теоретичною підготовкою та наявністю базових знань про мову яка вивчається, спроможністю до застосування соціокультурної інформації в ситуаціях комунікації; наявністю певного професійного досвіду. Мотивація оволодіння професією має стійкий характер. Вивчення змісту та структури міжособистісної взаємодії носить системний характер і має особистісне значення. Зустрічаються маленькі

труднощі у процесі оволодінні специфікою майбутньої професійної діяльності в період навчання. Характерне оволодіння більшою частиною навчального матеріалу, орієнтація в сучасних проблемах педагогіки, психології, дидактики, лінгвістики, мовознавства та профільних філологічних дисциплін. Достатньо висока сформованість умінь індивідуальної роботи, середній рівень умінь аналізувати свою діяльність. Володіння переважною більшістю форм і методів сучасних інноваційних технологій та способів їх реалізації.

*Високий рівень* сформованості професійної (філологічної) компетентності студентів філологічних спеціальностей визначається як максимальний вияв усіх показників за всіма визначеними критеріями: наявність у студентів філологічних спеціальностей стійких інтересів і мотивів до педагогічної професійної діяльності; володіння майбутніми фахівцями з філологічних спеціальностей стійким і повним знанням ізі спеціальності. Високий рівень характеризується ґрунтовними знаннями студента, високими здібностями й уміннями до практичного використання мови, повним володінням комунікативною діяльністю, високою теоретичною підготовкою та наявністю ґрунтовних знань про мову, яка вивчається, спроможністю до творчого застосування інформації в ситуаціях комунікації, наявність професійного досвіду.

Студент уміє формулювати висновки й узагальнення, демонструє вміння прогнозувати ефективну професійно-педагогічну взаємодію, володіє сучасними педагогічними технологіями та методами навчання. Для нього характерним є творчий, ініціативний і пізнавальний інтерес до процесу, змісту, результату навчання із застосуванням педагогічних технологій, яскраво виражена професійно-педагогічна спрямованість, упевненість у необхідності професійно значущих знань та їх практичного застосування, гармонійність і збалансованість мотивів між собою. Студент має високий рівень здатності планувати свою діяльність, професійний рівень володіння продуктивними способами реалізації міжособистісної взаємодії з учнями, здійснення самоаналізу та самооцінки рівнів сформованості філологічної компетентності, готовності до професійної діяльності.

Компоненти, критерії, показники вияву професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей та методики діагностування рівня вияву показників

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методики діагностування рівня вияву</i>
1	2	3	4
Мотиваційний	Мотиваційний	– ціннісно-професійні орієнтації студентів філологічних спеціальностей; – усвідомленість вибору напрямку майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з філологією.	– методика тестування рівня мотивації навчання у ЗВО; – діагностика стратегій досягнення мети; – проектувально-контрольна робота за допомогою ІТ-технологій.
Змістово-результативний	Змістово-результативний	– наявність у студентів чітких уявлень про комплекс компетентностей, якими повинен володіти майбутній філолог (комунікативна, соціокультурна, стратегна;	– експрес-діагностика «Визначення комунікативних і організаторських здібностей»;



		<p>– уміння застосовувати психолого-педагогічні знання під час виконання змодельованих професійно значущих завдань; здатність до систематизації навчального матеріалу та до творчої діяльності.</p>	<p>– тест на діагностування рівня задоволеності студентів їхньою професійною підготовкою;</p> <p>– тест на перевірку комунікативних знань.</p>
Індивідуально-когнітивний	Індивідуально-когнітивний	<p>– пізнання себе, своєї сутності, аналізування особистих дій, усвідомлення індивідуальних переживань, самооцінювання своєї діяльності (самокритика, самохвалення), емоційне ставлення до неї, аналіз власної поведінки, передбачення результатів своєї професійної діяльності, планування і організація діяльності;</p> <p>– визначення цілей та</p>	<p>– тест на визначення стилю навчання та мислення;</p> <p>– методика діагностування провідного типу перцептивної модальності;</p> <p>– тест на оцінку рівня творчого потенціалу особистості;</p> <p>– аудіо-візуальна творча контрольна</p>

		завдань діяльності, аналіз причин позитивних та негативних результатів роботи, вміння вирішувати проблемні ситуації, формування спрямованості на саморозвиток.	робота.
--	--	--	---------

На початку констатувального етапу експерименту було визначено рівень мотивації навчання в закладі вищої освіти, оскільки першою супідрядною педагогічною умовою у процесі дослідження визначено забезпечення сталої мотивації суб'єкта навчання на досягнення акме-індивідуального рівня сформованості загальних і предметних компетентностей як результату філологічної підготовки в університеті.

Тестування, яке проводилось за методикою Т. І. Ільїної (Додаток Б), дає змогу вивчити структуру мотивації навчання в закладі вищої освіти. Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому». Для вивчення мотивації навчання студентам пропонується текст опитувальника з інструкцією. Анкету було розроблено за допомогою Google Формита розміщено в Інтернеті. Розповсюдження посилання здійснювалось за допомогою електронної пошти та соціальних мереж. Результати тестування представлено в табл.3.2 та рис. 3.1.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості мотиваційного компоненту професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей

(констатувальний етап)

Групи	Рівні сформованості (кількість студентів відсотки)		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ	22 (19,3 %)	34 (30,2 %)	56 (50,5 %)
КГ	21 (17,0 %)	40 (33,3 %)	61 (49,7 %)

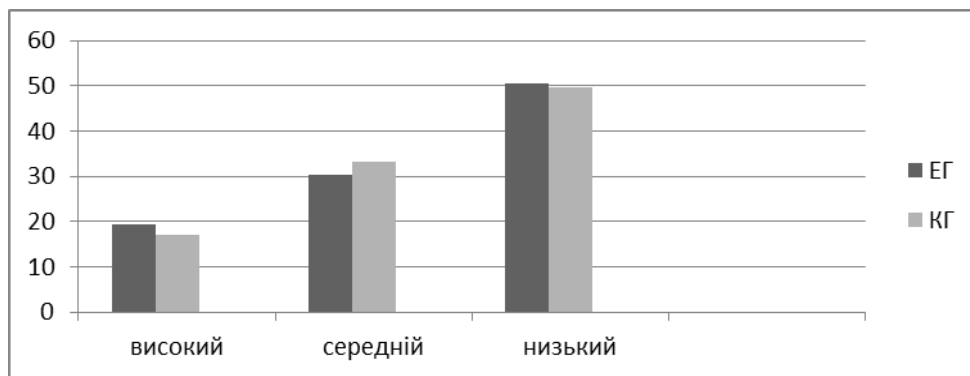


Рис. 3.1. Рівні сформованості мотиваційного компоненту професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей (констатувальний етап)

Також, для вивчення мотивації навчання студентам було запропоновано тест опитувальника з відповідями. Для визначення типів головних стратегій досягнення поставленої мети у процесі професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей було запропоновано запитання тесту з шести діагностичних запитань (Додаток II). Активно-ригідна стратегія характеризується підвищеним рівнем до лідерства та самопрезентації. Представники такої стратегії володіють високим рівнем критичності до оточуючих і низьким до себе. Пасивна стратегія виявляється в надмірній обережності, відмовою від першості, соціальною закритістю. Активно-пластична стратегія поєднує в собі цілеспрямованість щодо досягнення мети та дипломатичність. Таким студентам властиві компромісність й упевненість у професійній діяльності. Змішаний тип

притаманний особам без вираженого домінування однієї зі стратегій. Результати діагностування стратегій досягнення мети відображено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати діагностування стратегій досягнення мети  
(констатувальний етап експерименту)

Види стратегій	% студентів КГ	% студентів ЕГ
Активно-ригідна	18,3	16,4
Пасивна	39,8	43,8
Активно-пластична	28,5	27,3
Змішана	13,4	12,5

Отримані результати показали, що на констатувальному етапі експерименту високий рівень мотивації майже не спостерігається, мотивація до навчання у студентів контрольних та експериментальних груп майже однакова.

Задля діагностування індивідуально-когнітивного компоненту професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей було використано тест на діагностування домінувальної перцептивної модальності С. Єфремцева (методика сприйняття навколишнього середовища) (Додаток Д) та загальний тест на визначення домінувального стилю індивідуальної діяльності (Додаток Е).

Тип мислення виявляється індивідуальним способом перетворення інформації. Знаючи свій тип мислення, можна прогнозувати успішність у конкретних видах професійної діяльності. Виокремлюють 4 базових типи мислення, кожний з яких має специфічні характеристики: предметне, образне, знакове та символічне мислення. За результатами тесту, типи мислення уточнено у співвідношенні із наявними у вітчизняній психології класифікаціями (предметно-дійове, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне). Незалежно від типу мислення суб'єкт навчання може характеризуватися певним рівнем креативності (творчих здібностей). Профіль мислення, який відображає домінувальні способи перероблення інформації та рівень креативності, є

найважливішою індивідуальною характеристикою студента, що визначає її стиль діяльності, схильності, інтереси та професійну спрямованість.

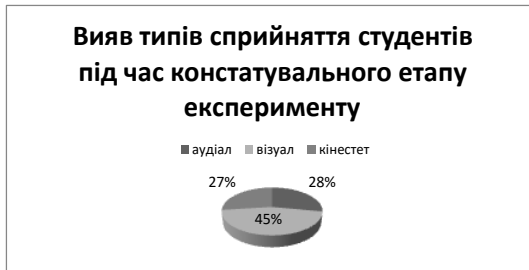


Рис. 3.2. Вияв типів сприйняття студентів під час констатувального етапу експерименту



Рис. 3.3. Вияв типів мислення студентів на констатувальному етапі експерименту

Також задля визначення рівня сформованості індивідуально-когнітивного компонента було з'ясовано рівень сформованості творчого потенціалу студентів філологічних спеціальностей за використання методики «Оцінка творчого потенціалу особистості» (Додаток Г). Запропонована діагностувальна методика дала змогу вивчити самооцінку особистісних якостей та частоту їх вияву, що й характеризує рівень розвитку творчого потенціалу студентів. Підсумкові дані

щодо рівнів сформованості цього компоненту професійної (філологічної) компетентності представлено в табл. 3.4 та на рис. 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості індивідуально-когнітивного компонента професійної (філологічної) компетентності студентів філологічних спеціальностей  
(констатувальний етап)

Групи	Рівні сформованості (кількість студентів відсотки)		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ	29 (26,0 %)	38 (33,6 %)	45 (40,4 %)
КГ	31 (25,1 %)	41 (33,5 %)	50 (41,4 %)

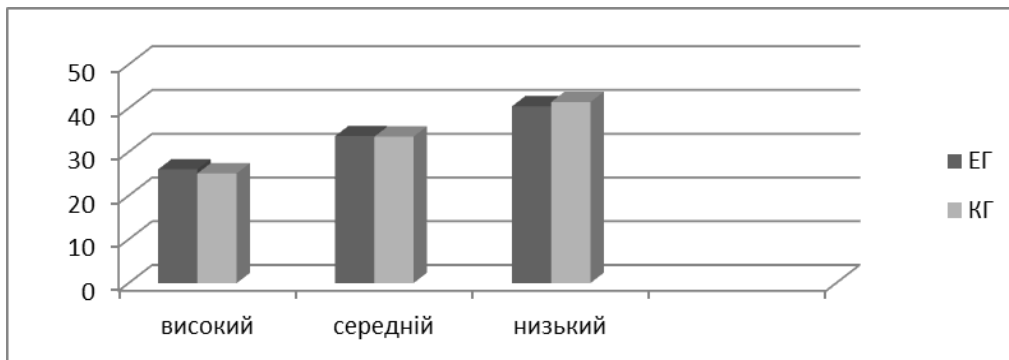


Рис. 3.4. Рівні сформованості індивідуально-когнітивного компонента професійної (філологічної) компетентності студентів філологічних спеціальностей (констатувальний етап)

Аналіз результатів проведеного діагностування показав, що в експериментальній групі біля 26 % студентів мають високий, 33,6 % – середній та 40,4 % – низький рівень сформованості індивідуально-когнітивного компоненту. У контрольній групі відсоткове співвідношення становить біля 41,4 % студентів низького рівня, 33,5 % – середнього та 25,1 % високого рівня. Узагальнюючі дані, можна дійти висновку про те, що сформованість індивідуально-когнітивного компонента професійної (філологічної) компетентності студентів знаходиться здебільшого на низькому (40 – 41 %) і середньому (33 – 34 %) рівнях.

Методика діагностування змістово-результативного компонента професійної (філологічної) компетентності складалась по-перше, із тестування на визначення комунікативних та організаторських здібностей студентів (Додаток В) та їхня інтеракція з викладачем, а по-друге з діагностування рівня задоволеності студентами їх професійною діяльністю (Додаток Г), для визначення комунікативних та організаторських здібностей особистості (уміння ефективно та швидко будувати ділові та товариські відносини з людьми, бажання розширювати контакти, участь у групових розважально-виховних заходах, уміння впливати на людей, прагнення виявляти ініціативу тощо). Методика складається з 40 запитань, на кожне з яких треба відповісти «так» чи «ні». Результати оброблено та трансформовано в рівні, як показано в табл. 3.5 та на рис. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості змістово-результативного компоненту професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей  
(констатувальний етап)

Групи	Рівні сформованості (кількість студентів відсотки)		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ	17 (15,2 %)	35 (31,5 %)	60 (53,3 %)
КГ	18 (15,0 %)	37 (31,0 %)	67 (55,0 %)

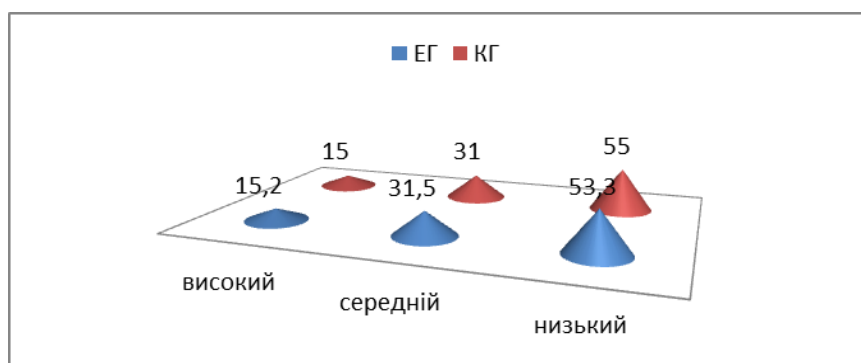


Рис. 3.5. Рівні сформованості змістово-результативного компоненту професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей  
(констатувальний етап)

Згідно з підсумками тестування, студенти неохоче беруть на себе ініціативу бути організаторами дискусій та обговорень, лише деякі з них коментують і намагаються пояснити власні судження. Більшість студентів використовують набуті знання посилаючися на відповіді одногрупників і викладача, і зовсім небагато залучали власний досвід для обговорення. Аналіз результатів щодо сформованості цього компонента, свідчить про те, що студенти виявляють здебільшого низький рівень – 53 – 55 %, потім середній – 31– 31,5 % і зовсім незначна кількість – 15 – 15,2 % високий рівень сформованості.

Узагальнена інформація щодо рівнів сформованості компонентів професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту наведено в зведеній табл. 3.6 та представлено на рис. 3.6.

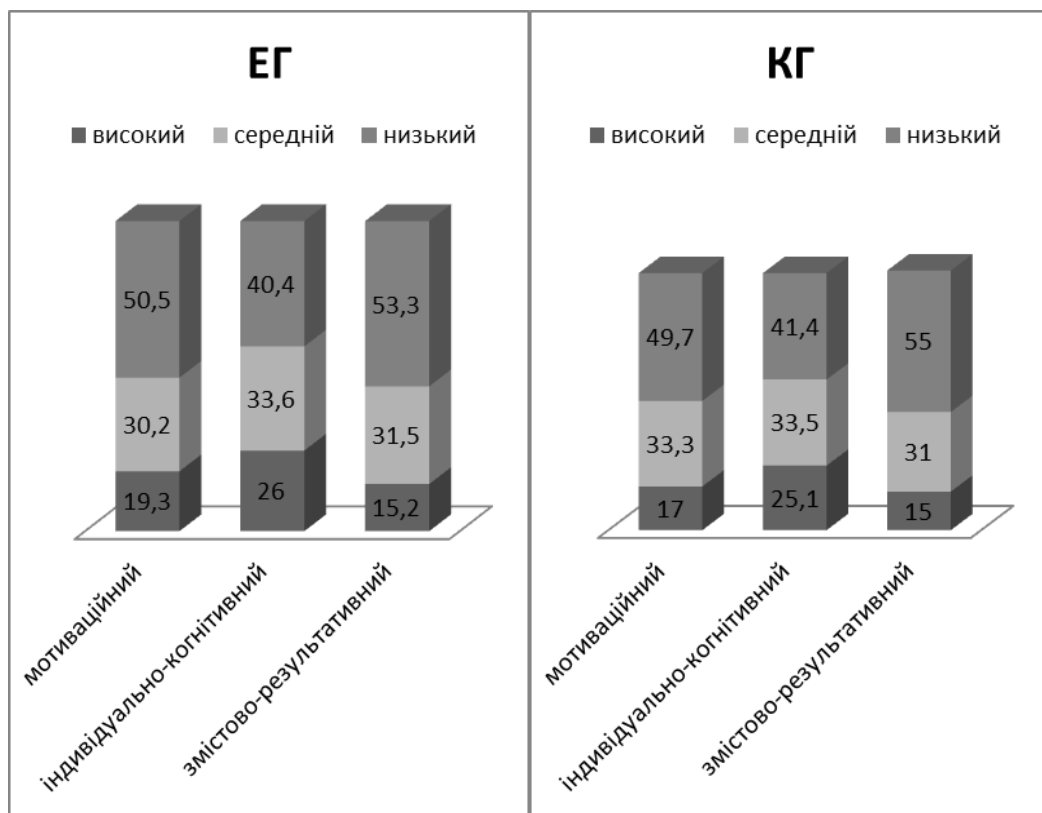


Рис. 3.6. Узагальнена діагностична інформація КГ та ЕГ за результатами констатувального експерименту: сформованість професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей



Узагальнені діагностичні дані констатувального етапу експерименту в  
ЕГ та КГ: сформованість професійної компетентності студентів  
філологічних спеціальностей

Рівні	Мотиваційний		Індивідуально-когнітивний		Змістово-результативний		$\Sigma$	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	19,3 % (22)	17,0 % (21)	26,0 % (29)	25,1 % (34)	15,2 % (17)	15,0 % (18)	20,2 % (23)	19,0 % (29)
Середній	30,2 % (34)	33,3 % (40)	33,6 % (38)	33,5 % (41)	31,5 % (35)	31,0 % (37)	31,7 % (36)	32,4 % (40)
Низький	50,5 % (56)	49,7 % (61)	40,4 % (45)	41,4 % (50)	53,3 % (60)	55,0 % (67)	48,0 % (54)	48,6 % (59)

Експериментальна перевірка функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу у процесі вивчення профільних дисциплін зумовлює застосування певних формувальних впливів на такі показники професійної (філологічної) компетентності студентів, а саме: забезпечення стійкої спрямованості на постійне оновлення знань, уміння планувати; прагнення здійснювати пошукову роботу (мотиваційний компонент); уміння застосовувати знання на міждисциплінарній основі та сформованість базових компетентностей з іноземної мови (змістово-результативний компонент); уміння виконувати навчальні завдання індивідуально й уміння репрезентувати результати індивідуальної роботи (індивідуально-когнітивний компонент).

На основі проведеного детального аналізу діагностичної інформації щодо критеріїв ефективності реалізації індивідуальних стратегій можемо твердити про наявність проблем, що виникають в освітньому процесі студентів філологічних спеціальностей. Отже, основними проблемами є:

- низький рівень мотивації до навчальної діяльності;
- труднощі в організації студентами самостійно-пізнавальної діяльності, недостатній рівень орієнтування у змісті та сутності навчальної діяльності, нерациональний розподіл часу та обсягу навчального матеріалу;
- низький рівень сформованості вміння вчитися самостійно;
- наявність недостатнього досвіду та належного методично-педагогічного забезпечення індивідуальної роботи.

Виявлені проблеми й узагальнена діагностувальна інформація констатувального етапу дають змогу дійти висновку про те, що визначений рівень професійної (філологічної) компетентності студентів філологічних спеціальностей не можна вважати оптимальним. Але загальний рівень зацікавленого ставлення студентів до вивчення іноземної мови є доволі високим, що забезпечує обґрунтовані підстави для здійснення формувальних впливів.

Теоретичні узагальнення та практичний аналіз створюють фундаційну основу для запровадження експериментальної апробації функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу, що також передбачило практичну перевірку дієвості створення визначеної сукупності ієрхізованих педагогічних умов. Зміст експериментальної програми буде розкрито в наступному підрозділі.

### **3.2 Експериментальна програма упровадження моделі в освітній процес університету**

На основі теоретичних узагальнень, представлених у перших розділах дисертаційної праці, і керуючись отриманими даними на

констатувальному етапі експерименту було розроблено програму для проведення формувального етапу педагогічного експерименту. Мета формувального етапу педагогічного експерименту полягає у практичній апробації педагогічного механізму створення визначеної сукупності педагогічних умов і реалізації функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу, що підтвердить або спростує висунуту на початку дослідної роботи гіпотезу. Завданнями формувального етапу було розроблення й упровадження програми формувальних дій відповідно етапів (функційних блокових конструктів) розгортання структурно-функціональної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів на засадах компетентнісного підходу.

Реалізація функціонально-структурної моделі, котра базується на її функційних блокових конструктах розгорталась протягом V, VI, VII семестрів професійної підготовки студентів – майбутніх філологів за освітнім рівнем «Бакалавр».

Для розвитку мотиваційного компонента у процесі викладання дисципліни «Практичний курс іноземної (англійської) мови» використовувались рольові ігри (метод гейміфікації) (Додаток Ж). Рольова гра має комунікативний характер у процесі формування проблемних ситуацій і підвищує рівень оволодіння іноземною мовою. Під час вивчення теми «Work and Career» («Робота та Кар'єра») студентам пропонувалися різні ситуації з повсякденного життя, головним завданням було заглибитися в ситуацію та швидко зреагувати на поставлену проблему. Студенти відпрацьовували засвоєний навчальний матеріал, розвивали навички діалогічного мовлення та групової роботи. Оскільки процес засвоєння лексичного матеріалу відбувався на засадах реалізації індивідуальних стратегій запам'ятовування, наведемо приклад однієї з рольових ігор (подано послідовне залучення особистості до гри).

