

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ПАНЧЕНКО ВІОЛЕТТА ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК 378.011.3-051-047.64(477)"1980/2014":81'243(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ  
(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

011 Науки про освіту,  
спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки  
(шифр і назва спеціальності)

01 Освіта / педагогіка  
(галузь знань)

Подається на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук  
(доктора філософії)

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

\_\_\_\_\_ В. В. Панченко  
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Осова Ольга Олексіївна, кандидат педагогічних наук,  
доцент

Старобільськ – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Панченко В. В.* Організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). – **Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Старобільськ, 2019.

Дисертація є історико-педагогічним дослідженням, спрямованим на встановлення особливостей організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Наукова новизна дисертаційної роботи полягає в тому, що вперше в обраних хронологічних межах цілісно та системно проаналізовано проблему організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України; визначено та обґрунтовано етапи та провідні тенденції цього процесу з урахуванням суспільно-політичних та організаційно-педагогічних передумов: I етап (1980–1990 рр.) – етап формалізованого підходу до організації контролю знань за умов надмірної централізації системи освіти, II етап (1991–2004 рр.) – етап диференціації та індивідуалізації контролю навчальної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України, уніфікації вимог до його здійснення, III етап (2005–2014 рр.) – етап запровадження рейтингового контролю та реалізації комунікативного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов; узагальнено досвід використання різноманітних форм і методів організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці закладах вищої педагогічної освіти України

наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.; схарактеризовано особливості суб'єкт-суб'єктної та комп'ютерно опосередкованої взаємодії викладача та студентів – майбутніх учителів іноземних мов – у процесі перевірки академічних досягнень у педагогічних ЗВО України досліджуваного періоду; окреслено перспективи використання педагогічно цінного досвіду з питань організації контролю навчальної діяльності в сучасних умовах розвитку закладів вищої педагогічної освіти, що пов'язані з розвитком електронного освітнього середовища, впровадженням альтернативних форм і методів оцінювання.

У процесі наукового пошуку уточнено сутність поняття «контроль», «навчальна діяльність», «функція контролю», «вид контролю», «форма контролю».

Подальшого розвитку набули уявлення про передумови організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів у педагогічних ЗВО України.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що матеріали дисертації сприяють формуванню об'єктивного уявлення про організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у ЗВПО України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття і можуть стати підґрунтям підвищення якості іншомовної педагогічної освіти з урахуванням цінного педагогічного досвіду минулих років. Одержані в ході дослідження результати актуалізовано під час викладання здобувачам освітнього ступеня бакалавра та магістра академічних дисциплін «Методика викладання іноземних мов у закладах середньої освіти», «Інноваційні підходи до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти» у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, а також відображено в навчально-методичних посібниках «Test your English Grammar» (2017), «Test your English Vocabulary» (2017), «Prepositions in Use» (2018), «The Passive in Use» (2018), «Your Grammar Guide: The Noun» (2019). Результати дисертаційної роботи можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов для розробки

спецкурсів, написання курсових, дипломних та магістерських робіт, із метою самоосвіти студентів та викладачів факультетів іноземних мов.

Ретроспективний аналіз історичного розвитку теорії та практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття здійснено на основі аналізу філософських і педагогічних праць; історичної літератури; публікацій у періодичних виданнях педагогічного характеру; монографій, авторефератів, дисертацій, присвячених різним аспектам досліджуваної проблеми; документальних джерел (законодавчих актів, нормативних документів, концепцій розвитку освіти, архівних матеріалів), що регламентували здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Установлено, що теоретичні засади організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов було закладено у працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Аванесова, А. Алексюка, В. Андрущенко, С. Архангельського, Ю. Бабанського, С. Вітвицької, А. Конишевої, Б. Коротяєва, А. Купріянова, С. Ніколаєвої, Н. Пейсахова, П. Підкасистого, Л. Романишиної, Н. Тализіної, Н. Шиян, Г. Щукіної, М. Ярмаченка та ін., які розглядали контроль з позицій діяльнісного та системного підходів; визначали специфіку його характеру як важливої складової освітнього процесу, спрямованої на виявлення рівня знань, умінь і навичок студентів та усунення неузгодженості між нормативно встановленими вимогами до навчальних досягнень та їх реальним рівнем; визначали вимоги до ефективної організації контролю (індивідуальний підхід до оцінювання навчальних досягнень, об'єктивність, систематичність і системність, оптимізація, гласність, усебічність, професійна спрямованість); описували функції контролю, його види та форми.

На основі історико-педагогічного аналізу визначено основні суспільно-політичні та організаційно-педагогічні передумови розвитку теорії й



практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України.

З'ясовано, що досліджувана проблема у визначених хронологічних межах розвивалася поетапно. Критеріями визначення етапів були офіційна освітня політика держави, рівень розвитку теорії та практики вищої педагогічної освіти, вимоги до вчителя.

Виявлено, що практика закладів вищої педагогічної освіти України досліджуваного періоду презентує цікавий досвід організації контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов, ефективність якого забезпечувалася створенням відповідного навчально-методичного забезпечення; застосуванням різноманітних форм і методів контролю (екзамени, заліки, внутрішньосеместрові атестації, педагогічні практикуми, навчальні конкурси, колоквіуми, ректорські та комплексні контрольні роботи, індивідуальні домашні контрольні роботи, творчий самоаналіз, тестування, опитування, проектні завдання, написання есе, діалогізація текстів, реферування, метод портфоліо тощо).

З'ясовано, що із переходом вітчизняної системи освіти на кредитно-модульну систему навчання у практиці організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов відбулися докорінні зміни щодо вибору форм і методів, які характеризувалися диференціацією, індивідуалізацією, варіативністю, а також широким застосуванням електронних засобів навчання з метою перевірки рівня знань, умінь і навичок студентів.

Встановлено, що адекватній організації контролю