### *Role-Play*

You are employers who have got a vacancy in their companies and who are looking for people with certain qualifications. You are going to hold the interview.

- Discuss in your group what questions you can ask at the interview.
- Read your piece of information and remember it. Be ready to answer interview's questions.
- Organise the space for your 'company'.
- Hold a job interview. You may interview any people who come to your company. While interviewing, make notes on different candidates.
- Decide what candidate you would like to hire.

Working as a class, present the information to others (your company name, your requirements, the candidate you have decided to hire and the reasons for choosing this person).

<p><b>Group 1. Student 1 Employer 1</b>  <b>Company Name:</b> The Garden Cafe  <b>Job Description:</b> Chef/Cook  <b>Required Qualiication:</b> 3-years of cooking experience  <b>Job Salary:</b> \$20.00/hour  <b>Location:</b> Downtown Restaurant  <b>Beneits and Incentives:</b> Free dinners  <b>Promotions and Raises:</b> 3% raise per year.</p>	<p><b>Group 1. Student 2 Employer 2</b>  <b>Company Name:</b> TranslateMedia  <b>Job Description:</b> English/Ukrainian translator/interpreter  <b>Required Qualiication:</b> excellent knowledge of English and Ukrainian; 4 years of experience  <b>Job Salary:</b> \$100.00/day  <b>Location:</b> Downtown London Agency  <b>Beneits and Incentives:</b> Free dinners, bonuses; overtime pay  <b>Promotions and Raises:</b> 5% raise per year.</p>	<p><b>Group 1. Student 3 Employer 3</b>  <b>Company Name:</b> South Hampstead High School  <b>Job Description:</b> Teacher of English for senior students  <b>Required Qualiication:</b> 5 years of teaching experience  <b>Job Salary:</b> \$30 000/year  <b>Location:</b> Suburbs  <b>Beneits and Incentives:</b> Medical/Dental; 3 Month Vacation  <b>Promotions and Raises:</b> 3% raise every year.</p>
<p><b>Group 1. Student 4 Employer 4</b>  <b>Company Name:</b> Hummingbird Bakery  <b>Job Description:</b> baker  <b>Required Qualiication:</b> 4-year cooking experience  <b>Job Salary:</b> \$50/a day</p>	<p><b>Group 1. Student 5 Employer 5</b>  <b>Company Name:</b> Travel Channel (TV)  <b>Job Description:</b> journalist  <b>Required Qualiication:</b> 4-year experience</p>	<p><b>Group 1. Student 6 Employer 6</b>  <b>Company Name:</b> The Illustrated London News  <b>Job Description:</b> news editor  <b>Required Qualiication:</b> 5-year experience</p>

<b>Location:</b> Islington, London <b>Benefits and Incentives:</b> Free dinners, bonus <b>Promotions and Raises:</b> 1% raise per year.	<b>Job Salary:</b> \$1600/a month <b>Location:</b> London, 64 Newman Street <b>Benefits and Incentives:</b> Overtime pay, bonus <b>Promotions and Raises:</b> 3% raise per year.	<b>Job Salary:</b> \$1500/a month <b>Location:</b> London, 64 Newman Street <b>Benefits and Incentives:</b> Overtime pay, bonus <b>Promotions and Raises:</b> 3% raise per year.
---	---	---

Під час проведення практичних занять із дисципліни «Практичний курс іноземної (англійської) мови» використовувались різні види проблемних ситуацій. Студенти повинні були швидко зреагувати на поставлені завдання в ситуації, застосовувати засвоєний матеріал та, можливо, використовуючи власний досвід відтворювати ситуації. Наведемо декілька прикладів ситуацій: *для студентів III курсу* – You and your friend want to rent a flat for a long period of time (while you are studying at the university together). Describe what it should look like. You may include the information about the number and types of rooms, condition, facilities, conveniences. Your grandparents are thinking about moving out of their cottage house and buying a flat in a block of flats. Express your opinion comparing these types of dwelling. Suggest any other appropriate variants. Студенти повинні були самостійно або в парах вирішити ситуацію. Використати лексичний матеріал з теми; *для студентів III курсу* – Your friend tells you about their relationship with their parents and complains about generation gap. Support your friend and offer your advice about overcoming a generation gap. Your friend is sure that the first impression that you get when you meet a person is the most important in the relationship. Agree or disagree with your friend speaking about the features of appearance that you pay attention to and giving examples of your first impressions and relationships with people. Ситуація містить елемент логічного та порівняльного мислення. Студентам необхідно було не лише висловити свою думку, але й надати аналіз позитивної чи негативної точки зору.

У процесі вивчення іноземної мови студенти залучалися до виконання різних типів завдань, починаючи з діалогу-обговорення, рольових ігор, бесід,

ситуативних вправ із урахуванням індивідуального стилю сприйняття та засвоєння навчального матеріалу (Додаток Ж). Студенти-філологи брали участь у бесіді з проблемних питань, зумовлених тематикою програми; вони вчилися передавати зміст прочитаного та прослуханого тексту із урахуванням комунікативної ситуації й давати власну оцінку змісту тексту. Окрім загальноприйнятих і використаних методів і прийомів формування сталої мотивації до вивчення іноземної мови на засадах реалізації положень індивідуального підходу, було розроблено факультативний курс **«Стратегії навчання: індивідуальний підхід»**. Це уможливило підвищення рівня сформованості індивідуально-когнітивного компоненту. Факультативний курс складається з 60 годин (2 кредити), з яких 18 годин лекційних занять, 22 години практичних занять і 20 годин відведено на самостійну роботу (Додаток Є). *Метою факультативного курсу є формування знань про індивідуальні стратегії навчання студентів філологічних спеціальностей і умінь застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.*

*Завдання факультативного курсу полягає у тому, щоб:*

- навчити організовувати навчально-професійну діяльність студентів філологічних спеціальностей;
- поглибити знання про теоретичні основи підготовки студентів-філологів;
- сформуванати знання про індивідуалізацію навчання як інноваційну ідею сучасної педагогіки;
- сформуванати вміння упроваджувати положення індивідуального підходу в навчальний процес;
- застосовувати студентоцентрований підхід в організації навчального процесу;
- використовувати інноваційні педагогічні технології проведення занять з іноземної мови;
- застосовувати інтерактивні методи та прийоми професійно-орієнтованого навчання іноземних мов.

*Як результат вивчення факультативного курсу студент повинен знати:*

– ключові методологічні підходи сучасної педагогіки як стратегії виховання і навчання;

– про сучасні нормативні акти, що регулюють професійну діяльність учителів, нормативні документи з мовної освіти (державні стандарти, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти);

– теоретичні основи формування індивідуальних стратегій навчання у процесі професійної діяльності (методологічні підходи, принципи);

– демаркацію термінів «особистість», «індивід», «індивідуальність», «індивідуалізація», «індивідуальна форма навчання», «індивідуальна стратегія навчання», «індивідуальна траєкторія навчання», «індивідуальний освітній маршрут», «технології індивідуалізованого навчання»;

– основні положення диференціації як засобу індивідуалізованого навчання;

– про ознаки, критерії та принципи індивідуалізації;

– про теоретичні та методичні основи застосування інтерактивних методів навчання на заняттях із практики усного та писемного мовлення англійської мови;

– застосування форм і методів організації індивідуальної самостійної роботи студентів із профільних дисциплін;

– про психофізіологічні особливості власного розвитку; індивідуальні особливості, які впливають на навчальну діяльність (тип сприйняття навчального матеріалу), від яких залежить результат навчання.

*Студент повинен уміти:*

– організовувати професійну діяльність згідно теми, мети, рівня складності навчального матеріалу;

– використовувати інтерактивні форми й засоби контролю якості засвоєння навчального матеріалу;

– розробляти плани, конспекти занять з іноземної мови, використовуючи інноваційні методи навчання;

– застосовувати у процесі навчання іноземних мов різні види наочності;

– використовувати інформаційні технології у процесі індивідуальної підготовки (e-mail, Інтернет, блог, соціальні мережі, мультимедійні презентації).

*Індивідуально-когнітивний компонент* формування професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей відображає знання про сутність і специфіку стилів і способів професійної діяльності; знання мов, лексичні, фонетичні, граматичні, орфографічні, орфоепічні, соціолінгвістичні знання; знання основних понять лінгвістики – стилів, типів тексту, способів зв'язку слів у реченні; знання законів спілкування та норм професійної етики; знання технології, методики та психології педагогічного спілкування; знання культурологічних особливостей комунікації між людьми; знання основ дидактики й методики викладання філологічних дисциплін. Індивідуально-когнітивний критерій визначається такими характеристиками:

- знання сутності особисто-зорієнтованого навчання;
- обізнаність у структурі комунікативного процесу, подолання міжособистісних бар'єрів комунікації;
- знання сутності вербальної та невербальної взаємодії;
- розуміння діалогічних і монологічних стратегій;
- розуміння сутності мови як суспільного явища, системи мови та її рівнів,
- зв'язку лексичної, фонетичної та граматичної компетентностей, основних одиниць мови й мовлення.

Процес оволодіння іноземною мовою студентами філологічних спеціальностей має бути орієнтованим на особистість студента за урахування його мотивації до формування професійної компетентності, інтересів, запитів, загальної мовної підготовки, яку потрібно перевіряти за допомогою різних видів контролю та спрямовувати на досягнення поставленої студентом мети. Задля формування індивідуально-когнітивного компонента студентам було запропоновано створювати діалоги, що допомагають використовувати лексичний матеріал для його практичного опанування. Використання інформаційних технологій та інноваційних методів навчання на цьому етапі дає змогу виділити



мультимедійні технології й інтерактивне навчання як одні з основних елементів формування професійної компетентності студентів за урахування індивідуальних стратегій навчання .

Таблиця 3.7

Професійні знання, уміння та індивідуальні якості студентів філологічних спеціальностей

	<b>Специфіка формування у процесі діалогічного навчання</b>
<b><i>Професійні вміння</i></b>	У процесі діалогічного навчання забезпечується формування вмінь вільно оперувати та висловлювати свої думки, доводити свою власну професійно спрямовану позицію; здатність слухати іншого та приймати його точку зору; уміння аналізувати навчальну інформацію; уміння створювати та використовувати варіативні висловлювання різножанрового спрямування; у процесі діалогічної діяльності відбувається розвиток мовленнєвих навичок студентів філологічних спеціальностей.

## Продовження таблиці 3.7

<p><b><i>Індивідуальні якості</i></b></p>	<p>Діалогічне навчання забезпечує саморозвиток і самовираження студентів філологічного профілю; студент виступає як активний творчий суб'єкт професійної підготовки. У процесі діалогічного навчання відбувається розвиток самоповаги та формування толерантного відношення до учасників діалогу; розвиток критичного ставлення та мислення.</p>
<p><b><i>Професійні знання</i></b></p>	<p>Основними ознаками діалогічного навчання є закріплення знань з філологічних дисциплін; розвиток принципів моралі та прийомів (іншомовного) спілкування; збагачення словникового запасу тих, хто навчається; формування комплексу лінгвістичних і комунікативних знань термінології; розвиток знань щодо принципів спілкування у професійно орієнтованому середовищі та поза ним у процесі діалогічного мовлення.</p>

У нашому дослідженні було використано метод пошуку індивідуальної стратегії. Студентам пропонували обрати необхідні для індивідуальної роботи стратегії, а саме: метакогнітивні, стратегії запам'ятовування, організаційні,

особистісно-орієнтовані, когнітивні стратегії вивчення мов. Студенти ознайомлювалися з етапами різних стратегій.

Так, етапами метакогнітивних стратегій є:

- 1) організація й планування (створення послідовного плану, постановка мети та головних завдань);
- 2) управління (визначення індивідуального ефективного способу навчання, створення умов, що допомагають учитися, пошук можливостей для практики);
- 3) контроль (перевірка успішності виконання завдання, розуміння іноземної мови та правильного використання іноземних слів);
- 4) оцінка (оцінювання результатів виконаного завдання, вибір найбільш ефективних стратегій його виконання).

Етапи стратегій запам'ятовування виявляються в:

- 1) використанні попередніх знань, асоціації з певними поняттями та предметами;
- 2) виокремленні припущень (читання між строками, логічні домислення);
- 3) створенні аналогій (використання власного лінгвістичного досвіду в іншій мові, що вивчається).

Етапи організаційних стратегій:

- 1) використання правил, моделей, створювання власних правил (шаблонів);
- 2) графічне зображення інформації, запис важливих слів та ідей (нотатки);
- 3) письмові або усні висновки щодо вивченої інформації (резюме);
- 4) застосування додаткових ресурсів (словників, інтернет-ресурсів, підручників, посібників тощо).

Етапами особистісно-орієнтованих стратегій є:

- 1) використання внутрішніх індивідуальних ресурсів (визначення власного стилю навчання, вираження власних почуттів);
- 2) ототожнення себе з колективом, групою (співпраця з іншими студентами, з викладачами);
- 3) корекція власної поведінки згідно ustalених колективних стандартів (порівняння власних стратегій із стратегіями інших людей).

Структурними компонентами когнітивних стратегій вивчення мов є:

- 1) стратегії читання (читання книг, газет, журналів, ділових й особистих листів);
- 2) стратегії письма (написання ділових й особистих листів, факсів, електронних повідомлень);
- 3) стратегії аудіювання (сприйняття радіопередач, художніх фільмів, театральних вистав, лекцій, аудіозаписів іноземною мовою);
- 4) стратегії говоріння (спілкування з носіями мови під час особистих контактів і по телефону, перекладацька діяльність).

Усім студентам було запропоновано дати відповіді на питання: «Як Ви вважаєте, у яких ситуаціях організації навчальної діяльності будуть найбільш ефективні ці стратегії?», «Чи потрібно бути обізнаними щодо етапів роботи згідноозначених стратегій?», «Як Ви вважаєте, чи можна використовувати всі подані стратегії одночасно, чи тільки послідовно?», «Як бути упевненим щодо правильності виконання завдання?», «Що Ви робите після того, як закінчуєте виконувати завдання?», «Які етапи когнітивних стратегій вивчення іноземних мов є складними для Вас? Як усунути такі складнощі?».

Під час виконання індивідуальних завдань студентам, також, пропонували використовувати стратегії та етапами їх застосування. Також, вони повинні були написати есе на тему: «Які стратегії навчання є ключовими для Вас під час оволодіння іноземною мовою?».

Отже, розгляд і вивчення кожної стратегії окремо надавали можливість студентам проаналізувати своє власне навчання, сформувати навички організації навчального процесу та стати самостійними у прийнятті рішень стосовно власного навчання. Виокремлення типів мислення й типів сприйняття сприяло досконалому й ретельному добору навчального матеріалу для реалізації мотиваційного потенціалу на основі формування різних типів сприйняття задля їх взаємодії.

У процесі розгортання *проектного функційного блокового конструкта* моделі відбувається активізація студентів щодо індивідуального набуття нових знань із циклу філологічних дисциплін та створюються умови для спільної розробки індивідуальних освітніх маршрутів і траєкторій. Саме на цьому етапі

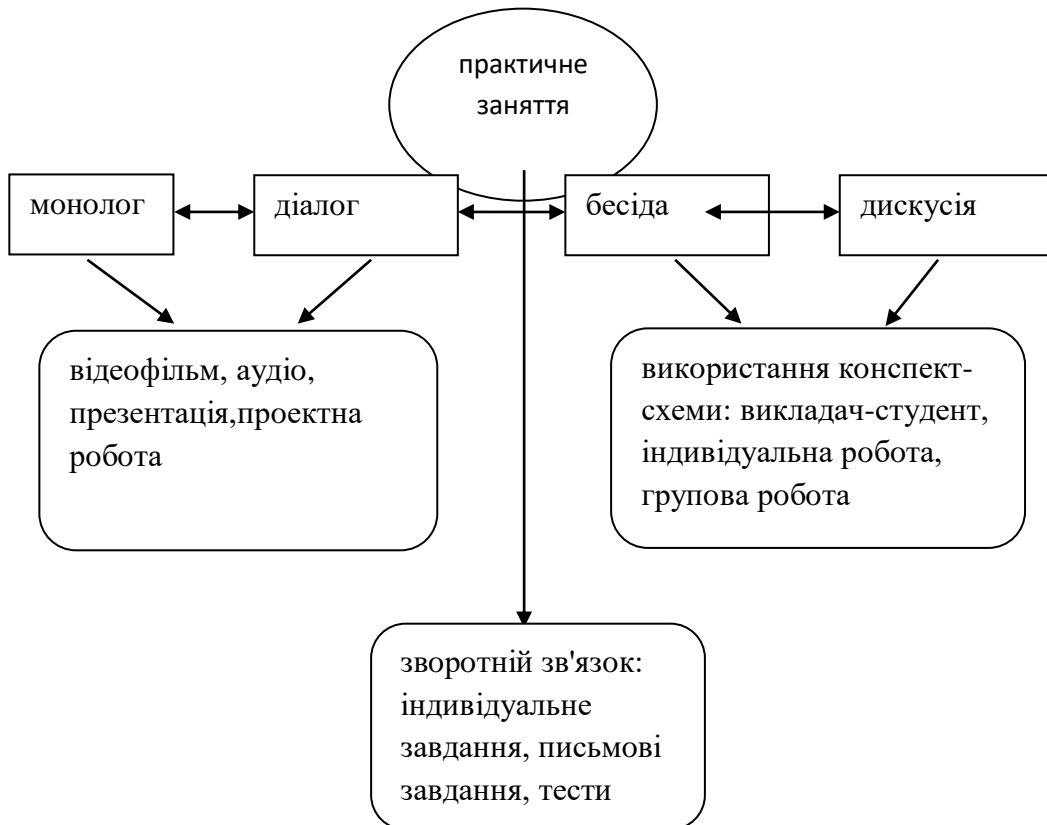
відбувається конкретизація змісту індивідуальних стратегій навчання студентів експериментальної групи в межах навчальних курсів «Іноземна мова (практичний курс)» та «Основна іноземна мова (практика усного та писемного мовлення)». Незважаючи на суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного процесу у вищій школі, сутність проектувального блокового конструкту визначається активністю викладача філологічних дисциплін щодо добору змісту, адже широкий спектр задач і завдань для навчальної практичної діяльності студентів, їх відбір і компанування відповідно до освітньої мети, наявного рівня індивідуалізації, який визначений на попередньому етапі дослідно-експериментальної роботи, створення (за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання) сприятливого середовища для професійно-творчої самореалізації студентів експериментальної групи в ході індивідуалізації цілком залежать від рівня професіоналізму викладача вищої школи.

Для того щоб інформаційно-педагогічне середовище освітньої діяльності стало чинником забезпечення якості викладання філологічних дисциплін, воно має включати такі складові елементи:

- електронний курс практичних занять із філологічної дисципліни та слайд-шоу з певними дедлайнами до кожного практичного заняття;
- електронний підручник (підручники) і «Навігатор» викладача з освітнім сайтом відповідного спрямування; можливості модульного та підсумкового контролю з боку користувача-викладача [257].

Проблемним є питання про форми та види теоретичної інформації (на практичному занятті – це може бути введення граматичної теми), що подається викладачем у слайд-шоу; тим не менше, емпіричним шляхом відбирається та інформація, на основі якої студент може індивідуалізувати індивідуальну навчальну діяльність. Інформаційно-комунікаційні, дистанційні технології дають змогу по-новому розглянути питання організації, здійснення та контролю навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей, форми якого також проектується на цьому етапі функціонально-структурної моделі.

*Реалізаційний функційний блоковий конструктор* педагогічної моделі включає навчальні, практико-орієнтовані та навчально-дослідні аспекти, які характеризуються самостійністю, творчістю та прагненням до самовдосконалення, особистісним осмисленням набутих теоретичних і практичних знань, досвідом професійної діяльності, що забезпечує поступовість і планомірність професійного зростання у процесі навчальної самостійної роботи.



**Рис.3.7. Взаємозв'язок між різними видами практичної роботи у процесі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологів**

До індивідуальних освітніх маршрутів студентів експериментальної групи включалися індивідуальні завдання різних видів:

- конспект із теми за заданим або власно розробленим студентом планом;
- реферат з теми або вузької проблеми;
- виконання практичних (наприклад ситуативних) вправ різного рівня з теми;
- комплексний опис індивідуального завдання;

- реферування іноземних текстів за фаховими темами;
- розробка тестових завдань;
- відтворення почутого аудіо файлу та відеоматріалу;
- підготовка презентації або проекту за заданою темою;
- надання переваги діалогічним видам діяльності;
- ситуативність (моделювання реальних ситуацій спілкування);
- створення іншомовного освітнього середовища шляхом застосування інноваційних педагогічних технологій;
- використання рольових ігор, інтерактивних методів ірізноманітних інноваційних технологій (тренінгів, проектів тощо);
- повага до студента як індивідуальності, яка виявляється у вільному та рівноправному спілкуванні;
- гнучкість вибору навчальних стратегій і форм проведення занять.

Виконання творчих завдань відбувається за самостійно складеною інструкцією або приписом, як правило, у новій навчальній ситуації, за допомогою добору потрібних для успішного виконання цього завдання інформаційних засобів. Завдання індивідуальної роботи, які входили до індивідуальних освітніх маршрутів, також різнилися за обсягом навчального матеріалу, що вивчався (стосувалися окремого питання теми, стосувалися взаємопов'язаних питань або окремої невеликої теми, охоплювали весь навчальний модуль). Робота за індивідуальними освітніми маршрутами створює сприятливу атмосферу для професійного становлення й зростання та стимулює прагнення до збагачення й розширення науково-теоретичних знань, оволодіння обраною професією та формування базових компетентностей.

Формувальні дії доповнюються різноманітними методами, які зумовлені основними індивідуальними підходами до навчальної діяльності, серед яких: виконання проблемних завдань, евристичні бесіди, групові дискусії, тренінги, гейміфікація, творчі проекти. Також, доцільне використання інформаційних технологій дає змогу та надає переваги у регуляції навчального (освітнього) процесу в експериментальній групі за умови підвищення аудіального та

візуального рівнів сприйняття навчального матеріалу. Що у подальшому слугує продуктивним компонентом розвитку кінестетичного типу під час вітворення всього почутого чи побаченого у вигляді рольових ігор і бесід. Розвиток інтерактивності залежить від досягнень новітніх напрямів лінгвістичної науки, здатних систематизувати й алгоритмізувати одержувані спостереження в галузі лінгвістики тексту, теорії мовних актів, дискурсу, соціо- і психолінгвістики. Тим не менше, комп'ютерні навчальні системи залишаються найбільш ефективним засобом для тренування й тестування бази знань і вмінь.

Навчальні завдання, що розв'язуються за допомогою сучасних інформаційних технологій ( на заняттях англійської мови).

У навчанні фонетики: формування навичок розрізнення звуків іноземної мови; формування артикуляційних вимовних навичок; формування ритміко-інтонаційних вимовних навичок.

У процесі навчання граматики: формування рецептивних граматичних навичок читання й аудіювання; формування продуктивних граматичних навичок переважно письмової мови; контроль рівня сформованості граматичних навичок на основі тестових програм; забезпечення довідково-інформаційною підтримкою (автоматизовані довідники з граматики, системи виявлення граматичних помилок на морфологічному та синтаксичному рівнях).

У процесі навчання лексики: формування рецептивних лексичних навичок читання й аудіювання; формування продуктивних лексичних навичок переважно письмової мови; контроль рівня сформованості лексичних навичок на основі тестових та ігрових комп'ютерних програм; надання довідково-інформаційної підтримки (автоматичні словники, програми добору синонімів й антонімів).

За навчання читання: удосконалення навичок техніки читання за рахунок застосування таких прийомів, як варіювання сприйняття й темпу пред'явлення, зміна розташування тексту й т. ін.; закріплення рецептивних лексичних і граматичних навичок читання; оволодіння вміннями вилучення з тексту смислової інформації різних видів (основної, другорядної, уточнюючої); формування вміння самостійного подолання мовних труднощів; забезпечення



довідково-інформаційної підтримки шляхом надання мовної або екстралінгвістичної інформації (за рахунок використання автоматичних словників, електронних енциклопедій); контроль правильності та глибини розуміння прочитаного тексту.

У навчанні аудіюванню: формування фонетичних навичок аудіювання; контроль правильності розуміння прослуханого тексту. У навчанні говорінню: формування фонетичних навичок говоріння; контроль правильності використання в мовленні лексичних одиниць, кліше, ідіом.

Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення філологічних дисциплін (іноземна мова) на ґрунті активації інформаційних технологій забезпечує пріоритет комунікативних і діяльнісних цілей у навчанні, що передбачає таку організацію змісту навчального матеріалу, яка надає можливість формувати в користувача вміння та навички іншомовного спілкування в усній і письмовій формах. У процесі досягнення цих цілей реалізуються виховні, розвивальні та загальноосвітні функції іноземної мови. Диференційований підхід до відбору навчального матеріалу за урахування перспектив його застосування (добір і використання мовного й мовленнєвого матеріалу залежно від тематичних мовних ситуацій), опора на досвід студентів, набутий у вивченні рідної мови, активізація міждисциплінарних філологічних знань сприяє більш усвідомленому оволодінню мовним матеріалом і раціоналізує навчальний процес. Пріоритет надається використанню автентичних матеріалів, які забезпечують нормативність мови. Інформаційні технології також створюють сприятливу фундаційну платформу для соціокультурного спрямування індивідуальної навчальної діяльності студентів, яка підтримується відповідними вербальними й ілюстративними матеріалами.

**Орієнтовна схема індивідуального освітнього маршруту  
студента-філолога**

<b>Етап 1</b>	Усвідомлення та сприйняття студентом навчальної інформації щодо модуля за темою " WorkdonehaveFun", конкретизація напрямів наукового пошуку, самостійний вибір студентом однієї із запропонованих тем проектів (Everyone can start business at home and it can be successful. Home based business ideas.)
<b>Етап 2</b>	Самостійне ознайомлення зі словником теми. Виконання завдання самостійної роботи випереджувального характеру.
<b>Етап 3</b>	Виконання індивідуальних завдань роботи на пошук аналогій. Підготовка доповіді та виступна практичному занятті «Jobmarket in Ukraine and the USA» comparative aspect.
<b>Етап 4</b>	Виконання індивідуальних завдань роботи (лексичні та граматичні вправи) на порівняння, зіставлення синонімічного ряду понятійного апарату теми.
<b>Етап 5</b>	Підготовка, представлення та захист творчого проекту «Everyone can start business at home and it can be successful. Home based business ideas»).

*Оцінний функційний блоковий конструкт* реалізації функціонально-структурної моделі характеризується самодіагностикою результатів сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей у кореляційній залежності від індивідуальних стратегій навчання. Аналіз і моніторинг навчальних досягнень студентів передбачає не лише оцінку результатів діяльності студентів, а розвиток умінь і навичок самоаналізу та самооцінки, рефлексію. Самодіагностика здійснюється за допомогою тестування, самоспостереження, самоаналізу. Застосовувалось комп'ютерне тестування (тести, розроблені на платформі Moodle): взаємозалежний набір завдань різної міри труднощів, спрямованих на один об'єкт тестового дослідження (тему,

уміння, навички). Серії завдань розроблені на основі індивідуально-типологічних особливостей студентів. Включення в тест інтерактивного зворотного зв'язку (за допомогою навчального середовища) забезпечувало проведення адаптивного тестування, коли зміст і форма поточного стимулу залежать від реакції студента на попередні стимули. Здійснювалося формування системи питань, згрупованих за темами, завдяки якому можна легко та швидко створювати тести на основі довільного поєднання вже існуючих питань.

### **3.3 Узагальнення й аналіз результатів експериментального дослідження**

У цьому підрозділі дисертаційної праці висвітлено зміст контрольного етапу експерименту та підсумовуються результати дослідної роботи. Головною метою останнього, контрольного, етапу педагогічного експерименту було визначення рівнів сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Поставлену мету було досягнуто через вирішення наступних завдань:

- шляхом комплексної діагностики визначити рівні сформованості професійної компетентності студентів КГ та ЕГ;
- за допомогою методів математичної статистики перевірити достовірність результатів;
- порівняти динаміку змін рівнів сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей КГ та ЕГ за емпіричними даними отриманими на початку та в кінці експерименту;
- зробити висновки щодо підтвердження або спростування гіпотези нашого дослідження.

Результати діагностування професійної (філологічної) компетентності студентів на основі методів і методик, що є однаковими з тими, що застосовувались на констатувальному етапі експерименту, засвідчили зміни в рівнях сформованості компонентів досліджуваного педагогічного феномена.

Основними, виокремленими ознаками щодо дієвості формувальних педагогічних впливів експерименту було виявлено: позитивна динаміка формування індивідуальних стратегій навчання; підвищення рівнів сформованості компонентів професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей, покомпонентно та комплексно.

Отже, діагностування рівнів сформованості професійної компетентності студентів-філологів розпочиналось, як і на констатувальному етапі за допомогою тестування студентів. Задля визначення рівня сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності на констатувальному та контрольному етапах було використано аналогічний діагностичний матеріал (Додаток I). Застосовувалися, як додатковий інструментарій, методи дослідження, а саме: спостереження та бесіди зі студентами. Інформація про рівні сформованості цього компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей на контрольному етапі експерименту подається в табл. 3.9 та рис. 3.8.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей (контрольний етап)

Групи	Рівні сформованості (кількість студентів відсотки)		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ	37 (33,2 %)	45 (40,0 %)	30 (26,8 %)
КГ	25 (20,1 %)	51 (42,0 %)	46 (37,9 %)

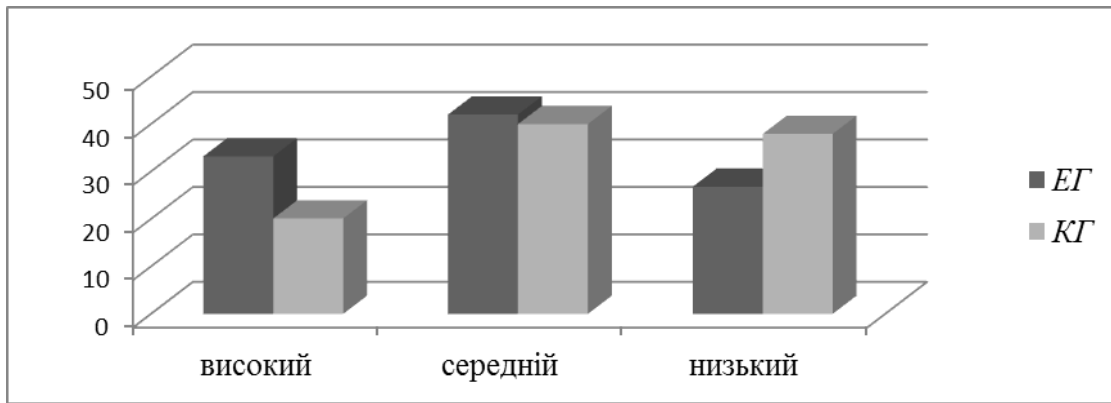


Рис. 3.8. Рівні сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей (контрольний етап)

Порівнюючи рівні сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності студентів на констатувальному та контрольному етапах експерименту, робимо висновок, що цей компонент має високі показники в EG після упровадження в освітній процес функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу на основі створення сукупності педагогічних умов. Отже, та кількість студентів із високим рівнем сформованості збільшилась на 13,9 %, із середнім – на 9,8 %, а з низьким зменшилась на 23,7 %, що свідчить про позитивну динаміку. Підкреслимо, що результативні дані щодо рівнів сформованості мотиваційного компоненту професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей на останньому етапі були досить високими і в KG, і в EG. На контрольному етапі в KG зміни становлять приблизно 3 % у межах високого рівня, 9 % – середнього.

Наступним етапом експерименту став аналіз індивідуально-когнітивного компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Методика діагностування цього компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей на контрольному етапі подається в Додатку I. Інформація про рівні сформованості індивідуально-когнітивного компонента міститься в табл. 3.10 та на рис. 3.9.

Рівні сформованості індивідуально-когнітивного компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей  
(контрольний етап)

Групи	Рівні сформованості (кількість студентів відсотки)		
	високий	Середній	Низький
ЕГ	40 (36,0 %)	48 (43,6 %)	24 (20,4 %)
КГ	34 (28,0 %)	43 (35,6 %)	45 (36,2 %)

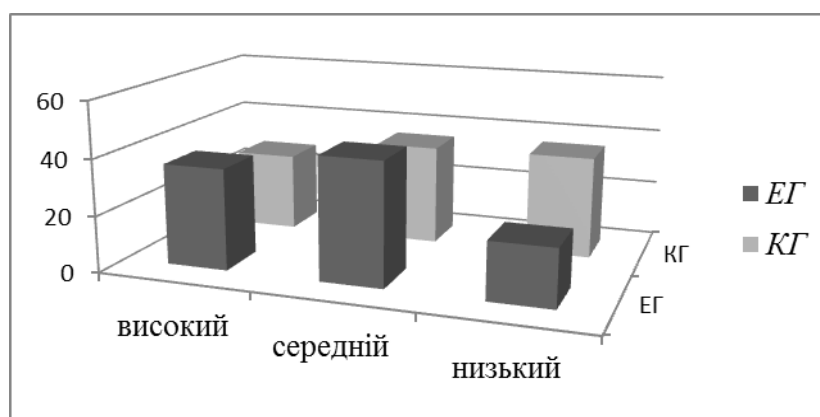


Рис. 3.9. Рівні сформованості індивідуально-когнітивного компоненту професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей (контрольний етап)

Аналізуючи результати рівнів сформованості індивідуально-когнітивного компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей КГ, показали незначну порівневу динаміку: збільшення, лише на 3,1 % кількості студентів з високим рівнем, на 2,1 % – з середнім, зменшення низького рівня – на 5,2 %. Пояснити незначні зміни в КГ можна лише тим, що навчальний процес мав загальний характер використання робочих програм. На противагу, досить ефективний характер виявляють зміни рівнів сформованості професійної компетентності студентів ЕГ, де динаміка кожного рівня є суттєвою: кількість

студентів з високим рівнем сформованості індивідуально-когнітивного компонента збільшилась на 10,0 %, із середнім рівнем – на 10,0 %, а кількість студентів з низьким рівнем сформованості індивідуально-когнітивного компонента професійної компетентності, відповідно, зменшилась на 20,0 %.

Останній компонент у структурі професійної компетентності студентів– змістово-результативний – було досліджено шляхом проведення методики діагностування, що представлена в додатку. Дані щодо рівнів сформованості змістово-результативного компонента професійної компетентності містить табл. 3.14 і представлена на рис. 3.10.

Таблиця 3.11

Рівні сформованості змістово-результативного компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей(контрольний етап)

Групи	Рівні сформованості (кількість студентів відсотки)		
	високий	Середній	Низький
ЕГ	39 (34,5 %)	46 (41,7 %)	27 (23,8 %)
КГ	27 (22,0 %)	48 (39,5 %)	47 (38,5 %)

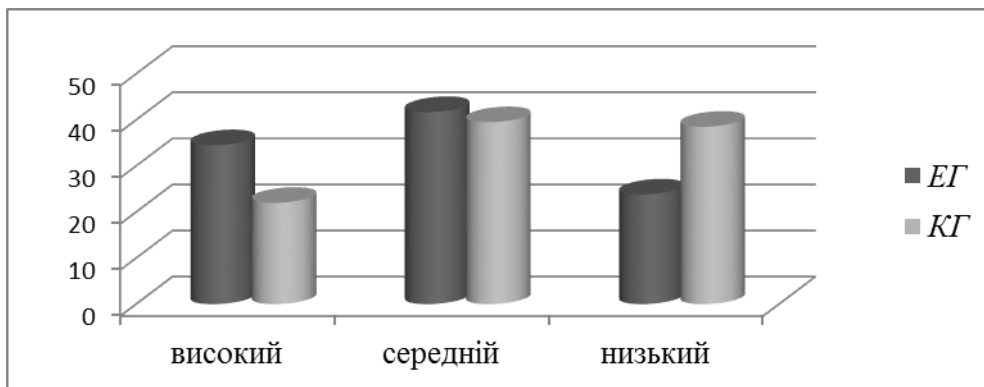


Рис. 3. 10. Рівні сформованості змістово-результативного компонента професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей (контрольний етап)

Рівні сформованості змістово-результативного компонента професійної компетентності студентів у КГ зазнали несуттєвих змін. Натомість в ЕГ, динаміка сформованості компонента, показала продуктивні результати, студенти з високим рівнем +19,3 %, середнім +10,2 %, низький рівень сформованості професійної компетентності –29,5 %.

Узагальнена інформація щодо рівнів сформованості показників професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей КГ й ЕГ на контрольному етапі експерименту представлено в табл. 3.12і на рис. 3.11.

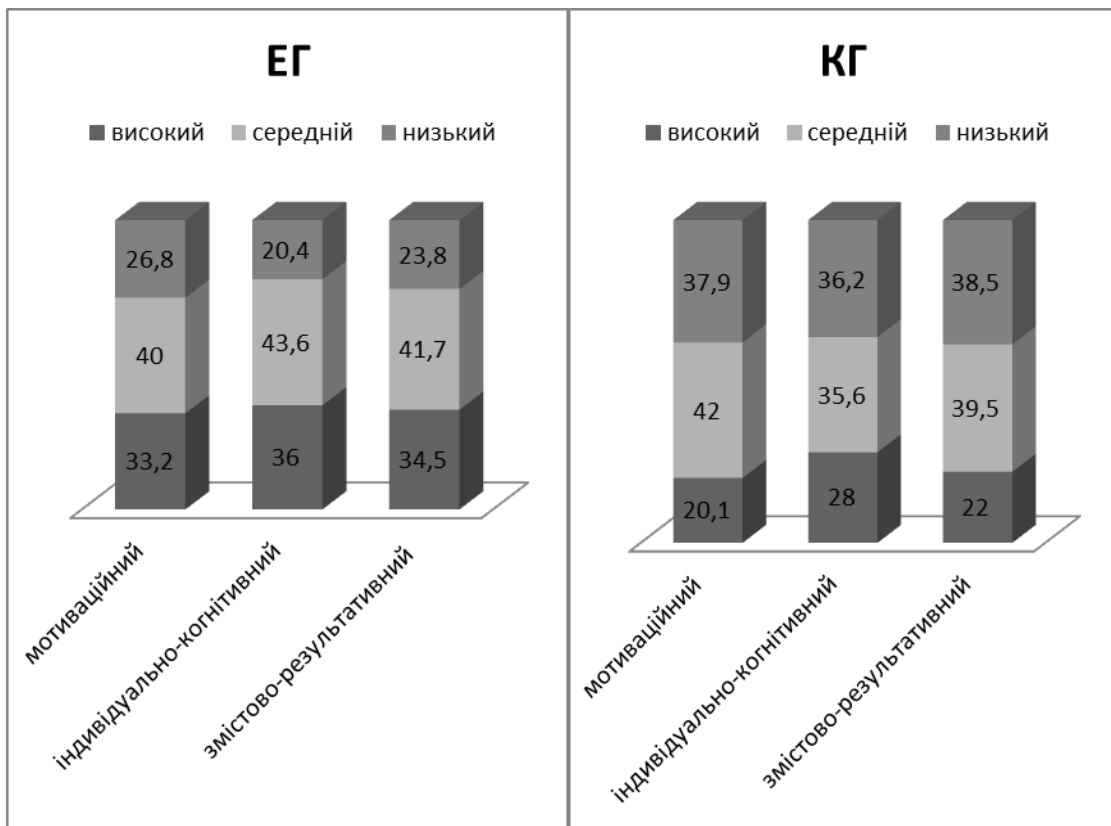


Рис. 3.11. Узагальнені діагностичні дані контрольного етапу експерименту в ЕГ та КГ



Узагальнені діагностичні дані контрольного етапу експерименту в  
ЕГ та КГ

Рівні	Мотиваційний		Індивідуально-коннітивний		Змістово-результативний		$\Sigma$	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	33,2 % (37)	20,1 % (25)	36,0 % (40)	28,0 % (34)	34,5 % (39)	22,0 % (27)	34,6 % (39)	23,5 % (29)
Середній	40,0 % (45)	42,0 % (51)	43,6 % (48)	35,6 % (43)	41,7 % (46)	39,5 % (48)	41,7 % (46)	39,0 % (47)
Низький	26,8 % (30)	37,9 % (46)	20,4 % (24)	36,2 % (45)	23,8 % (27)	38,5 % (47)	23,6 % (27)	37,5 % (46)

Аналіз статистичної значущості отриманих емпіричних даних проводився за допомогою вирахування середнього арифметичного та коефіцієнту згоди  $\chi^2$  Пірсона (хі-квадрат) – коефіцієнта, що ґрунтується на наближенні частоти вияву ознаки в різних вибірках, виміряної за номінативною шкалою. Коефіцієнт  $\chi^2$  Пірсона відповідає на питання про те, чи з однаковою частотою трапляються різні значення ознаки у двох чи більше емпіричних розподілах. Чим більша розбіжність між двома розподілами, що співставляються, тим більше емпіричне значення  $\chi^2$ . Обмеженнями критерію є: обсяг вибірки має бути достатньо великим (у нашому випадку кількість студентів ЕГ та КГ становить відповідно 112 та 122 осіб); вибрані розряди повинні охоплювати весь спектр варіативності ознак. Коефіцієнт  $\chi^2$  Пірсона дорівнює сумі квадратів відхилень результатів останнього вимірювання від першого й розраховується за виразом:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^L \frac{(n_i - m_i)^2}{m_i} \quad (3.1)$$

$n_i$  – кількість студентів експериментальної групи, які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності;

$m_i$  – кількість студентів контрольної групи, які досягли певного рівня сформованості професійної компетентності;

$i$  – загальна кількість груп, на які розділилися результати спостережень.

За табличною інформацією «Критичні значення критерію  $\chi^2$ , для рівнів статистичної значущості  $p \leq 0,05$  і  $p \leq 0,01$  при різній кількості ступеней свободи» знаходимо відповідне критичне значення для ступеню свободи 10,59663 ( $m - 1 = 2$  ступенів свободи й імовірності похибки менше, ніж 0,05).

На основі аналізу даних таблиць 3.6 та табл. 3.12 розрахуємо коефіцієнт Пірсона для ЕГ та КГ за кожним із компонентів професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

*Мотиваційний компонент:*

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(22 - 37)^2}{37} + \frac{(34 - 45)^2}{45} + \frac{(56 - 30)^2}{30} \right] = 31,18 \quad (3.2)$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(21 - 25)^2}{25} + \frac{(40 - 51)^2}{51} + \frac{(61 - 46)^2}{46} \right] = 7,84 \quad (3.3)$$

$$\text{Отже, } \chi^2(\text{ЕГ}) > \chi^2(\text{КГ}) \quad (3.4)$$

Отримане значення  $\chi^2 31,18$  для ЕГ значно більше критичного значення  $P_{0.01} = 10,59663$ , що свідчить про достовірність розподілу результатів дослідження за виявом рівня сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності. Для КГ отримане значення  $\chi^2 = 7,84$ , що менше критичного значення ступеня свободи  $P_{0.01} = 10,59663$ .

Абсолютне значення динаміки сформованості професійної компетентності за мотиваційним показником цього критерію дорівнює:

$$\chi^2(\text{ЕГ}) - \chi^2(\text{КГ}) = 31,18 - 7,84 = 23,34. \quad (3.5)$$

*Індивідуально-когнітивний компонент:*

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(29 - 40)^2}{40} + \frac{(38 - 48)^2}{48} + \frac{(45 - 24)^2}{24} \right] = 26,8 \quad (3.6)$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(31 - 34)^2}{34} + \frac{(41 - 43)^2}{43} + \frac{(50 - 45)^2}{45} \right] = 1,2 \quad (3.7)$$

$$\text{То ж, } \chi^2(\text{ЕГ}) > \chi^2(\text{КГ}) \quad (3.8)$$

Отримане значення  $\chi^2 = 26,8$  для ЕГ значно більше критичного значення  $P_{0,01} = 10,59663$ , що свідчить про достовірність розподілу результатів дослідження за виявом рівня сформованості індивідуально-когнітивного компонента професійної компетентності. Для КГ отримане значення  $\chi^2 = 1,2$ , що менше критичного значення ступеня свободи  $P_{0,01} = 10,59663$ .

Виразуємо абсолютне значення за цим компонентом:

$$\chi^2(\text{ЕГ}) - \chi^2(\text{КГ}) = 26,8 - 1,2 = 25,6. \quad (3.9)$$

*Змістово-результативний компонент.*

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(17 - 39)^2}{39} + \frac{(35 - 46)^2}{46} + \frac{(60 - 27)^2}{27} \right] = 46,5 \quad (3.10)$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(18 - 24)^2}{24} + \frac{(37 - 51)^2}{51} + \frac{(67 - 47)^2}{47} \right] = 9,3 \quad (3.11)$$

$$\text{Маємо: } \chi^2(\text{ЕГ}) > \chi^2(\text{КГ}) \quad (3.12)$$

Отримане значення  $\chi^2 = 46,5$  для ЕГ значно більше критичного значення  $P_{0,01} = 10,59663$ , що свідчить про достовірність розподілу результатів дослідження за виявом рівня сформованості змістово-результативного компонента професійної компетентності. Для КГ отримане значення  $\chi^2 = 9,3$ , що менше критичного значення ступеня свободи  $P_{0,01} = 10,59663$ .

Абсолютне значення за змістово-результативним компонентом:

$$\chi^2(\text{ЕГ}) - \chi^2(\text{КГ}) = 46,5 - 9,3 = 37. \quad (3.13)$$

Загальний коефіцієнт  $\chi^2$ :

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(20,2 - 34,6)^2}{34,6} + \frac{(31,7 - 41,7)^2}{41,7} + \frac{(48 - 23,6)^2}{23,6} \right] = 33,6 \quad (3.14)$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \left[ \frac{(19-23,5)^2}{23,5} + \frac{(32,4-39)^2}{39} + \frac{(48,6-37,5)^2}{37,5} \right] = 4,65 \quad (3.15)$$

$$\text{Отже, } \chi^2_{(\text{ЕГ})} > \chi^2_{(\text{КГ})} \quad (3.16)$$

$$\chi^2_{(\text{ЕГ})} 33,6 > \chi^2_{(\text{КГ})} 4,65 \quad (3.17)$$

Зіставляючи отримані абсолютні значення за показниками сформованості професійної компетентності у кореляційній залежності від рівнів реалізації індивідуальних стратегій навчання, стає очевидним той факт, що ефективність експериментальної роботи, під час якої було упроваджено функціонально-структурну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу, спричинила позитивний вплив. Щоб порівняти динаміку змін рівнів сформованості професійної компетентності студентів КГ та ЕГ до та після експерименту розмістимо дані у вигляді таблиці 3.13.

Покритеріальний аналіз (відповідно компонентів) рівнів сформованості професійної компетентності студентів (на контрольному етапі) у кореляційній залежності від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання свідчить про наявність загальної позитивної динаміки за всіма її компонентами, порівняно з даними, отриманими під час констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що зміни, які відбулися в експериментальній групі, є значними: високий рівень сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності зріс на 13,9 % від показаного на констатувальному етапі експерименту та становить 33,2 %; зросла кількість студентів із середнім – 40 % (динаміка: +9,8 %); зменшилась кількість студентів із низьким рівнем на 23,7 %. Експериментальні дані доводять позитивну динаміку рівня сформованості індивідуально-когнітивного компонента професійної компетентності в студентів ЕГ: кількість із високим рівнем зросла на 10,0 % (порівняно із КГ – лише на 3,1 %); зменшилась кількість студентів із низьким рівнем – на 20,0 % (у КГ – на 5,2 %).

Отримані результати засвідчили зміни в рівні сформованості змістово-результативного компонента: кількість студентів ЕГ з високим рівнем зросла до

34,5 % (динаміка: +19,3 %) і середнім рівнем – 41,7% (динаміка: +10,2 %); зменшилась кількість студентів із низьким – 23,8 % (динаміка: –29,5 %).

Таблиця 3. 13

Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної та контрольної груп (контрольний етап експерименту)

Компоненти сформованості професійної компетентності	Рівні									$\chi^2$
	Високий			Середній			Низький			
	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	Коефіцієнт Пірсона
<i>Експериментальна група</i>										
Мотиваційний	19,3	33,2	+13,9	30,2	40,0	+9,8	50,5	26,8	–23,7	31,18
Індивідуально-когнітивний	26,0	36,0	+10,0	33,6	43,6	+10,0	40,4	20,4	–20,0	26,8
Змістово-результативний	15,2	34,5	+19,3	31,5	41,7	+10,2	53,3	23,8	–29,5	46,5
Загалом	20,2	34,6	+14,4	31,7	41,7	+10,0	48,0	23,6	–24,4	33,6
<i>Контрольна група</i>										
Мотиваційний	17,0	20,1	+3,1	33,3	42,0	+8,7	49,7	37,9	–11,8	7,84
Індивідуально-когнітивний	25,1	28,0	+3,1	33,5	35,6	+2,1	41,4	36,2	–5,2	1,2
Змістово-результативний	15,0	22,0	+7,0	31,0	39,5	+8,5	55,0	38,5	–16,5	9,3
Загалом	19,0	23,5	+4,5	32,4	39,0	+6,6	48,6	37,5	–11,1	4,65

Результати контрольного етапу експерименту переконують, що підтвердженням доцільності й ефективності експериментальної роботи, під час якої було упроваджено функціонально-структурну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, можна вважати значну позитивну динаміку сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної групи за всіма її компонентами (мотиваційним, індивідуально-когнітивним і змістово-результативним): на високому рівні (+14,4 %), середньому рівні (+10,0 %) та низькому (-24,4 %). Отже, усі показники ( $\chi^2$ ) коефіцієнта Пірсона (покомпонентно й загалом) у КГ – 4,65 менші критичного значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й імовірності похибки менше, аніж 0,05). Показники ( $\chi^2$ ) коефіцієнта Пірсона в ЕГ – 33,6 за кожним компонентом і загалом більші критичного значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й імовірності похибки менше, аніж 0,05).

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що результати дослідно-експериментальної роботи доводять правильність висунутої гіпотези про те, що ефективність формування професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей позитивно кореляційно залежить від рівня сформованості та реалізації індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу.

### **Висновки до розділу 3**

Експериментальну апробацію функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу було реалізовано на основі ґрунтовного аналізу професійної (філологічної) компетентності студентів, шляхом визначення рівнів сформованості межах кожного з трьох компонентів: мотиваційного, індивідуально-когнітивного, змістово-результативного.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було реалізовано, що стан сформованості професійної компетентності студентів філологічних

спеціальностей у КГ та ЕГ не можна вважати задовільним, і посилені формувальні дії необхідно спрямувати на активізацію індивідуально-когнітивного та змістово-результативного компонентів. Таким чином, було розроблено технологію реалізації функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, яка складалась з п'яти етапів, що відповідали розгортанню функційних блокових конструктів моделі. Комплекс формувальних впливів було спрямовано на подолання труднощів, що були виявлені у процесі діагностування стану сформованості професійної (філологічної) компетентності на констатувальному етапі. У процесі створення ієрархізованої сукупності педагогічних умов формування індивідуальних стратегій навчання студентів було здійснено проміжний контроль, результати якого окреслили початок позитивних зрушень і довели необхідність посилення формувальних педагогічних впливів на компоненти професійної (філологічної) компетентності. На контрольному етапі педагогічного експерименту було узагальнено результати та підведено підсумки дослідної роботи. Аналіз результатів контрольного зрізу доводить суттєве підвищення рівнів сформованості професійної (філологічної) компетентності покомпонентно і загалом в ЕГ. Достовірність отриманих результатів було перевірено шляхом застосування методів математичної статистики. У КГ, де навчальний процес відбувався за традиційними програмами, показники підвищилися несуттєво, що підтвердило ефективність упровадження функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу в освітній процес вищої школи.

Основні наукові результати розділу відображено в таких наукових працях:  
[76; 78; 80; 81; 419]

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано й вивчено у практиці роботи вищої школи проблему формування індивідуальних стратегій навчання студентів у процесі їхньої професійної підготовки, що передбачало розроблення й експериментальну перевірку ефективності запровадження у практику вищої школи функціонально-структурної моделі на основі створення відповідної сукупності ієрархізованих педагогічних умов.

Виконане дослідження дало можливість зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури щодо стану розроблення проблеми формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів, визначено зміст і сутність понять «стратегії навчання» та «індивідуальні стратегії навчання», а також окреслено провідні положення реалізації компетентнісного підходу до формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. Проаналізовано й узагальнено сучасні класифікації стратегій оволодіння мовами (О. Крюкова, Дж. Грін, Д. Ларсен-Фрімен, І. Лекі, М. Мінсан, Р. Оксфорд, Дж. Рубін). Констатовано, що прямо чи опосередковано, звернення до питань щодо визначення сутності поняття «стратегія» як плану дій, що базується на способах реалізації цілей навчання розглядалось у працях К. Абульханової-Славської, Т. ван Дейка, Л. Кнодель, О. Коваленко, А. Панова, В. Лернет, Р. Сандерс, Р. Водак. На основі аналізу результатів, представлених у науковому доробку вчених (О. Гиря, П. Біммель, Р. Оксфорд, Дж. Рубін) описано наявні провідні стратегії: стратегії навчання, соціальні, комунікативні, прямі (когнітивні), непрямі, афективні, метакогнітивні.

2. Компетентнісний підхід зумовлює оновлення змісту освіти та сприяє її повній концептуальній переорієнтації. Компетентнісний підхід тлумачиться як спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання. Очевидним виявляється положення про те, що відповідно прагнення її досягнення мають бути адаптовані всі компоненти навчального процесу. *Професійна компетентність майбутнього*



*філолога становить собою цілісну особистісну систему, елементами якої є теоретичні, методичні та лінгвістичні знання філології, і яка характеризується сформованістю іншомовних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок спілкування на основі застосування стратегій опанування мовою задля самореалізації у професійній діяльності.*

3. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури визначено, що поняття «стратегія» у дослідженні розглядається з точки зору філософії (як головний напрям дій, учинків, спрямованих на розв'язання основного протиріччя, що існує від початку певної діяльності до її завершення); педагогіки (як найвищий рівень перспективної теоретичної розробки головних напрямів педагогічної діяльності; алгоритм планування дій, що ґрунтується на розподілі цілей на підцілі у пошуку шляхів їх досягнення); філології (як усвідомлений план вирішення проблеми, досягнення певної комунікативної мети спілкування; план діяльності, спрямований на реалізацію інтенції мовця). Поняття *формування індивідуальних стратегій навчання студентів* розуміємо як *розроблення довгострокових адаптовано-інтегрованих планів реалізації навчальної діяльності, спрямованої на індивідуальне сприйняття й отримання знань, за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою чого є формування професійної компетентності.* Відповідно, *реалізація індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей* визначається як *реалізація довгострокових адаптовано-інтегрованих планів організації та здійснення навчальної діяльності, спрямованої на забезпечення індивідуального сприйняття та отримання знань, за максимально можливого урахування індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання, метою чого є формування професійної компетентності.*

4. Під терміном «педагогічні умови» розуміємо низку обставин навчально-виховного освітнього середовища закладу вищої освіти, які сприяють розробленню й ефективному формуванню та реалізації індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. Обґрунтовано ієрархізовану сукупність педагогічних умов формування досліджуваного феномена: провідна

педагогічна умова: цілеспрямована реалізація положень компетентнісного підходу у процесі створення індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога; супідрядні педагогічні умови: забезпечення сталої мотивації суб'єкта навчання на досягнення акме-індивідуального рівня сформованості загальних і предметних компетентностей як результату філологічної підготовки в університеті; розроблення та реалізація індивідуальних траєкторій навчання майбутнього філолога за урахування потенційно можливих індивідуально-особистісних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів; активація педагогічного потенціалу використання інформаційних технологій як засобу організації, здійснення та контролю індивідуалізованого навчання.

5. Обґрунтовано функційні блокові конструкти функціонально-структурної моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу: пропедевтичний, індивідуально-діагностувальний, проектувальний, реалізаційний та оцінний. Визначено сутність і зміст педагогічного моделювання як основи цілісного розуміння процесу формування індивідуальних стратегій навчання, схарактеризовано основні принципи й положення його здійснення. Виокремлено критерії та показники для з'ясування рівня сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей у кореляційній залежності від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання та представлено методики діагностування рівня вияву показників сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. У структурі професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей виділено три компоненти: *мотиваційний; індивідуально-когнітивний та змістово-результативний.* Доведено, що рівень сформованості компонентів професійної компетентності позитивно кореляційно залежить від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, які формуються в сукупності складових цього процесу: мотиваційно-ціннісної; когнітивної; комунікативно-діяльнісної. Опрацювання отриманої експериментальної інформації після констатувального етапу експерименту показало недостатній рівень сформованості

професійної компетентності студентів і довело необхідність покращення й розвиток її компонентів. На формувальному етапі педагогічного експерименту було апробовано функціонально-структурну модель на основі створення ієрархізованої сукупності педагогічних умов. Результати контрольного етапу переконують, що підтвердженням доцільності та ефективності експериментальної роботи, під час якої було упроваджено функціонально-структурну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, можна вважати статистично значущу позитивну динаміку сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей за всіма її компонентами (мотиваційним, індивідуально-когнітивним, змістово-результативним): на високому рівні (+14,4 %), середньому рівні (+10,0 %) та низькому (-24,4 %). Статистична значущість наявної позитивної динаміки підтверджується застосуванням методу математичної статистики: розрахунки коефіцієнта Пірсона ( $\chi^2$ ). Для ЕГ маємо значення  $\chi^2$  за мотиваційним критерієм 31,18, для КГ значення критерію згоди  $\chi^2$  7,84; за індивідуально-когнітивним:  $\chi^2$  (ЕГ) = 26,8;  $\chi^2$ (КГ) = 1,2; за змістово-результативним:  $\chi^2$  (ЕГ) = 46,5 та  $\chi^2$ (КГ) = 9,3. Очевидно  $\chi^2$  (ЕГ) 33,6 >  $\chi^2$ (КГ) 4,65 за усіма показниками сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Отже, всі показники ( $\chi^2$ ) коефіцієнта Пірсона (покомпонентно й загалом) в КГ менші критичного значення 10,59663 ( $m - 1 = 2$  ступенів свободи й імовірності похибки менше, ніж 0,05). Показники ( $\chi^2$ ) коефіцієнта Пірсона в ЕГ за кожним компонентом і загалом, більші критичного значення 10,59663 ( $m - 1 = 2$  ступенів свободи й імовірності похибки менше, ніж 0,05).

Отже, проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання проблеми формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Є необхідність більш глибокого вивчення технологій, форм, методів, прийомів і засобів професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей, а також реалізації положень компетентнісного, особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного

підходів у їх комплікативно-комбінаторному поєднанні у процесі навчання іноземних мов.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абасова С. Э., Абдуллаев С. Г. Современные информационно-коммуникационные технологии образования. Новые информационные технологии в образовании : материалы международной научно-практической конференции : в 2-х ч. Екатеринбург : РГППУ, 2011. Ч. 1. 318 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии : лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. 214 с.
3. Азаров В. Н. Стиль действия: рефлексивность импульсивность / В.Н. Азаров // Вопросы психологии. М., 1982. №3. С. 23–29.
4. Акопян М. А. Личностно-ориентированная направленность коммуникативных технологий обучения студентов педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2005. 192 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 235 с.
6. Алипичев А. Ю., Кузнецов А. Н. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации : учеб.пособ. Москва : ФГОУ ВПО МГАУ, 2011. 110 с.
7. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. СПб., 2003. 47 с.
8. Абульханова-Славская К. А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения / К.А.Абульханова-Славская // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И.Воловиковой. – М.: ПЕР СЕ, 2002. – С. 34-50.
9. Английский язык: компетентностный подход в преподавании: технологии разработки уроков / авт.-сост. А. Г. Штарина. Волгоград : Учитель, 2008. 191 с. (Новое в преподавании в школе).

10. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. – [5-е изд.] – СПб. : Питер, 2002. 496 с.
11. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Александр Александрович Андреев. М., 1999. 289 с.
12. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект пресс, 1998. 376 с.
13. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. Москва : Просвещение, 1989. 224 с.
14. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. Педагогика. 2006. № 8. С. 57–62.
15. Ардеев А. Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 165 с.
16. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія та практика : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2017. 400 с.
17. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ: ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. – 240 с.
18. Артемьева О. А., Макеева М. Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : монография. Тамбов : ТГТУ, 2007. 208 с.
19. Атрощенко Т. О. Методика викладання дисципліни лінгводидактичного циклу : навч.-метод. посіб. за кредит.-модул. сист. орг. навч. процесу. Київ : Кондор, 2015. 164 с.
20. Артюшин Г. М. Інтеграція фахових і психологічних складових у структурі професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки та оборони України. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2016. Вип. 10. С. 5-11.

21. Архіпова С. П. Основи соціально-педагогічних досліджень. – Черкаси, 2011. – 239 с.
22. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Об интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса. Нар. образование. 1987. № 1. С. 103–112.
23. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1977. 256 с.
24. Бабін І. Формування системи забезпечення якості освіти. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали, травень-грудень 2004 р. / упор.: М. Ф. Степко, М. Ф. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. Тернопіль, 2005. Ч. 2. С. 109–117.
25. Балыхина Т. М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: методологические проблемы обучения русскому языку: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 2000. 476 с.
26. Баранов С. П. Сущность процесса обучения : учебное пособие / С.П. Баранов. Москва : Просвещение, 1981. 143 с.
27. Барабанова З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися. Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1. С. 40–42.
28. Барановська Л., Саражинська І. Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців правоохоронної сфери. Мовні і концептуальні картини світу. Збірник наукових праць. Київ, 2008. Вип. 27. С.45 – 50.
29. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти. Неперервна педагогічна освіта : зб. наук. праць. Київ : Думка, 2001. С. 24–27.
30. Басов М. Общие основы педологии / М. Басов. – М. – Л. : Гос. изд.-во, 1931. – 802 с.
31. Белова Т. И. Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 1999. 210 с.

32. Белоус Н. А. Когнитивный диссонанс как один из факторов возникновения конфликтного дискурса / Н. А. Белоус // Журнал: Вопросы когнитивной лингвистики № 1(014). – Тамбов: Общероссийская общественная организация «Российская ассоциация лингвистов-когнитологов», 2008. - 150 с.

33. Беляев Г. Ю.

Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. М.: ИЦГШС, 2000. 137 с.

34. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. Москва : Изд-во центра «Пед. поиск», 2003. 256 с.

35. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. Виховання і культура. 2009. № 12. С. 5–7

36. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Вища освіта України. 2009. №3 (додаток 1). Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорії, технології". С. 21–24.

37. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів [Електронний ресурс] Педагогічний дискурс. 2011. Вип. 10. С. 53–56. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2011\\_10\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_13)

38. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Бібік Н.М. // 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.

39. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ : Пляда, 2005. 120 с.

40. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. № 1. С. 18–24. Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em15/content>

41. Биков В. Ю. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Ю. Биков, В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соц. системами: філософія, психологія, педагогіка,



соціологія. – 2013. – № 2. – С. 3-16.

42. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

43. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. научных трудов. Москва : ИНЭК, 2007. С. 156–163.

44. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.

45. Біда О. А. Сучасний стан проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах заочного навчання. Наука і освіта. 2013. № 1–2. С. 126–128.

46. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. Київ ; Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Вип. 3. Ч. 2. С. 158–161.

47. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної англійської компетентності старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 22 с.

48. Білоножко Н. Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія. Київ, 2004. Вип. 7. С. 27–35.

49. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.

50. Бобрицька В. Організаційно-педагогічні умови формування самостійної компетентності майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури. Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. 2010. № 2. С. 48–52.

51. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 27 с.

52. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезнёвой. Москва : Исследовательский центр качества подготовки специалиста, 2009. 142 с.
53. Болонский процесс: традиции и инновации в педагогическом образовании. Модернизация высшего педагогического образования в условиях вхождения России в Болонский процесс : сб. материалов научн.-методич. конф., г. Волгоград, 3–4 февраля 2004 г. Волгоград : Перемена, 2004. 234 с.
54. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. № 10. С. 7–13.
55. Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти. Освіта і управління. 1999. № 1. С. 19–40.
56. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1996. 129 с.
57. Бондаревська О. М. Структура дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов. Вісник ун-та імені Альберта Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С. 144–148.
58. Болотов В. А., Серикова В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. Перемены. 2004. № 2. С. 130–139.
59. Бражник Н. О., Білоножко Н. Є. Навчальні стилі учнів як компонент змісту їхньої стратегічної компетенції. Іноземні мови в навчальних закладах. Київ, 2009. Вип. 3. С. 6–11.
60. Борисова Т. Г. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 – теория и методика воспитания (социальное воспитание). – М., 1999. – 205 с.
61. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь. Современная версия. Москва: Эксмо, 2008. 703 с.
62. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. Москва : Прогресс, 1977. 413 с.
63. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки

студентов в педагогическом вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2009. 438 с.

64. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк. Вища шк.–2007. № 1. С.10–19.

65. Вашуленко О. Повторення як засіб формування мовної компетентності молодших школярів. Початкова школа., 2014. № 1. С. 8–11.

66. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1997. 23 с.

67. Важинський С. Е. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т. І. Щербак. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 260 с.

68. Варникова О. В. Формирование у студентов профессиональных умений / О. В. Варникова. - Пенза: ГАС А. 1998. -33 с.

69. Варникова О. В. Реализация компетентного подхода в рамках подготовки курсантов по программе "переводчик в сфере профессиональной коммуникации" в военном вузе/О. В. Варникова, О. Ю. Сафонова // Инновации образования, 2018.. т.№1..-С.36-44.

70. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читанню англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Дрогобич, 2000. 254 с.

71. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.

72. Вербицкий А. А. Компетентный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методол. семинара, 16 ноября 2004 г. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

73. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2011. 44 с.

74. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. 533 с.
75. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ /Г. Р. Гаврищак // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 31–33.
76. Гавриленко А. О. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. Щомісячний науково-педагогічний журнал "Молодь і ринок". Дрогобич, 2017. Вип. №5 (148) . С. 163–169.
77. Гавриленко А. О. Мотивація як дидактична умова підвищення професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 19. С.73–79
78. Галла А. О. Learning Style as a TEFL Tool. Наукові праці. Серія “Педагогіка”: збірник наукових праць. Миколаїв, 2015. Вип. 233. С. 21–26.
79. Галла А. О. Демаркація терміну «стилі навчання» в сучасній педагогіці. Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. К.:Гнозис, 2015. Вип..31, Том I (9). С.347–354.
80. Галла А. О. Інформаційні технології як засіб формування індивідуальних стратегій навчання студентів - філологів. Наукові праці. Серія “Педагогіка”: збірник наукових праць. Миколаїв, 2017. Вип. 279. С. 96 –103.
81. Галла А. О. Психолого-педагогічне розуміння індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога. Ольвійський форум 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: Міжнародна науково-методична конференція. Миколаїв, Тези конференції, 2016. Том 2. С. 58–60.
82. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. Иностранные языки в школе. 1985.

№ 2. С. 17–24.

83. Гавриленко А. О. LearningstrategiesforTESL. Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур. – Видавець ФОП Чернявський Д.О., Кривий Ріг: ДонНУЕТ, 2016. С. 178–182.

84. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. Педагогіка і психологія. 2009. № 3. С. 51–60.

85. Гнедкова О. А., Кравцов Д. Г. Организационно-методические особенности повышения квалификации в форме дистанционного обучения. Информационные технологии в образовании: сб. науч. тр./ ред. кол.: Спиваковский А. В. и др. Херсон: ХГУ, 2010. Вып. 5. С. 134–138.

86. Гнедкова О. О. Формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання: метод. реком. Херсон : ТОВ «ВКФ «СТАР»ЛТД», 2017. 36 с.

87. Гнедкова О. О. Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2017. 294 с.

88. Глянєнко К. А. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2016. 253 с.

89. Голубкова О. А., Кефели И. Ф. Использование активных методов обучения в учебном процессе : учеб.-метод. пособ. СПб. : БГТУ «Военмех», 1998. 42 с.

90. Гонеев А. Д., Пашков А. Г. Педагогика профессионального образования как педагогическая система : учеб. пособ. Москва : МГПУ, 2004. 243 с.

91. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. дис. на здобуття ступеня док. пед. наук. спеціальність 13.00.07 Київ 2012. 42с.

92. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь,

1997. 376 с.

93. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

94. Грант Э., Грин Дж. Коучинг прийняття рішень. – СПб.: Питер, 2005. –С. 10–19.

95. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 361 с.

96. Грицька Т. С. Компетентнісний підхід як основа формування інформаційної компетентності вчителя. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. 2011. Вип. 8. Ч. 2. С. 94–98. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vpm/2011\\_8\\_2/Grytska.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2011_8_2/Grytska.pdf).

97. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

98. Гришкова Р. О. Формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили. - Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2003. - № 11. - С 36-43.

99. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти [Електронний ресурс] / О. І. Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2009. № 2. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2009\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7).

100. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті. Львів, 2012. 506 с.

101. Давыдова И. В. Компетенции как фактор комплексной подготовки учителей иностранного языка в педвузе. Образование и наука. 2008. № 5 (53). С. 67–74.

102. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / ред. К. В. Виноградов. Москва : Русский язык, 1978. Т. 1: А–З. 699 с.

103. Дворникова О. Б. Формирование валеологической компетентности студентов педагогического колледжа в процессе предметной подготовки: дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Б. Дворникова. – Екатеринбург, 2005. – 179 с.

104. Декларація Болонського Стратегічного Форуму – 2009. URL: [www.osvita.org.ua/bologna/.../begin.html](http://www.osvita.org.ua/bologna/.../begin.html).

105. Демчук Л. А. Формирование лингвокоммуникативной компетентности будущих переводчиков : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2005. 198 с.

106. Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. Київ : Знання, 2001. 216 с.

107. Дорохіна І. В. Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 235 с.

108. Доценко С. О. Модель формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності. Основні концептуальні підходи і тенденції модернізації педагогічної освіти в Україні : зб. наук. праць. Харків, 2007. С. 72–79.

109. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти: наук.- метод. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. – Вип. 58. – Частина 1. – С. 176 – 180.

110. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: сучасний вимір // Акме досягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 26-67.

111. Дубасенюк О. А. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: ФОП Левковець, 2014. – 492 с.

112. Дубасенюк О. А. Акмеологічний контекст професійно-педагогічної підготовки студентів університетів // Акмеологія в Україні : теорія і практика : збірник наукових праць / редкол.: В.О. Огнев'юк К.: , 2013. № 24. С. 36–38.

113. Дуплійчук О. М. Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. Миколаїв, 2012. Вип. 1 (39). С. 75–80.

114. Дьюи Дж. Демократія и образование / Дж. Дьюи. – М. : Просвещение, 2000. 384 с.

115. Евланова Л. И. Совершенствование индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 2009. 216 с.

116. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 884 с.

117. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Львов, 1991. 403 с.

118. Євтух М. Б., Лузік Е. В., Ладогубець Н. В., Ільїна Т. В. Педагогічна психологія: підручник / МОН України. Київ: Кондор, 2014. 421 с.

119. Євтух М. Б. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : моногр. / М. Б. Євтух, Л. М. Дибкова. — Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 144 с.

120. Євтух М. Б., Лузік Е. В., Дибкова Л. М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: Моногр. – К.: КНЕУ, 2010. – 248 с.

121. Єріна А. М. Методологія наукових досліджень: Навчальний посібник. - К., 2004. – 212 с.

122. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

123. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования / А. И. Жилина // Человек и образование: академический вестник



Института образования взрослых Российской академии образования. 2007. № 10–11. С. 15–20.

124. Жукова Н. М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2006. 233 с.

125. Журавлёв В. И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов. Проблемы обновления содержания общего образования. Ростов-на-Дону, 1992. 100 с.

126. Жук Ю. О. Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу / Ю. О. Жук, О. І. Вольневич // Інформаційні технології і засоби навчання. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/286/272>

127. Заболотська О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 40 с.

128. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Андрей Николаевич Завьялов. — Тюмень, 2005. — 16 с.

129. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. М.: «Академия», 2001. 176 с.

130. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України ; Комітет з питань науки і освіти. Київ : Парламентське вид-во, 2004. 404 с.

131. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладення, оцінювання / наук. ред. укр. вид. – д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.

132. Закон України «Про вищу освіту». Освіта України. 2002. № 17 (26 лютого). С. 1–8.

133. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк – К.: Либідь, 2002. 304 с.

134. Зарубінська І. Б. Експериментальне дослідження когнітивного компонента соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2010. Вип. 26. С. 264 – 269.

135. Зарубінська І. Б. Проблема діагностики соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5 (13). 12 с.

136. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ. 38с.

137. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособ. А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк, Э. Ф. Зеер, — М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. 216 с.

138. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов /И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. № 5. 2008.С. 14–19.

139. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

140. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

141. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ ; Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. С. 10–18.

142. Зязюн І. А. Філософія виховання як очікування відповідальної дії // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології / І. А. Зязюн. – Рівне: РДГУ, 2007. – Т. 1. С. 14-20.

143. Ильина Т. И. Развитие концепции педагогической технологии в современной дидактике за рубежом: в помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее. Москва, 1984. С.34–68.

144. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування : кол. монографія / Т. І. Коваль та ін. ; за ред. Т. І. Коваль ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Київ : КНЛУ, 2012. 279 с.

145. Ільченко О. М. Етикетизація англо-американського наукового дискурсу : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Київ, 2002. 37 с.

146. Йовенко Л. І. Підготовка студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 241 с.

147. Карлінська Я. В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 175-178.

148. Карпюк В. А. Дидактичні умови інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2013. 20 с.

149. Киреева З. Р. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка. URL: <http://sdo.bspu.ru/node/9104>

150. Кислова М. А. Развитие мобильного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті / М. А. Кислова, С. О. Семеріков, К. І. Словак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 42, вип. 4. – С. 1-19. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2014\\_42\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_42_4_3)

151. Клейн Дж. Психоаналитическая традиция . Режим доступа <https://educ.wikireading.ru/13152>

152. Климов Е. А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1985. № 4. С. 7–9.

153. Ковзанович О. В. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в неязыковом вузе

[Текст] / О. В. Ковзанович // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. - Ижевск, 2009. С. 115–119

154. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.

155. Кодга В. А. Исследование когнитивных стилей в СССР//Интегральное исследование индивидуальности: Стиль деятельности и общения. Пермь. 1992. 56 с.

156. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України // Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 10–13.

157. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко: під заг ред. О. В. Овчарук. – Київ: К. І. С., 2004. 112 с.

158. «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні»

159. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Київ : РВВ КГУ, 2012. 429 с.

160. Косова Т. М., Лук'янова Ю. М. Комунікативні мовленнєві види діяльності і стратегії. URL: [http://www.rusnauka.com/24\\_SVMN\\_2008/.../27058.doc.htm](http://www.rusnauka.com/24_SVMN_2008/.../27058.doc.htm).

161. Кошелева В. И. Совершенствование профессиональной компетенции учителей иностранного языка в системе повышения квалификации (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Волгоград, 2006. 192 с.

162. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. Іноземні мови в навчальних закладах. 2003. № 2. С. 20–24.

163. Ковалевский И. А. Организация самостоятельной работы студентов. Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 114–115.

164. Коваль В. О. Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога у науковій літературі. Формування компетентного фахівця в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу : матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару (Умань, 12 квіт. 2013 р.) / ред. кол.: Ярошинська О. О. та ін. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. С. 59–63.

165. Коваль В. О. Проблеми дослідження формування професійної компетентності в психолого-педагогічній літературі. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Ч. 3. С. 91–100.

166. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу [Текст] : тренінг / Василь Іванович Ковальчук. – 2-ге вид, перероб. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.

167. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу / Василь Ковальчук. – 2-е вид. доп. і перероб. – К.: Шк. світ, 2011. 128 с.

168. Ковальчук В. І. Формування проектної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів: концептуальна модель / Василь Іванович Ковальчук. // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – 2015. – С. 26–33.

169. Ковальчук В. І. Реалізація концепції формування проектної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів як передумова підготовки фахівця у вищій школі // Компетентісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога: монографія / за ред. проф. В.О. Малихіна. Частина друга / Василь Іванович Ковальчук. – Київ: ТОВ «Н ВО Інтерсервіс», 2016. – (Національний університет біоресурсів і природокористування України). С. 434-535.

170. Ковальчук В. І. Соціально-психологічні чинники мотивації студентів до проектної діяльності / Василь Іванович Ковальчук. // Діалог культур Україна –

Греція: культурна політика ХХІ ст. в європейській ретроспективі. – 2016. – С. 86–87.

171. Козяр М. М. Віртуальний університет : навч.-метод. посібник / М. М. Козяр, О. Б. Зачко, Т. Є. Рак. – Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2009. – 168 с.

172. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності. Педагогіка і психологія. 2004. № 4. С. 55–60.

173. Корчак Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. – М. : Педагогика, 1990. – 272 с. – (Педагогическое наследие).

174. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Коломієць Алла Миколаївна. – В., 2004. – 432с.

175. Кочетов А. И. Педагогическое исследование. – М. : Просвещение, 1998. – 72с.

176. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. С. 107–108.

177. Краевский В. В. Качество подготовки и методологическая культура педагога / В. В. Краевский // Магистр. 1991. № 1. С. 4–16.

178. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для ХХІ століття : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 26–27 червня 2007 р. Київ : ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. С. 3–10.

179. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах [Електронний ресурс] / С. В. Кривых. – Режим доступа: [http://portalus.ru\(c\)](http://portalus.ru(c))

180. Колесникова И. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

181. Кузнецов А. Н. Компетентностный подход к проектированию содержания профессиональной подготовки при многоуровневом обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Вестник МГЛУ. Москва, 2007. Вып. 546. С. 61.

182. Кузнецова Н. В. Методика навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2014. 20 с.

183. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.

184. Кузьмінська О. Г. Дистанційні технології навчання в системі неперервної освіти. [текст] / О.Г.Кузьмінська, Н.В.Михайлова// Комп'ютер у школі та сім'ї. 2011. №. 2. С. 40-43.

185. Кузьмінський А. І., Вовк О. І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу : навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. 315 с.

186. Кулик Е. Ю. Система формирования готовности учителей к конструированию информационной образовательной среды предметного обучения: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2004. 207 с.

187. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М., 1985.

188. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2008. 21 с.

189. Кухаренко В. М. Персональная учебная среда / В. М. Кухаренко. – Режим доступа: [http://kvn-elearning.blogspot.com/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://kvn-elearning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html)

190. Лаврухіна О. І. Інтернет-залежність як проблема сучасності Електронний ресурс / О. І. Лаврухіна // Материалы научно-практической конференции «Дни науки – 2012». – Вып. 10. – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2012/Psihologia/12\\_105836.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Psihologia/12_105836.doc.htm)

191. Ладогубець Н. В., Лузік Е. В. Теоретико-методологічне обґрунтування якості навчання в кредитно-модульних технологіях. Матер. міжв. конф.:

“Дистанційні технології навчання та їх засоби”. Вінниця, ВМУРОЛ “Україна”. 2004. С. 18–25.

192. Ладогубець Н. В., Лузік Е. В. Інтегровані навчальні курси як необхідна передумова неперервної освіти в Україні на сучасному етапі // Вища освіта України, 2005. С. 52–56.

193. Ладогубець Н. В. Психологічні особливості особистості у педагогічному процесі контролю формування предметних компетентностей фундаментальної підготовки. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. 2013. С. 89–94.

194. Левіна І. А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2001. 20 с.

195. Лапкин М. М., Яковлева Н. В. Мотивация учебной деятельности и успешности обучения студентов в вузе. Психологический журнал. Москва, 1996. № 4. Т. 14. С. 49–55.

196. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвузов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Минск, 1992. 190 с.

197. Лекторский В. А., Швырев В. С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972. – С. 14-16.

198. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 47 с.

199. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании. Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 1. С. 3–6.

200. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

201. Лісова С. В. Прогресивні педагогічні технології й освітні моделі. Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2005. Вип. 23. С. 45–50.

202. Лоренц В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной



деятельности : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.08 теория и методика профессионального образования / Лоренц Вероника Викторовна ; Омский гос. пед. ун-т. — Омск, 2001. — 250 с.

203. Луговий В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості. Вища освіта України. 2009. № 1. С. 20–26.

204. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 13–26.

205. Лузік Е. В. Інтегральний професійний простір як основа формування фахової компетентності у студентів технічного університету. URL: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/20500>

206. Лузік Е. В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності. URL: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/14358>

207. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 44 с.

208. Луцишин А. Комунікативна філософія як пропозиція світоглядних парадигмальних змін. Вісник Львівського університету. Серія філософія. 2009. Вип. 12. С. 60–66.

209. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Рідна шк., 2004. 350 с.

210. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / Іван Васильович Малафіїк. – Рівне : Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2004. – 437 с.

211. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний

аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

212. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Видавництво ТОВ, 2015. 492 с.

213. Малихін О. В. Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. Молодий вчений. 2015. № 11. С. 44–48.

214. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену "стратегії навчання" у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету "Серія. Педагогічні науки". 2016, С. 119–124.

215. Малихін О. В. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесумодельовання. Молодь і ринок. 2016. № 9. С. 26–29.

216. Малихін О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. Молодий вчений. 2016. № 12.1. С. 462–465.

217. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. Міжнарод. наук. конф.. 2014. С. 65-75.

218. Малихін О. В., Гавриленко А. О. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. Щомісячний науково-педагогічний журнал "Молодь і Ринок". Дрогобич, 2018. Вип. №11 (166) . С. 28–33.

219. Малоіван М. В. Інформаційні технології на засадах принципу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. 2015. № 46. С. 179–183.

220. Малоіван М. В. Дидактичні умови процесу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. Молодь і ринок : наук.-пед. журн. 2016. № 4 (135). С. 16–24.

221. Малоіван М. В. Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2016. 19 с.
222. Манько Н. Н. Теоретико-методологические аспекты формирования технологической компетентности педагога: дис....канд.пед.нау к: 13.00.01. Уфа.2000.227с.
223. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Наука, 1986. 135 с.
224. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
225. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой ; вст. ст. Н. Н. Акулиной. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
226. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении. Вопросы педагогики. 1984. № 5. С. 30–36.
227. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / под ред. Е. А. Климова. Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 448 с.
228. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. 248 с.
229. Методология и методы социально-педагогических исследований / Авт.-сост. : С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратина. – Луганск, 2001. – 219 с.
230. Мечковская Н. Б. Коммуникативная деятельность человека. Функции языка и речи. Социальная лингвистика. Москва : Аспект-Пресс, 1996. С. 7–29.
231. Мильруд Р. П. Компетентность и иноязычное образование. Сборник научных статей. Таганрог : ТГРУ, 2004. С. 70–80.

232. Митина Л. М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. Москва : Academia, 2005. 335 с.
233. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Педагогика, 1997. 267 с.
234. Митина Г. В. Методологические подходы к организации подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников [Электронный ресурс] / Руснаука. – 2012. – № 10. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2012/Pedagogica/2\\_106025.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/2_106025.doc.htm).
235. Михалева Т. Г., Селезнева Н. А., Романкова Е. И. Квалификационные характеристики специалиста. Москва : НИИ ВО, 1989. 121 с.
236. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ЗВО. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2004. № 19. С. 174–178.
237. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2009. 25 с.
238. Міщинська І. В. Застосування пізнавальних стратегій при вивченні іноземної мови: досвід англomовних країн. Збірник наукових праць / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2009. № 48/2. Ч. 2. С. 88–91.
239. Моляко В. А. Творческая конструкторология (проглемены). Киев : Освита України, 2007. 388 с.
240. Моляко В. О. Проблеми обдарованості: нові етапи психологічних досліджень та їх практичної реалізації. Актуальні проблеми психології. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : зб. наук. праць / за заг. ред. С. Д. Максименка. Київ, 2002. Вип. 3. Ч. 1. С. 11–16.
241. Модернізація вищої освіти України Болонський процес: матеріали до першої лекції / відп. ред. М. Ф. Степко. Київ, 2004. 24 с.

242. Монашненко Г. М. Лінгвістична компетентність як складник професійної компетентності філолога / Г. М. Монашненко // Педагогіка вищої та середньої школи. 2014. Вип. 40. С. 81-84. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2014\\_40\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2014_40_18)
243. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / заг. ред. Є. Коваленко. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 521–537.
244. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І., Гусак П. М. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / ред. О. Г. Мороз. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 338 с.
245. Морозова Д. А. Индивидуализация учебной деятельности студентов в вузе при кредитной системе обучения : научно-метод. пособ. Костанай : КГПИ, 2009. 139 с.
246. Морська Л. І. Роль і місце комунікативних стратегій у професійному спілкуванні фахівців. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. 2010. Вип. 7. С. 340–345.
247. Морська Л. І. Стратегічна компетенція у навчанні іноземних мов: теоретичні та методичні аспекти : монографія. Тернопіль : Вектор, 2012. 218 с.
248. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови. Тернопіль : Астон, 2003. 248 с.
249. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.
250. Мунтян В. С. Прикладные аспекты психологии деятельности человека в экстремальных условиях и ситуациях : монография / В. С. Мунтян. – Харьков : Право, 2014. – 248 с.
251. Насонова Ю. М. Информационно-обучающая среда как средство развития познавательной самостоятельности студентов педвузов : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.08 / Ю. М. Насонова ; Челябинск. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2000. – 201 с.

252. Новейший психолого-педагогический словарь / [сост. Е. Рапацевич; общ. ред. А. Астахов]. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.

253. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Освіта : Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. 2002. № 26 (24 квітня – 1 травня). С. 2–4.

254. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

255. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. Педагогіка і психологія. 2008. № 1. С. 57–61.

256. Напрасна О. Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2005. 37 с.

257. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология: учеб.пособ.3-е изд., испр. Москва : Флинта, 2008. 320 с.

258. Неустроев Г. Н. Психолого-педагогические основы формирования индивидуального стиля деятельности студентов (на базе технического вуза) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 1998. 314 с.

259. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. Іноземні мови. 1995. № 34. С. 5–10.

260. Ніколаєва С. Ю. Про програму курсу з англійської мови для мовних закладів освіти. Іноземні мови. 2001. № 2. С. 63–72.

261. Новітні технології на уроках англійської мови / упоряд. Т. Михайленко. Київ : Ред. газет гуманітар. циклу, 2012. 110 с.

262. Новые информационные технологии в образовании для всех : монография / В. И. Гриценко, В. Б. Артеменко, Е. В. Артеменко, Л. В. Артеменко, Л. И. Белоусова ; НАН Украины, Междунар. науч.-учеб. центр информац. технологий и систем. – К. : Академ-периодика, 2012. 268 с.

263. Ноженкина О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия. Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 55–62.
264. Овсяннікова Т. В. Модель формування міжкультурної компетентності студентів немовного вузу. Славянская педагогическая культура. 2010. № 9. С. 52–56.
265. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Стратегія реформування освіти України. Київ : «К. І. С.», 2003. 295 с.
266. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : «К. І. С.», 2004. С. 6–15.
267. Осадча К. Структура професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики. Нова педагогічна думка. 2009. № 1. С. 43–46.
268. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А. С. К., 2001. 256 с.
269. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Шведовой. 19-е изд. Москва : Русский язык, 1987. 797 с.
270. Олексюк М. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2015. 20 с.
271. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
272. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 321 с.
273. Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О. Педагогічні технології. Київ : Українська енциклопедія, 1995. 252 с.
274. Пазюра Н. В. Особливості використання інформаційно-

телекомунікаційних технологій в освіті країн Східної Азії. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2. Львів: ЛДУ БЖД, 2009. С. 320 – 324.

275. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. Київ : Академія, 2010. 328 с.

276. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.10 – інформ.-комунікац. технології в освіті / Любов Феліксівна Панченко; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2011. 44 с.

277. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.

278. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.

279. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. Москва : Сов. энциклопедия, 1968. Т. 4. 563 с.

280. Педагогічна технологія : навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніконенко. Київ : Вища школа, 1991. 289 с.

281. Педагогічна технологія : навч. посіб. / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. Київ : Українська енциклопедія, 1995. 254 с.

282. Педагогика: учеб. пособие для студ. / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

283. Перелік ключових компетентностей фахівця, визначених українськими педагогами (Заматеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРО-ОН «Освітня політика та освіта «рівний –рівному», 2004 р.). – У кн.: Хрестоматія з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / Укладачі: В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна. За заг. ред. В. І. Лозової. – Х.: Віровець А.П.—Апостроф, 2011. – 408 с.

284. Петров А. В. Профессиональная компетентность: понятийно-



терминологические проблемы. Альма матер. 2004. № 10. С. 6–10.

285. Петровська Н. М. Ефективні методи роботи на різних етапах навчання англійської мови : навч.-метод. посіб. Луцьк : Захарчук В. М., 2013. 231 с.

286. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 . Херсон, 2009. 564 с.

287. Підручна З. Ф. Формування комунікативної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. 2008. № 3. С. 29–32.

288. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. Криворож. пед. ин-т. – Кривой Рог, 1993. 374 с.

289. Положення МОН від 08.06.10 «Про атестацію електронного навчального курсу». – Режим доступу: [http://moodle.mnau.edu.ua/pluginfile.php/30663/mod\\_resource/content/1/PologAtDistKurs.pdf](http://moodle.mnau.edu.ua/pluginfile.php/30663/mod_resource/content/1/PologAtDistKurs.pdf)

290. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : «К. І. С.», 2004. С. 16–25.

291. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : 2004. 111 с.

292. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. 2005. № 1. С. 65–69.

293. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм

шкільних обмінів. 2005. № 23. С. 18–24.

294. Практикум з педагогіки : [навчальний посібник : видання 2-ге, доповнене і перероблене] / заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 482 с.

295. Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі : матеріали наук. конф. / ред.: В. О. Горпинич, О. М. Пехота. Миколаїв : МФНаУКМА, 1998. 216 с.

296. Психологічні особливості творення наукового тексту : метод. реком. / за ред. В. В. Андрієвської. Київ : Педагогічна думка, 2008. 216 с.

297. Пушкар Т. М. Діалогічне навчання як чинник формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів. Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. Вип. 6 (24). С. 410–417.

298. Пушкар Т. М. Комунікативні технології у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Житомир, 2013. Вип. 6 (72). С. 217–222.

299. Пушкар Т. М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 262 с.

300. Редько Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза : монография / Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – 282 с.

301. Рамза Н. И. Тренинговые стратегии обучения иностранным языкам: зарубежный опыт / Н. И. Рамза // Известия Калининградского государственного технического университета. – 2007. – №11. – С.242–246.

302. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-центр, 2002. 298 с.

303. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. ; изд. 2-е, испр. Москва : Когито-центр, 2001. 142 с.
304. Райхельд Ф.Ф., Томас Т. Эффект лояльности: движущие силы экономического роста, прибыли и непреходящей ценности / Ф.Ф. Райхельд, Т. Томас ; пер. с англ. – М., ИД «Вильямс» 2005. – 384 с.
305. Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53> Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. –Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
306. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика / под общ. ред. проф. А. А. Реана. СПб. : Питер, 2002. 432 с.
307. Рензулли Дж. С. Рис. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. С. Рензулли, С. М. // Основные современные концепции творчества и одаренности : сб. статей / под ред. Д. Б. Богоявленской. - М. : Молодая гвардия, 1992. С. 214 – 242.
308. Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання (управлінський аспект) / І. Родигіна // Освіта і управління – 2004. – Т.7, №3/4. – С. 18-22.
309. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
310. Рудіна М. В. Педагогічні умови підвищення професіоналізму молодого вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 20 с. : іл. Бібліогр.: С. 17–18.
311. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології : підручник . Київ : Академвидав, 2009. 384 с.
312. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. Тернопіль : Навчальна книга –

Богдан, 2005. 360 с.

313. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку (управлінський аспект) : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. Київ, 2004. 207 с.

314. Рягин С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе / С.Н. Рягин // Школьные технологии. –2003. – № 2. – С. 121–137.

315. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні / О. В. Савченко // Проблеми сучасної психології, 2014. Вип. 25. С. 413–427.

316. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Криворізь. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2012. 293 с.

317. Садова В. В. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. В. Садова // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2011. – № 4 (113). – С. 5-10.

318. Саковська Т. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурного виховання в умовах збереження здоров'я учнівської молоді. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 34. С. 137–144.

319. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.

320. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Івано-Франківськ, 2003. С. 13–14.

321. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению

- иностранным языкам. Москва : Высш. шк. ; Амскорт Интернэшнл, 1991. 305 с.
322. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. С. 138–143.
323. Семенишин І. Є. Навчальні стратегії у вивченні англійської мови як методична проблема. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2011. № 2. С. 153–157.
324. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автор. дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопіль, 2009. – 42 с.
325. Сікорський, П. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах / П. Сікорський // Шлях освіти. 2004. №3. С. 29–34.
326. Сікорський П. Проблема диференційованого навчання математики у ПТНЗ / П. Сікорський // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. №3. С. 31–38. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2013\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_4)
327. Сікорський П. Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу під час навчання математики у ПТНЗ / П. Сікорський // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2015. № 1–2. С. 7–17. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2015\\_1-2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2015_1-2_3)
328. Сіняговська І. Ю. Концептуальні положення проблеми інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / І. Ю. Сіняговська // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LXV. – Слов'янськ : ДДПУ, 2015. – С. 88-94.
329. Сіняговська І. Ю. Реалізація компетентнісного підходу у процесі інтеграції змісту навчальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / І. Ю. Сіняговська // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич (Львів.

обл.): 2016. №5. – С. 39-45.

330. Сіняговська І. Ю. Концептуальні положення інтеграції змісту навчальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей / І. Ю. Сіняговська // Суб'єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти : монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Частина 1. – Київ, 2017. - С. 167 – 202

331. Сіняговська І. Ю. Формування когнітивної автономності студентів у процесі навчання іноземної мови на засадах компетентнісного підходу / Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога: колективна монографія / За заг. ред. О. В. Малихіна. – Київ : Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. - Ч.2. - С. 7-179.

332. Сисоєва С.О. Новий Закон України «Про вищу освіту» : дискусійні аспекти наукового тезаурусу [Електронний ресурс] / С.О. Сисоєва // Освітологічний дискурс : ел. фахове видання КУ імені Бориса Грінченка. – №3 (11). 2015. С.261–269. Режим доступу :<http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/288/234#.VevsUfntmk>

333. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічний аспект // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журн., укр.-пол. [щорічник]; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало ; [редкол.: Г. Балл, Г. Беднарський, С. Сисоєва та ін.]. – К. ; Ченстохова, 2000. Вип. 2. С. 351–367.

334. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.] ; за ред. С.О. Сисоєвої; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : ВІПОЛ, 2001. 503 с.

335. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : Монографія. – К. : Поліграфкнига, 1996. 407с.

336. СобинаТ.А. Индивидуальная образовательная траек-тория - образовательная программа ученика [Элек-тронный ресурс] / Т.А. Собина //

Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415977>

337. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

338. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./ Соколова Мария Леонидовна – Архангельск, 2001. – 202 с.

339. Словник іншомовних слів / [уклад. С. Морозов, Л. И. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.

340. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : АСТ ; Астрель, 2008. 272 с.

341. Соловьева Н. В. Стратегии презентации коммуникантов в текстах научных дискуссий. Вестник Пермского университета. 2009. Вып. 1. С. 29–37.

342. Співаковський О. В. До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач-студент-середовище» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. 2011. № 4. С. 401-405.

343. Стецюк Н. В., Трубнікова О. Ю. Доцільність поєднання комунікативного і когнітивного методів викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Горизонты образования. 2012. Т. 2 (36), № 3. С. 94–97.

344. Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика : монографія у 2-х частинах / за ред. проф. О. В. Малихіна. – К. : ЦП «Компринт», 2018. 400 с

345. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.

346. Сулим-Карлір І.Ф. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи в процесі вивчення іноземних мов студентами

економічних спеціальностей. Вісник Житомирського державного університету. Вип. 52 (Педагогічні науки), 2012. С. 92–95.

347. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. 230 с.

348. Сходинки до педагогічної майстерності : словник з курсу „Основипедагогічної майстерності” / уклад. : В.О. Сидоренко, Л. Л. Бутенко – Старобільськ, 2015. 136 с.

349. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ : ІНКОС, 2006. 248 с.

350. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 21 с.

351. Тітова С.В. Підготовка вчителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2017. 267 с.

352. Тонконог Н.І. Формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності у майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2017. 263 с.

353. Толочек В. А. Стиль деятельности: модель стилей с изменчивыми условиями деятельности . М.: Наука, 1992. 158 с.

354. Тонконог Н. І. Технологія організації професійної діяльності вчителівіноземних мов. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Вип. 211.Ч. 1. С. 74–79.

355. Тонконог Н. І. Особистісно-орієнтовані технології навчання в процесіформування стратегії освітньо-професійної діяльності вчителя іноземної мови. Гуманітарний вісник ДЗВО «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» : зб. наук. праць. 2012. Вип. 26. С. 320–324.

356. Тонконог Н. І. Формування професійно-орієнтованої



стратегії навчання у майбутніх учителів іноземних мов. Проблеми освіти: наук. зб. 2013. Вип. 74. Ч. 2. С. 243–247.

357. Трубачова С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: „К.І.С.”, 2004. С.53–56.

358. Удовіченко Г. М. Тракткування понять: цінність, знання, якість знань у психолого-педагогічній літературі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси, 2008. С.82–83.

359. Удовіченко Г. М. Моніторинг якості навчання як педагогічна проблема. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. Київ, 2009. Вип. 3. С. 159–166.

360. Удовіченко Г. М. Концептуальне розуміння якості знань як показника якості навчання. Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. Донецьк : ДЗВО «ДонНТУ», 2009. С. 227–231.

361. Удовіченко Г. М. Компетентнісний підхід – стратегічний орієнтир модернізації сучасної вищої освіти. Вища освіта України. 2010. Т. 1 (19). С. 518–523.

362. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. 188 с.

363. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 275 с.

364. Умінська А. П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 20 с.

365. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Москва, 1940. 653 с.

366. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
367. Фесенко В. Інтерактивні методи – найкращий шлях до досягнення вершин професійної майстерності [текст] /Вища школа. - 2009. – №.12. – С. 29-44.
368. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Ин-т психотерапии, 2002. 490 с.
369. Філіпенко А.С. Основы научных исследований. Конспект лекцій: Посібник.-К.: Академвидав, 2004. – 208 с.
370. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.
371. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. - К., 2002. - 528с.
372. Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу : матеріали міжн. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Одеса : БВВ, 2008. 215 с.
373. Харви О., Хант Д., Шродер Г. Когнитивные теории личности . Режим доступа <https://educ.wikireading.ru/13154>
374. Харпер-Смит П. Управление проектами : пер. с англ. / П. Харпер-Смит, С. Дерри. – М. : Дело и Сервис, 2011. 240 с.
375. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] /Химинець В. – Режим доступу :<http://zakinpro.org.ua/>.
376. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
377. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. Шлях освіти. 2011. № 2 (60). С. 11–15.
378. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент

лично-орієнтованої парадигми освіти. Нар. освіта. 2003. № 2. С. 58–64.

379. Хуторської А. В. Сучасна дидактика : навчальний посібник для вузів. СПб., 2001. 355 с.

380. Чичерина Н. В. Самостійна робота: особисті стратегії вивчення іноземної мови / Н.В. Чичерина // Аспекти лінгвістических і методических досліджень. – Архангельськ : Поморський гос. ун-т, 1999. С. 99–105.

381. Чурсина А. Д. Формування комунікативно-пізнавальних умінь студентів засобами нових інформаційних технологій : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2002. 207 с.

382. Шадриков В. Д. Нова модель спеціаліста. Інноваційна підготовка і компетентнісний підхід. Вище освіта сьогодні. 2004. № 8. С. 26–31.

383. Шацький С.Т. Педагогіческі твори : в 4 т. / С. Т. Шацький. – М. : Просвіщення, 1964. – Т. 3. 490 с.

384. Шадських Ю.Г. Психологія і педагогіка : навч. пос. / Ю.Г. Шадських– Львів: "Магнолія 2006", 2007. 320 с.

385. Шерстюк Л. Експлікація поняття «стратегії навчання». Молодь і ринок. 2016. № 3 (134). С. 38–43.

386. Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища — [journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/..](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/)

387. Шишко О. В. Основи педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови : навч. посіб. / МОН України, Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. 64 с.

388. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.

389. Штофф В. А. Роль моделей в познании. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1963. 128с.
390. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 08. Челябинск, 2011. 391 с.
391. Щенников С. А. Развитие системы открытого дистанционного образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2003. 456 с.
392. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В. А. Ясвин // Доп. образование. 2000. № 2. С. 16–22.
393. Цар І. О. Структура індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього учителя гуманітарного профілю. URL: [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_authors\\_tzar\\_io/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_authors_tzar_io/)
394. Цокур О.С. О возникновении новой образовательной логики, описывающей особенности реализации инновационной парадигмы высшего образования / О. С. Цокур // Славянская педагогическая культура. 2010. № 9. С. 17–20.
395. Чобітько М. Г. Індивідуальність студента в особистісно-орієнтованому навчанні. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. 2005. Вип. 36. С. 136–142.
396. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКИПРО, 2003. – 156 с.
397. Шерстюк Л. Історико-логічний аналіз становлення диференційованого навчання. Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Сер. : Педагогічні науки. 2008. Т. 97, Вип. 84. С. 136–140.
398. Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції / за ред.

О. Є. Антонової ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир : Полісся, 2010. 306 с.

399. Яблоков С. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови засобами інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 298 с.

400. Ярмаченко М.Д. Педагогіка.К.: Вища школа, 1986. 544 с.

401. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

402. Ясюкова Л. А. Особенности формирования социального интеллекта одаренных подростков. Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы – СПб.: СПбГИПСР. 2008. Вып. 2. С. 48 – 53.

403. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 41-45.

404. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике?/ В.В Юдин // Школьные технологии. –1999. №3. С. 34-. –36.

405. A guided reader for secondary English: pedagogy and practice / edited by David Stevens. Abingdon; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2012. XII, 147 p.

406. Arends R. I. Classroom instruction and management / Arends R. I. – New York : The McGraw-Hill Companies, Inc., 1997. – 255 p.

407. Bloom B. S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York : Longman, 1956.

408. Cohen A. D. Studying learner strategies: how we get the information. Learner strategies in language learning. New York : Prentice Hall, 1987. 120 p.

409. Chomsky N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge, MA: Mit Pres.

410. Crowl T. K. Educational psychology: Windows of Teaching / Crowl T. K., Kaminsky S., Podol D. M. – London : Brown & Benchmark, 1997. – 399 p.
411. Deller S. The language of the learner .English Teaching Professional.2003. № 26. P. 5–7.
412. De Wit, B., Meyer, R. Strategy Synthesis: Resolving Strategy Paradoxes to Create Competitive Advantage. 2nd edition. — London: Thomson Learning, 2005.
413. Einführung in die Sprachlehrforschung / Willis Edmondson; Juliane House. – Tübingen: Franke, 2000. – 369 p.
414. Feldman K. A. Grades and College Student's Evaluations of their Courses and Teachers // Research in Higher Education, 1976. 111 p.
415. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton H.B., Spence D.P. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues. Monograph 4. V. 1. – N.Y., 1959
416. Garner R. Metacognition: Answered and unanswered questions / R. Garner, P.A. Alexander // Educational Psychologist 24(2), pp. 143-158, 1989.
417. Harvey O.J. Conceptual system and personality organization / O.J.Harvey, D.E. Hunt, H.M. Schroder. – N.Y., 1961.
418. Havrylenko A. Educational environment of philology students. Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha, 2018. № 6(50). C.97–102.
419. Havrylenko A.O. Individual learning strategies of philology students. Nauka i Studia. Przemyśl, 2018. № 13(193). C. 50 –56.
420. Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. Mental Hygiene, 15(1), 3–16.
421. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychology. 1966. V.71. P. 17–24.
422. Kelly M., Grenfell M. The Training of Teachers of a Foreign Language. Developments in Europe Southampton. 2003. 90 p.

423. Kelly, G.A. A brief introduction to personal construct theory// Perspectives in personal construct theory/ Ed. D.Bannister. London, New York: Academic press, 1970. P. 1-29.
424. Kelly, G.A. The psychology of personal constructs. New York: Norton, 1955. (Vols. 1 and 2).
425. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Eurodice, 2002. 146 p.
426. Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for languageteaching. New Haven; London : Yale univ. press, 2003. 339 p.
427. Lazarus R.S., Kanner A.D., Folkman S. Emotions a cognitif phenomenological analysis// Emotion. Theory, Research and Experience. 1980.
428. Lazarus R.S. Coping theory and research: Past, present, and future// Psychosomatic Medecine, 55, 1993.
429. Murphy, Paul R. (2000). Green Logistics Strategies: An Analysis of UsagePatterns. Transportation Journal. Retrieved from <http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/74527732.html>
430. Nisbett R., Cohen D. Culture of honor: The psychology of violence in the South Denver. Westview Press, 1996. 144 p.
431. O'Malley J. M. , Chamot A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 340p.
432. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. [Электронныйресурс] / R. Oxford // – Boston : Heinle & Heinle, 1990. – 342 p. – Режимдоступу : [http://jonstansell.com/oxford\\_strategies](http://jonstansell.com/oxford_strategies)
433. Paulston Christina B. Linguistic and communicative competence. TESOL Quarterly, 1974. P. 347–362.
434. Posner George J. Analyzing the curriculum / George J. Posner. – McGraw-Hill, Inc. – 1992. – 290 p.
435. Schaarschmidt, U. Ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung vonTypen gesundheitsrelevanten Verhaltens undErlebens gegenþber der Arbeit /U.

Schaarschmidt, & A. Fischer, W. Aven // Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. — V. 18. — Heft 3. — 1997. — S. 151 — 163.

436. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning / P. Skehan. - Oxford: Oxford University Press, 1998. - 324 p.

437. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. Journal of Teacher Education. 1985. № 36. P. 2.

438. Simsek A. Learning strategies / A. Simsek // In: N. M. Seel (Ed.). Encyclopedia of the sciences of learning. – New York: Springer, 2012. – P. 1971–1974.

439. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April, 2009.

440. Wenden A. L. Learner strategies in language learning / Wenden A. L., Rubin J. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987. - 181 p.

441. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning / J. Watson. – 2008. – 16 p.

442. Howard Gardner, (1993), Multiple Intelligences: The Theory in Practice, Basic Books, ISBN 978-0465018222

443. Kolb, D.A (1993). Learning Style Inventory. Boston, MA: McBer and Company

444. Royce J. Lectures on Modern Idealism. New Haven, 1919.

445. Rubin J. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning / J. Rubin // Applied Linguistics. –1981. – Vol. 11. – Pp. 117–131.

446. Shot E. Izard, Carroll Ellis. The Psychology of Emotions. New York: Plenum, 1991.

447. Weinstein C. E. The Teaching of Learning Strategies / Claire E. Weinstein, Richard E. Mayer // Handbook of research on teaching / edited by M. C. Wittrock. — New York : Macmillan, 1986. — Pp. 315–327.



448. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis/ S. Folkman // J. Pers. Soc. Psychol. – 1984. – Vol. 46, N 4. – P.839-852.

449. Witkin H. A., Goodenough D. R., Oltman P. Psychological differentiation: current status// J.of Personality and Soc. Psychology. – 1979. – V. 37 (7). – P. 1127-1145.

**ДОДАТКИ****Додаток А****СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*****Наукові праці, що відображають основні наукові результати дисертації:***

19. Галла А. О. LearningStyleasaTEFLTool. Наукові праці. Серія “Педагогіка”: збірник наукових праць. Миколаїв, 2015. Вип. 233. С. 21–26.

20. Галла А. О. Демаркація терміну «стилі навчання» в сучасній педагогіці. Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. К.:Гнозис, 2015. Вип. 31, Том I (9). С. 347–354.

21. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету “Серія. Педагогічні науки”. 2016, С. 119–124.

22. Галла А. О. Інформаційні технології як засіб формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів. Наукові праці. Серія “Педагогіка”: збірник наукових праць. Миколаїв, 2017. Вип. 279. С. 96–103.

23. Гавриленко А. О. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. Щомісячний науково-педагогічний журнал “Молодь і ринок”. Дрогобич, 2017. Вип. №5 (148). С. 163–169.

24. Navrylenko A. O. Individuallearningstrategiesofphilologystudents. NaukaiStudia. Przemyśl, 2018. № 13(193). P. 50–56.

25. Гавриленко А. О. Мотивація як дидактична умова підвищення професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 19. С. 73–79.

26. Navrylenko A. O. Educational environment of philology students. Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha, 2018. № 6(50). P. 97–102.

27. Малихін О. В., Гавриленко А. О. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. Щомісячний науково-педагогічний журнал “Молодь і ринок”. Дрогобич, 2018. Вип. №11 (166). С. 28–33.

***Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

28. Галла А. О. Зміст когнітивного стилю у навчанні іноземній мові. Могилянські Читання – 2014: Всеукраїнська науково-методична конференція. “Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти”: тези. – Миколаїв: Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 68–70.

29. Галла А. О. Зміст та обсяг поняття СТИЛІ НАВЧАННЯ: структурно-функціональний аспект у вивченні іноземної мови. «Найновите научни постижения». Филологічні науки. Софія «Бял ГРАД-БГ» ООД. Том 20, 2014. С. 27–31.

30. Галла А. О. Істотні ознаки когнітивного стилю в процесі вивчення іноземної мови. Ольвійський форум 2014 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: Міжнародна науково-методична конференція. Миколаїв, Тези конференції, 2014. С. 134–136.

31. Галла А. О. Using Learning Styles in the Improvement of Teaching English. «Naukowa myśl informacyjnej powieki – 2015», Filologiczne nauki. : Przemysł. Nauka i studia, 2015. Volume 10. P. 3–6.

32. Галла А. О. Motivation in the ESL Classroom for Future Philologists. Ольвійський форум – 2015: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: тези. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. Том 3. С. 69–71.

33. Галла А. О. Компетентнісний підхід до формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологів. Збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-практичного вебінару. – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. С. 27–29.

34. Галла А. О. Феномен «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Могілянські Читання-2015: Всеукраїнська науково-методична конференція. “Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти”: тези. – Миколаїв:Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. Том 6. С. 74–76.

35. Галла А. О. Психолого-педагогічне розуміння індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога. Ольвійський форум 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: Міжнародна науково-методична конференція. Миколаїв, Тези конференції, 2016. Том 2. С. 58–60.

36. Гавриленко А. О. LearningstrategiesforTESL. Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур. – Видавець ФОП Чернявський Д.О., Кривий Ріг: ДонНУЕТ, 2016. С. 178–182.

***Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:***

19. *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика: монографія у 2-х частинах / за ред. проф.О. В. Малихіна. – К. : ЦП «Компринт», 2018. – 400 с.*

## Додаток Б

## МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ У ВНЗ» (Т. ІЛЬІНА)

Позначте Вашу згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-» з наведеними нижче твердженнями у графі «відповіді». Окрім тверджень, Вам пропонується відповісти на декілька запитань:

№	Твердження	Відповіді
1	Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань	
2	Зазвичай я працюю з великою напругою.	
3	У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.	
4	Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.	
5	Яке з притаманних вам якостей ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.	
6	Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.	
7	Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.	
8	Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо у вузі.	
9	Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.	
10	Я вельми середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля , щоб стати краще.	
11	Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.	
12	Я твердо впевнений у правильності вибору професії.	
13	Від яких з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.	
14	При слушній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи , формули).	
15	Найкращий час життя - студентські роки	
16	У мене дуже неспокійний сон.	
17	Я вважаю, що для повного оволодіння професією, всі дисципліни потрібно вивчати однаково добре.	
18	При можливості я би поступив у другий вуз.	
19	Зазвичай, я спочатку беруся за легкі завдання, а складні залишаю на кінець.	
20	При виборі професії для мене було важко зупинитися на одній з них.	
21	Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.	

22	Я впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.	
23	Я вважаю, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.	
24	Для мене дуже важливо мати диплом з вищою освітою.	
25	З деяких практичних міркувань цей вуз найбільш зручний для мене.	
26	У мене досить сили волі, щоб вчитися без нагадувань з боку адміністрації.	
27	Життя для мене майже завжди пов'язане з величезною напругою.	
28	Іспити потрібно здавати, витрачаючи при цьому мінімум зусиль.	
29	Є багато вузів, в яких би я міг вчитися з таким же інтересом.	
30	Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Відповідь напишіть поруч.	
31	Я людина, яка дуже всім захоплюється, і всі мої захоплення пов'язані з моєю майбутньою роботою.	
32	Хвилювання через іспит чи роботу, яка не виконана вчасно, часто заважають мені спати.	
33	Висока заробітна плата після завершення вузу для мене не головне.	
34	Мені треба бути в дуже хорошому настрою, аби підтримати спільне рішення групи.	
35	Я повинен був поступити до вузу, щоб зайняти відповідний соціальний статус, і не йти в армію.	
36	Я вивчаю матеріал для того, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.	
37	Мої батьки хороші спеціалісти, і я хочу бути схожим на них.	
38	Для просування по службі, мені необхідно мати вищу освіту.	
39	Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися? Відповідь напишіть поруч.	
40	Мені дуже важко змусити себе вивчати ті дисципліни, які прямо не пов'язані з моєю спеціальністю.	
41	Мене сильно турбують можливі невдачі.	
42	Найкраще я вчуся після відповідного стимулювання, коли мене підганяють.	
43	Мій вибір даного вузу - остаточний.	
44	Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.	
45	Щоби в чомусь переконати групу, мені приходится самому дуже наполегливо працювати.	

46	В мене, переважно, хороший настрій.	
47	Мене приваблює легкість, зручність майбутньої професії.	
48	До вступу у вуз, я багато цікавився цією професією, багато читав про неї.	
49	Моя професія найважливіша і найперспективніша.	
50	Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору даного вузу.	

Методика містить три шкали:

- 1) «набуття знань» – прагнення до набуття знань, допитливість;
- 2) «опанування професією» – прагнення оволодіти професійними знаннями, сформуванню професійно важливих якостей особистості;
- 3) «отримання диплому» – прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі екзаменів і заліків.

В опитувальник з метою маскування включено низку фонових тверджень, котрі в подальшому не обробляються.

Обробка результатів

1. Шкала «набуття знань» – за згоду («+») з твердженнями за п. 4 та 17 проставляється по 3,6 бали, за п. 26 – 2,4 бали, за незгоду («-») з твердженням за п. 28 – 1,2 бали, за п. 42 – 1,8 бали. Максимальна кількість балів – 12,6.
2. Шкала «опанування професією» – за згоду з твердженням за п. 9 – 1 бал, за п. 31 та 33 – по 2 бали, за п. 43 – 3 бали, за п. 48 та 49 – по 1 балу. Максимальна кількість балів – 10.
3. Шкала «отримання диплому» – за незгоду за п. 11 – 3,5 бали, з п. 24 – 2,5 бали, за п. 35 – 1,5 бали, за п. 38 – 1,5 бали, за п. 44 – 1 бал. Максимальна кількість балів – 10.

Питання 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника та не включаються до обробки даних.

Висновки

Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею.

## Додаток В

### Методика виявлення комунікативних і організаторських здібностей

(В. Синявський)

Дайте, будь ласка, відповідь на запитання. Якщо Ваша відповідь позитивна, поставте навпроти нього знак “+”, якщо ж негативна – знак “-”. Час виконання 10 хв.

1. Чи прагнете Ви до знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися суспільною діяльністю?
3. Чи довго Ви відчуваєте образу, спричинену Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до Вашої думки?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за якимось іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли якісь перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти зі старшими за віком людьми?
10. Чи подобається Вам вигадувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри й розваги?
11. Чи важко Вам вливатися у нові колективи?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було виконати сьогодні?
13. Чи легко Ви встановлюєте контакти і спілкуєтесь з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли згідно Вашої точки зору?
15. Чи важко Вам звикати до нового колективу?



16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поспілкуватися з новою людиною?
18. Чи часто під час рішення важливих питань Ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі, чи хочеться Вам побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви погано орієнтуєтесь у незнайомій обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається завершити почату справу?
23. Чи важко Вам проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу під час рішення питань, які стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда те, що Ви почуваетесь невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що без особливих зусиль можете внести позитивний вклад у малознайому групу людей?
30. Чи берете Ви участь у суспільній діяльності?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
33. Чи почуваетесь Ви вільно, потрапивши в незнайомий колектив?
34. Чи охоче Ви беретеся за організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда те, що Ви не почуваетесь досить впевнено і спокійно, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі й побачення?
37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви соромитесь, ніяковієте під час спілкування з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

## Додаток Г

### Методика оцінювання професійної спрямованості особистості

(за В. Мушинським)

Інструкція. У даному опитувальнику перераховані риси, що можуть бути властиві Вам більшою або меншою мірою. При цьому можливі два варіанти відповідей:

а) правильно, описана риса типова для моєї поведінки або властива мені більшою мірою;

б) неправильно, описана риса нетипова для моєї поведінки або властива мені мінімально.

Прочитавши твердження і вибравши один з варіантів відповіді, зазначте його у Бланку відповідей, закресливши відповідну букву.

*Текст опитувальника*

1. Я б цілком міг жити один, удалині від людей.
2. Я часто пригнічую інших своєю самовпевненістю.
3. Міцні знання з мого предмета можуть істотно полегшити життя людини.
4. Люди повинні більше, ніж зараз, дотримуватися законів моралі.
5. Я уважно читаю кожну книгу, перш ніж повернути її до бібліотеки.
6. Мій ідеал робочої обстановки – тиха кімната з робочим столом.
7. Люди говорять, що мені подобається робити усе своїм оригінальним способом.
8. Серед моїх ідеалів чільне місце посідають особистості вчених, що зробили великий внесок у дисципліну, яку я викладатиму.
9. Оточуючі вважають, що на брутальність я просто не здатний.
10. Я завжди уважно стежу за тим, як я одягнений.
11. Буває, що весь ранок я ні з ким не хочу розмовляти.
13. Більшість моїх друзів – люди, інтереси яких мають багато спільного з моєю професією.
14. Я подовгу аналізую свою поведінку.

15. Удома я поведжуся за столом так само, як у ресторані.
16. У компанії я надаю іншим можливість жартувати і розповідати всілякі історії.
17. Мене дратують люди, що не можуть швидко прийняти рішення.
18. Якщо в мене є трохи вільного часу, то я намагаюся прочитати що-небудь з моєї дисципліни.
19. Мені незручно розважатися в компанії, навіть якщо інші це роблять.
20. Іноді я люблю позлословити про відсутніх.
21. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх.
22. Моя думка рідко йде врозріз із думкою колективу.
23. Мені більше подобаються люди, що добре знають свою професію, незалежно від їхніх особистісних особливостей.
24. Я не можу бути байдужим до проблем інших.
25. Я завжди охоче визнаю свої помилки.
26. Найгірше покарання для мене –самотність.
27. Зусилля, витрачені на складання планів, не варті того.
28. У шкільні роки я поповнював свої знання, читаючи спеціальну літературу.
29. Я не засуджую людину за обман тих, хто дозволяє себе обманювати.
30. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу.
31. Ймовірно, деякі люди вважають, що я занадто багато говорю.
32. Я уникаю суспільної роботи і пов'язаної з цим відповідальності.
33. Наука –це те, що найбільше цікавить мене в житті.
34. Оточуючі вважають мою родину інтелігентною.
35. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно продумую, що з собоювзяти.
36. Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші люди.
37. Якщо є вибір, то я прагну організувати позакласний захід, ніж розповідати учням що-небудь з предмета.

38. Основне завдання вчителя — передати учневі знання з предмета.
39. Я люблю читати книги і статті на теми моральності, моралі, етики.
40. Іноді мене дратують люди, що звертаються до мене з питаннями.
41. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, безперечно, раді мене бачити.
42. Думаю, мені сподобалася б робота, пов'язана з відповідальною адміністративно-господарською діяльністю.
43. Я навряд чи пошкодую, якщо доведеться провести свою відпустку на курсах підвищення кваліфікації.
44. Моя люб'язність часто не подобається іншим людям.
45. Були випадки, коли я заздрив успіху інших.
46. Якщо мені хто-небудь нагрубить, то я можу швидко забути про це.
47. Як правило, оточуючі прислухаються до моїх пропозицій.
48. Якби мені вдалося перенестися на короткий час у майбутнє, то я в першу чергу набрав би книг з мого предмета.
49. Я виявляю велику цікавість до долі інших.
50. Я ніколи не говорив з посмішкою неприємних речей.

**Додаток Г****Оцінка рівня творчого потенціалу особистості****(Е. Тунік)**

Дана методика дозволяє з'ясувати самооцінку особистісних якостей чи частоту їх прояву, які характеризують рівень розвитку творчого потенціалу особистості. 18 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 9-ти бальною шкалою:

**1.** Як часто розпочату справу Вам вдається довести до кінця?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**2.** Якщо всіх людей мисленнєво розділити на логіків і евристиків, тобто генераторів ідей, то в якій мірі Ви генератор ідей?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**3.** У якій мірі Ви відносите себе до рішучих людей?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**4.** У якій мірі Ваш кінцевий продукт, Ваш витвір частіше за все відрізняється від початкового задуму?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**5.** Наскільки Ви можете проявити наполегливість, щоб люди, які обіцяли Вам щось виконати, виконали обіцянку?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**6.** Як часто Вам доводиться виступати з критичними судженнями на чийсь адресу?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**7.** Як часто вирішення виникаючих перед Вами проблем залежить від Вашої енергії та впертості?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**8.** Який процент людей у Вашому колективі частіше за все підтримують Вас, Ваші ініціативи та пропозиції?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**9.** Як часто у Вас буває оптимістичний і веселий настрій?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**10.** Якщо всі проблеми, які доводиться Вам вирішувати за останній рік, умовно розділити на теоретичні й практичні, то який серед них відсоток практичних?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**11.** Як часто Вам доводилося відстоювати свої переконання?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**12.** У якій мірі Ваша комунікабельність сприяє вирішенню життєво важливих для Вас проблем?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**13.** Як часто у Вас виникають ситуації, коли головна відповідальність за рішення найбільш складних проблем та справ у колективі Вам доводиться брати на себе?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**14.** Як часто Ваші ідеї вдавалося втілювати в життя?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**15.** Як часто Вам вдається завдяки винахідливості хоча б у чомусь випередити своїх колег по роботі?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**16.** Скільки людей серед Ваших друзів та близьких вважають Вас людиною вихованою та інтелектуальною?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**17.** Як часто Вам в житті доводилося робити таке, що було сприйнято навіть Вашими друзями як несподіванка, як принципово нова справа?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**18.** Як часто Вам доводилося конкретно реформувати своє життя або знаходити принципово нові підходи у вирішенні старих проблем?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

***Обробка й інтерпретація результатів.***

На основі сумарної кількості набраних балів рівень Вашого творчого

потенціалу:

**18-39** – дуже низький

**40-54** – низький

**55-69** – нижче середнього

**70-84** – трохи нижче середнього

**85-99** – середній

**100-114** – трохи вище середнього

**115-129** – вище середнього

**130-142** – високий

**143-162** – дуже високий



## Додаток Д

### Тест на діагностику домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева (методика сприйняття)

Інструкція до тесту.

Прочитайте запропоновані ствердження. Поставьте знак "+", якщо Ви згодні з ствердженнями, і знак "-", якщо не згодні.

Тестовий матеріал (питання).

1. Люблю спостерігати за хмарами та зірками.
2. Часто наспівую собі потихенько.
3. Не визнаю моду, яка є незручною.
4. Люблю знаходитися біля води.
5. В авто колір для мене має значення.
6. По крокам дізнаюся, хто зайшов в приміщення.
7. Мені подобається наслідувати діалекти.
8. Зовнішньому вигляду надаю серйозне значення.
9. Мені подобається приймати масаж.
10. Коли є час, люблю спостерігати за людьми.
11. Погано себе почуваю, коли не можу насолоджуватися рухом.
12. Бачучи одяг у вітрині, знаю, що мені буде добре в нім.
13. Коли чую стару мелодію, одразу повертаюся в минуле.
14. Люблю читати під час їжі.
15. Люблю поговорити по телефону.
16. У мене є схильність до повноти.
17. Надаю перевагу слухати розповідь, яку читають, ніж читати самому.
18. Після поганого дня мій організм в напрузі.
19. Охоче та багато фотографую.
20. Довго пам'ятаю, що мені сказали приятелі або знайомі.
21. Легко можу віддати гроші за квіти, тому що вони прикрашають життя.
22. Ввечері люблю побути у гарячій ванній.

23. Прагну записувати свої особисті справи.
24. Часто розмовляю з собою.
25. Довго після тривалої поїздки.
26. Тембр голосу багато що мені говорить про людину.
27. Надаю значення манері одягатися, властиву іншим.
28. Люблю потягуватися та розминатися.
29. Дуже тверде або м'яке ліжко для мене мука.
30. Мені нелегко знайти зручне взуття.
31. Люблю дивитися теле- і відеофільми.
32. Навіть через роки можу впізнати людей, яких будь-коли бачив.
33. Люблю ходити під дощем, коли краплі стукають по парасольці.
34. Люблю слухати, коли говорять.
35. Люблю займатися рухливим спортом або виконувати які-небудь рухові вправи, інколи і потанцювати.
36. Коли близько цокотить годинник, не можу заснути.
37. У мене досить непогана стереоапаратура.
38. Коли слухаю музику, відбиваю такт ногою.
39. На відпочинку не люблю оглядати пам'ятники архітектури.
40. Не люблю безлад.
41. Не люблю синтетичні тканини.
42. Вважаю, що атмосфера в приміщенні залежить від освітлення.
43. Часто ходжу на концерти.
44. Потиск руки багато говорить мені про людину.
45. Охоче відвідую галереї і виставки.
46. Серйозна дискусія – це цікаво.
47. Через дотик можна сказати значно більше, ніж словами.
48. У шумі не можу зосередитися.

Відповіді до тесту:

Відмітьте, скільки знаків + Ви поставили в кожному типі сприйняття. Візуальний тип сприйняття: 1, 5, 8, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 27, 31, 32, 39, 40, 42, 45.

Аудіальний тип сприйняття: 2, 6, 7, 13, 15, 17, 20, 24, 26, 33, 34, 36, 37, 43, 46, 48.

Кінестетичний тип сприйняття: 3, 4, 9, 11, 16, 18, 22, 25, 28, 29, 30, 35, 38, 41, 44, 47.

Рівні перцептивної модальності (провідного типу сприйняття):

13 і більш – високий; 8-12 – середній; 7 і менш – низький.

Інтерпретація результатів: Підрахуйте, кількість позитивних відповідей в кожному розділі відповідей. Визначте, в якому розділі більше відповідей "так" ("+"). Це Ваш тип провідної модальності (провідного типу сприйняття).

## Додаток Е

### Визначення стиля індивідуальної діяльності (Findoutyourlearningstyle)

Інструкція: Next to each statement write the score that most applies to you: 5 — almost always; 4 — fairly often; 3 — sometimes; 2 — rarely; 1 — almost never. Your highest score indicates your strongest learning style; your lowest score shows the weakest. A score of more than 40 indicates a particularly strong style; a score of under 20 indicates quite a weak style.

- 1) It helps me understand if I discuss things with other people.
- 2) When learning, I watch the teacher's face a lot.
- 3) I use highlighter or coloured pens when I take down notes or read.
- 4) I get good ideas while I am doing some kind of physical activity.
- 5) I prefer spoken to written instructions.
- 6) I'd rather listen to a tape than read about a topic.
- 7) I prefer someone to draw me a map rather than to tell me directions to somewhere.
- 8) I do worse on written tests than on oral tests.
- 9) I don't like sitting at a desk, but study, for example, on the floor or the bed.
- 10) I take notes but they are a bit of a mess.
- 11) I can easily understand maps, charts, diagrams, etc.
- 12) I can't sit still for very long.
- 13) I like making things with my hands.
- 14) When I am doing some work, having the radio on annoys me.
- 15) I like to take a lot of breaks when I study.
- 16) I use a lot of body language (e.g. gestures) when talking.
- 17) I can't picture things in my head very well.
- 18) I would rather start doing an activity instead of listening to instructions about how to do it.
- 19) I like telling jokes and can remember them well.
- 20) I take lots of notes when I read or listen to a lecture.
- 21) I doodle when I listen to a lecture.

- 22) If I don't look at a speaker, I can still follow well what he or she is saying.
- 23) I like creating models of what I am learning.
- 24) In a test, I can visualise the place on the page where I learnt something.
- 25) I like making projects better than writing reports.
- 26) I like to talk when I write.
- 27) If I read, I 'listen' to the words in my head.
- 28) If I write something down, I remember it better.
- 29) I can't remember what people look like very well; I remember better what they say.
- 30) If I want to remember something, for example someone's telephone number, it helps if I make a picture of it in my head.
- 31) If I study aloud, I can remember better.
- 32) I can see pictures in my head.
- 33) I would rather read than be read to.

*Now transfer your scores to the table and add them up.*

<b>Visual learner</b>	<b>Auditory learner</b>	<b>Kinaesthetic learner</b>
2	1	4
3	5	9
7	6	10
11	8	12
14	17	13
20	19	15
24	22	16
28	26	18
30	27	21
32	29	23
33	31	25
Total score:	Total score:	Total score:

**Додаток Є**  
**Програма**  
**факультативного курсу**  
**«Стратегії навчання: індивідуальний підхід»**  
**(«Learningstrategies: IndividualApproach»)**

Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр

Спеціальність: 035 Філологія

Спеціалізація: 035.04 германські мови та література (переклад включно), перша – англійська

035.01 українська мова та література

035.043 германські мови та література (переклад включно), перша – німецька

***ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА***

Сучасний освітній простір зумовлює потребу у розробці стратегії підвищення якості освіти майбутніх спеціалістів у їхній професійній діяльності. Провідними ознаками, що визначають стратегії навчання іноземних мов виступають інформатизація та глобалізація суспільства, пріоритетність творчих та професійних здібностей студентів філологічного профілю. Як результат, цим зумовлюється актуальність пошуку форм та методів організації навчального процесу в закладі вищої освіти, спрямованих на формування у студентів філологічних спеціальностей сталої мотивації до індивідуальної творчої та навчальної діяльності. Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, головною метою навчання іноземної мови є оволодіння студентами іншомовним міжкультурним спілкуванням на засадах розвитку комунікативної компетенції та її складових: мовленнєвої, мовної, соціокультурної та стратегічної компетенцій. Стратегічна компетентність визначається розвитком у студентів умінь до самовдосконалення та самостійного розвитку, здатності до міжкультурного діалогу та самооцінювання власних результатів практично-творчої діяльності.

Мета факультативного курсу полягає у формуванні знань про індивідуальні стратегії навчання студентів філологічних спеціальностей та вмінь впроваджувати їх у майбутній професійній діяльності.

Завдання факультативного курсу:

- навчити організовувати навчально-професійну діяльність студентів філологічних спеціальностей;
- поглибити знання про теоретичні основи підготовки студентів-філологів;
- сформувавши знання про індивідуалізацію навчання як інноваційну ідею сучасної педагогіки;
- сформувавши вміння впроваджувати індивідуалізований підхід у навчальний процес;
- застосовувати студентоцентрований підхід до навчального процесу;
- використовувати інноваційні педагогічні технології проведення занять іноземної мови;
- застосовувати інтерактивні методи та прийоми професійно-орієнтованого навчання іноземних мов.

У результаті вивчення факультативного курсу студент повинен знати:

- ключові методологічні підходи сучасної педагогіки як стратегії виховання і навчання;
- про сучасні нормативні акти, що регулюють професійну діяльність учителів, нормативні документи з мовної освіти (державні стандарти, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти);
- теоретичні основи формування індивідуальної стратегії навчання у процесі професійної діяльності (методологічні підходи, принципи);
- демаркацію термінів «особистість», «індивід», «індивідуальність», «індивідуалізація», «індивідуальна форма навчання», «індивідуальна стратегія навчання», «індивідуальна траєкторія навчання», «індивідуальний освітній маршрут», «технології індивідуалізованого навчання»;
- основні положення диференціації як засобу індивідуалізованого навчання;

- про ознаки, критерії та принципи індивідуалізації;
- про теоретичні та методичні основи застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з практики усного та писемного мовлення англійської мови;
- застосування форм і методів організації індивідуальної самостійної роботи студентів із профільних дисциплін;
- про психофізіологічні особливості власного розвитку; індивідуальні особливості, які впливають на навчальну діяльність (тип сприйняття навчального матеріалу) і, від яких залежить результат навчання.

Студент повинен уміти:

- організовувати професійну діяльність згідно теми, мети, рівня складності навчального матеріалу;
- використовувати інтерактивні форми й засоби контролю якості засвоєння навчального матеріалу
- розробляти плани, конспекти занять з іноземної мови, використовуючи інноваційні методи навчання;
- застосовувати в процесі навчання іноземних мов різні видинаочності;
- використовувати інформаційні технології в процесі індивідуальної підготовки (e-mail, Інтернет, блог, соціальні мережі, мультимедійні презентації).

У програмі факультативу враховано принципи індивідуалізації та диференціації навчання, систематичності та послідовності. Проведення занять із застосуванням нових методик орієнтує студентів філологічних спеціальностей на творчу самореалізацію, розвиток критичного мислення та професіоналізму. Практичні заняття спрямовані на формування вмінь і навичок розробляти індивідуальну стратегію навчання за допомогою виконання індивідуальних завдань, занять у формі рольової гри, занять-дискусій та обговорення.

Назви змістових модулів та тем	Лекції	Практичні	Самостійна робота
<b>Модуль I.</b> Індивідуалізація навчання як інноваційна ідея сучасної	4	4	4



педагогіки.			
Тема 1. Методологічні підходи сучасної педагогіки як стратегії навчання та виховання	2	2	2
Тема 2. Цілі навчання іноземних мов та базові компетенції майбутніх учителів іноземних мов.	2	2	2
Модуль II. Форми, методи, прийоми формування індивідуальної стратегії навчання студентів-філологів	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>10</b>
Тема 3. Технології індивідуалізованого навчання та особливості їх впровадження у навчально-виховний процес.	2	2	2
Тема 4. Технології диференційованого навчання та технології індивідуалізованого навчання	2	2	2
Тема 5. Сучасні стратегії навчання у процесі професійної підготовки студентів-філологів.	2	2	2
Тема 6. Теоретичні та методичні основи застосування інтерактивних методів	2	3	2

в практичній роботі.			
Тема 7. Упровадження інформаційних технологій навчання у фахову підготовку студентів.		3	2
<b>Модуль III. Розробка індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, діагностичні методики, критерії та рівні їх сформованостей.</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
Тема 8. Сутність та структура індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.	2	2	2
Тема 9. Визначення компонентів ІСН: діагностичний аспект	2	2	2
Тема 10. Показники та рівні сформованості ІСН.	2	2	2
Всього годин:	18	22	20

**Додаток Ж****Перелік ігрових вправ для студентів під час практичних занять з іноземної мови**

1. Imagine the situation. Your new American friend tells you about his great-grandfather who has lived to be 105 years. Your friend also asks you about the age of your family members.
2. Your friend is sure that the first impression that you get when you meet a person is the most important in the relationship. Agree or disagree with your friend speaking about the features of appearance that you pay attention to and giving examples of your first impressions and relationships with people.
3. Your friend tells you about their relationship with their parents and complains about a generation gap. Support your friend and offer your advice about overcoming a generation gap.
4. Your friend is going to enter your university. Tell him/her about facilities, timetable and curriculum.
5. Your friend invites you for a dinner. Give your impression about his/her family.
6. Your friend, who is visiting Ukraine, tells you about educational system in his/her country.
7. Your friends are arguing about advantages and disadvantages of having siblings. Share your opinion and experience with them.
8. Your friend comes from an extended family and complains about their different tastes and problems. Express your opinion on having a large family. Share your experience of maintaining family ties.
9. Your new American friend tells you that his family are choosing names for their new-born baby girls. Give your suggestions and advice how to choose names.
10. Your friend wants to learn the art of smile. Advise him/her about the types of smiles that you consider to be the most effective.
11. Your friend hasn't used make-up much, but wants to learn the art of make-up. Advise her about the types of makeup and different make-up items.

12. Your friend wants to know about his/her future. There are a lot of scientific, pseudo-scientific and funny methods to find out your sort of personality.

13. Your close friend is going to get married. You are planning a hen party for her. Describe what this party will be like (style, guests, etc.)

14. You are organising a party for your Ukrainian friend who is coming back from the USA. Describe what you are going to cook and what products you need to buy.

15. Your friend, a student, wants to take his girlfriend on a romantic date, but he doesn't have much money. Give your pieces of advice about the place to eat out and the menu.

16. You and your friend are in Kyiv. You want to go shopping for clothes. Discuss different types of shops that you could visit.

17. You and your friend want to rent a flat for a long period of time (while you are studying at the university together). Describe what it should look like. You may include the information about the number and types of rooms, condition, facilities, conveniences, etc.

18. Your grandparents are thinking about moving out of their cottage house and buying a flat in a block of flats. Express your opinion comparing these types of dwelling. Suggest any other appropriate variants.

19. You have agreed to be a bridesmaid at your friend's wedding. Now you are meeting a civil celebrant. Discuss the wedding scenario and the organisation of the wedding with him/her.

20. Your cousin, who comes from another city, agreed to live in your apartment while you are away on holiday. Describe the best places for shopping in your district. Explain what types of shops can be found and what kind of shopping should be done there.

21. You are looking for a job and you are going to attend interviews.

- Discuss in your group what questions you can be asked at the interview.
- Think of the questions that you could ask an employer.
- Read your piece of information and try to remember it.

- Go around the classroom. Look at different companies and choose those that you could work for.
- Attend several job interviews.
- Decide what company you would like to work for if you were suggested a position in all companies. Working as a class, present the information to others (your name, your qualifications, the interviews you attended and the reasons for choosing a particular company).

<p><b>Group 2. Student 1 Interviewee 1</b>  <b>Your Name:</b> Sam Spade  <b>Work Experience:</b> 2 years cooking at a restaurant.  <b>Your Major:</b> Economics  <b>Special Skills:</b> Driver's License  <b>Good Points:</b> Funny, tidy  <b>Bad Points:</b> Lazy</p>	<p><b>Group 2. Student 3 Interviewee 3</b>  <b>Your Name:</b> Mary Shevchenko  <b>Work Experience:</b> 4 years as a university teacher  <b>Your Major:</b> Linguistics; English  <b>Special Skills:</b> Computer programming skills.  <b>Good Points:</b> Creative, intelligent.  <b>Bad Points:</b> gets bored easily.</p>	<p><b>Group 2. Student 2 Interviewee 2</b>  <b>Your Name:</b> Ann Smith  <b>Work Experience:</b> 2 years as an interpreter  <b>Your Major:</b> French; English; Ukrainian  <b>Special Skills:</b> driving license  <b>Good Points:</b> responsible  <b>Bad Points:</b> talkative</p>
<p><b>Group 2. Student 4 Interviewee 4</b>  <b>Your Name:</b> Betty Crocker  <b>Work Experience:</b> Three years at a bakery  <b>Your Major:</b> Didn't go to university  <b>Special Skills:</b> Bakers License  <b>Good Points:</b> Kind, Generous  <b>Bad Points:</b> Talkative</p>	<p><b>Group 2. Student 5 Interviewee 5</b>  <b>Your Name:</b> Catherine Jonson  <b>Work Experience:</b> 3 years as a news reporter (at a radio station)  <b>Your Major:</b> journalism; reporting  <b>Special Skills:</b> computer skills  <b>Good Points:</b> analytically minded, easy-going  <b>Bad Points:</b> moody</p>	<p><b>Group 2. Student 6 Interviewee 6</b>  <b>Your Name:</b> Margaret Black  <b>Work Experience:</b> 3 years of editing experience at a fashion magazine  <b>Your Major:</b> journalism; editing  <b>Special Skills:</b> knowledge of Spanish and Polish  <b>Good Points:</b> attentive, persistent  <b>Bad Points:</b> messy</p>

### Додаток 3

#### Перелік тем проектів для індивідуальної роботи

1. There is no place like home. Describe the details of your dwelling that you like most of all.
2. The importance of a name. Unusual names, similar names and pet names.
3. My shopping habits, likes and dislikes.
4. Traditional Ukrainian cuisine. Describe traditional Ukrainian dishes, typical food/products and different ways of cooking dishes in Ukraine.
5. Housekeeping: now and then. Describe how housekeeping has changed and what appliances and utensils are used nowadays for housekeeping.
6. An unforgettable wedding. Describe a wedding you have been to or your parents' wedding.
7. What makes a family? Describe your family and relations.
8. Describe a person you know well. What is special about their appearance/personality that appeals to you?
9. The importance of a name. How are people given their names in different countries? How were you given your name?
10. My eatery. Describe a place to eat out that you would like to run.
11. Housekeeping chores in our family. Describe what household chores you do and how housekeeping is distributed in your family.
12. It is never late to learn.
13. My future potential job.
14. Part-time jobs for teenagers.
15. Describe your own character. Name the traits that you like in your character and the traits that you would like to change or improve.
16. An ideal family. Describe a family which is ideal for you and the relationships between the members. Name the factors that contribute to a successful marriage.

## Додаток И

### Методика діагностики стратегій досягнення мети

Мета. Визначення головних стратегій у процесі реалізації цілей професійної діяльності.

Інструкція. На кожне з шести запитань оберіть один із трьох запропонованих варіантів.

Опитувач

1. Пофантазуйте, що це? о о

а) задні вогні потяга, що їде від вас;

б) маска з отворами для очей;

в) очі, які бачать у темряві

2. Якби ви працювали в авіації, ким би ви хотіли бути?

а) стюардесою на борту;

б) перекладачем;

в) диспетчером на аеродромі.

3. Уявіть, що вам запропонували створити проект інтер'єру шкільного класу, де було б приємно працювати. Який колір повинен домінувати у такому приміщенні?

а) світло-блакитний, блідо-зелений (салатовий), рожевий;

б) червоний або жовтий;

в) темно-зелений, синій.

4. Що в першу чергу вам було б необхідно, якби ви вирішили самостійно піти на штурм гірської вершини?

а) трохи божевілля;

б) відмінна фізична форма;

в) впевненість у собі.

231

5. Ви з класом ідете до театру на виставу, дуже хочете її подивитися, але виявляється, що квитків у касі вже немає. Що ви робите?

а) сердитесь, що не придбати квитки заздалегідь;

- б) намагаєтесь якось пройти без квитків, для цього у вас є способи;
  - в) смієтесь подумки над людьми, що відходять від каси, оскільки ви вже давно придбали квитки під час попереднього продажу.
6. До вас у клас прийшов чоловік, батько одного з учнів, який просить вас позичити трохи грошей на лікування. Що ви робите?
- а) не можете відмовити йому – можливо, йому справді потрібна допомога;
  - б) закриваєте перед ним двері, висловлюючи свою думку про таких нечесних людей і вимагателів;
  - в) якби він показав свій лікарняний лист, можливо, і дали.



### *Додаток I*

## **Методика діагностування рівня сформованості професійної (філологічної)**

### **компетентності майбутніх учителів іноземних мов за її компонентами**

#### *Діагностика рівня сформованості професійної компетентності студентів*

#### *філологічних спеціальностей за мотиваційним компонентом*

#### Анкета

- Які, на Вашу думку, є найбільш стимулюючі форми роботи й чому? Як вони впливають на позитивну мотивацію до навчання та професійної діяльності в цілому?
- Чому в умовах інформаційного суспільства акцентується увага на формування індивідуальних стратегій навчання?
- Чи задоволені Ви, вашим рівнем сформованості професійної (філологічної) компетентності?
- Які способи на Ваш погляд є найбільш ефективними в період ситуаціях комунікації??
- Яким чином можна оптимізувати процес формування професійної компетентності студентів-філологів у процесі професійної підготовки?
- Назвіть основні види роботи, практичної, що спрямовані на розвиток філологічної компетентності.
- Які педагогічні умови формування професійної (філологічної) компетентності, на Ваш погляд, є найбільш ефективними?, ,
- Якого рівня сформованості професійної (філологічної) компетентності, на Вашу думку, повинні досягти студенти філологічних спеціальностей після закінчення професійної підготовки?
- Як, на Вашу думку, інформаційні технології покращують освітній процес?
- Які найбільш вживані інформаційні технології Ви

використовуєте під час навчальної діяльності?

*Діагностика рівня сформованості професійної компетентності студентів  
філологічних спеціальностей за індивідуально-когнітивним компонентом  
(аудіовізуальний тест)*

1. Listen to the inspirational speech Job gave at Stanford University  
(<https://www.youtube.com/watch?v=D1R-jKKp3NA>).

2. Decide if these facts about SteveJobs are true or false.

3. Steve Jobs never went to college.

4. Steve was a son of a lawyer.

3. The calligraphy class Jobs once had taken influenced  
greatly all the personal computers existing in the world.

4. Steve Jobs was fired from the company he founded because  
he had a quarrel with Board of Directors.

5. Steve Jobs was the founder of the three companies that  
deal with computers.

6. Steve Jobs lived only six months after he had been diagnosed with  
pancreaticcancer.

7. Steve Job was afraid of death.

2. Listen to the second “story” Steve Jobs tells and decide what the  
nextexpressions mean.

1. *to run the company* as in “Apple  
grew we hired someone who I thought  
was very talented to run the company  
with me”

a) to make company successful

b) to be in charge of the company

c) to promote the company

2. *to fall out* as in “But then our visions  
of the future began to diverge and  
eventually we had a falling out”

a) to have a difficult time

b) to have a quarrel

c) to split up

3. *to side with* as in “When we did, our Board of Directors sided with him”.

a) to discuss an issue with somebody

b) to support a person in a quarrel

c) to sign a contract

4. *to screw up* as in “and tried to apologize for screwing up so badly”.

a) to make a serious mistake

b) to feel upset

c) to have a quarrel

5. *to start over* as in “so I decided to start over”.

a) to begin a new career or way of life

b) to start fighting for something

c) to start a new company.

Write down all the sentences in which the speaker induces the audience to take some actions (e.g. *If you haven't found it yet, keep looking. Don't settle.*). Why does the narrator use inducement so often?

71. Identify the structure of the speech. Write down the outline of it.

*Діагностика рівня сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей за змістово-результативним компонентом*

*1. Read the text and translate it. Write down focal points and unknown words.*

*A Glimpse at Oprah's Career in Her 20s and What We Can Take from It*

by Meredith Lepore

Today is Oprah's 60th birthday. This woman has a lot to celebrate. I mean frankly sometimes it seems like every day is Oprah's birthday. She is a titan of media, philanthropy, film, literature and a cultural icon, but at one point in her life she was a woman in her 20's trying to figure out the next step in her career. Did she have this grand plan to take over the world when she was the co-host of a local Baltimore morning show in the early 1980s? It would be cool to think she had this all mapped out but like most of us, she didn't have her entire career scheduled to a tee. In fact, Oprah claims not to be much of a strategist. "*I haven't planned one thing – ever. I have just been led by a strong instinct, and I have made choices based on what was right for me at the time,*" she has said. She was doing pretty well on the pageantry circuit (she was crowned Miss Black Tennessee in 1972) but her news career was starting to take off. According to *People*, at 19, she became anchor of Nashville's WTVF-TV station and left Tennessee State University to be the first female African-American news anchor in Nashville. "*Even then you understood that success was a process,*" Oprah to a photo of her 20-year-old self, just starting out as a reporter, "*and that moving with the flow of life and not against it would be your greatest achievement.*" Oprah certainly paid her dues in the news business before she turned into the superstar talk show host we know today. She worked for eight years as the co-host of that Baltimore morning show. At 29 she was given the opportunity to co-host the talk show AM Chicago. Her talent shined through and eventually she took over.

Within a few months she beat the legendary *Phil Donahue Show* in viewership and the show was renamed, wait for it, *The Oprah Winfrey Show*.

And then slowly but surely came her Oscar-nominated role in *The Color Purple*, the opening of Harpo Productions, *The Oprah Winfrey Show* becoming the highest-rated talk show in TV history, 40 Emmys, her overwhelmingly popular book club (which turns every book into a best-seller), *Beloved*, *O Magazine*, *Broadway*, the \$40 million plus *Oprah Winfrey Leadership Academy for Girls* and *OWN*. Whew! But none of this was handed to Oprah on a plate. She worked for all of it. She used her abilities as

an entrepreneur to take Harpo, Inc. from a small, five-person production company to a 430-person multimedia conglomerate (as of 2011). *"I have always had the deep understanding for myself that if anything was going to move forward in my life that I was going to have to be responsible for making that happen,"* she has said. Oprah has always pushed the notion that *"You are responsible for your life."* Remember that the next time you are faced with a challenge at work or find you are at a crossroads in your career, think of that. *Happy Birthday, Oprah!*

2. Find in the text the English equivalents for the next phrases.

1. розписаний до секунди
2. керуватися сильним інстинктом
3. подати на блюдечку
4. завоювати світ
5. віддавати належне/ віддати борг
6. піти в гору (про кар'єру)
7. детально розпланувати

3. Paraphrase the sentences using the expressions from the text.

1. Her own future had been planned for her in detail by her parents.
2. Mimi became jealous when Jack started to climb a career ladder.
3. The feeling inside told me that it would be unwise to leave home.
4. I'm going to be working to a very tight schedule this week. I have meetings every half an hour.
5. She was grateful to her parents for their love and support and was ready to do her best helping them when they would be old.
6. It must be something unfair about Andy's getting promotion. He got it with little effort while others would normally have to work hard to get promoted
7. Napoleon was so ambitious that he wanted to take control of the whole world.

4. Make up the plan of the text.

5. Fill in the gaps with the words given below. Translate the sentences.

appointed, fired, hired, jobless, laid off, redundant, retired, sacked, workaholic

1. During the third week of rehearsal, Gene Hackman was \_\_\_\_\_ and replaced by the extremely different Murray Hamilton.
2. The workforce took salary cuts, the three directors work without salary for three months and one skilled employee was made \_\_\_\_\_.
3. He says that they've \_\_\_\_\_ security guards, and taken other security measures.
4. If you're late without getting permission beforehand just once more, you're \_\_\_\_\_.
5. A Birmingham graduate, Professor Lodge taught in the English Department until 1987, when he \_\_\_\_\_ to become a full-time writer.
6. He has tried hard to balance his managerial duties with outside interests and not to allow himself to become too much of a \_\_\_\_\_.
7. He was \_\_\_\_\_ Executive Secretary of the Cabinet — a position known colloquially as “the little presidency” — in December 1990.
8. In the winter months, for example, many building workers find themselves without work because of bad weather and many workers in the tourism industry are also \_\_\_\_\_.
9. Twenty per cent of Spain's workforce is \_\_\_\_\_ and welfare payments are minimal.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

## Чорноморський національний університет імені Петра Могили

вул. 68 Десантників, буд. 10, м. Миколаїв, 54003, Україна  
Тел/факс: +38 (0512) 500-333, 500-069 E-mail: rector@chmnu.edu.ua https://chmnu.edu.ua

24.09.2018 № 03/893

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### АКТ

про впровадження результатів дисертації

Гавриленко Анастасії Олегівни на тему «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

У 2015 – 2018 навчальних роках у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили проводився педагогічний експеримент щодо впровадження в навчально-виховний процес моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу, розробленої та обґрунтованої у дисертаційній роботі аспірантки кафедри англійської філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, Гавриленко Анастасії Олегівни.

Науковість запропонованої моделі, її спрямованість на компетентнісний підхід, принципи індивідуалізації навчання дозволили активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, створити сприятливе середовище для формування індивідуальних стратегій навчання та особистісного розвитку суб'єктів навчання.

Методичні рекомендації «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів» використовуються у навчальному процесі Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Упровадження напрацьованих у науковому дослідженні результатів доводить позитивну динаміку щодо підвищення рівня підготовленості студентів філологічних спеціальностей.

Проректор з наукової роботи,  
д.наук з держ.упр., доцент



В. П. Беглиця





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74  
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від \_\_\_\_\_ № 3127  
На № \_\_\_\_\_ від 10/10 2018

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертації  
ГАВРИЛЕНКО АНАСТАСІЇ ОЛЕГІВНИ  
на тему «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів  
філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу» на  
здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі  
спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Довідка видана викладачеві кафедри англійської філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили Гавриленко Анастасії Олегівні в тому, що упродовж 2017 -2018 рр. у освітньому процесі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка здійснювалася поетапна апробація розробленої нею моделі формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Зокрема апробовано завдання з англійської мови різних видів та рівнів складності на формування індивідуальних стратегій.

Реалізація розробленої А. О. Гавриленко моделі формування зазначеного феномену забезпечила зростання рівня готовності студентів філологічних спеціальностей до викладання іноземних мов, підвищення їхньої мотивації до професійної діяльності та створення індивідуальної траєкторії професійного та особистісного самовдосконалення.

Отримані результати дисертаційного дослідження А. О. Гавриленко дають підставу рекомендувати їх до впровадження у практику професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи  
та міжнародних зв'язків



В.П. Зінченко





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 28.11.2018 № 04/10-848

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дослідження

Гавриленко Анастасії Олегівни на тему «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дослідно-експериментальна апробація провідних висновків і рекомендацій, викладених у дисертаційній праці А.О.Гавриленко «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу», здійснювалася на базі факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди впродовж 2017-2018 рр.

Основні положення дослідження, методичні рекомендації «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів», які було застосовано в освітньому процесі, забезпечили підвищення якості підготовки майбутніх філологів на основі реалізації діяльнісного, індивідуального та компетентнісного підходів.

Обґрунтовані А.О.Гавриленко методи і засоби формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу були обговорені та схвалені членами кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи (протокол № 6 від 13 листопада 2018 р.)

Проректор з наукової роботи



Ю.Д.Бойчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 Державний вищий навчальний заклад  
 «КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
 (КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68  
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

21 ЛИС 2018

№ 09/р-499/3

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
 Гавриленко Анастасії Олегівни на тему  
 «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних  
 спеціальностей на засадах компетентнісного підходу»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності  
 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Довідка видана Гавриленко Анастасії Олегівні у зв'язку з тим, що у навчальний процес ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» було впроваджено педагогічну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу, яка обґрунтована в дисертаційному дослідженні.

Формування індивідуальних стратегій навчання сприяло встановленню позитивної активної навчальної діяльності у процесі моделювання педагогічних ситуацій, забезпеченню мотиваційного компоненту, що сприяло підвищенню професійної компетентності. Ефективним виявились критерії та показники формування індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного підходу.

За результатами дисертаційного дослідження Гавриленко Анастасією Олегівною було розроблено методичні рекомендації «Формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів», що використовувались у навчальному процесі.

В. о. ректора



О. А. Остроушко

Березовська-Савчук Наталя Анатоліївна,  
 (0564) 470 13 48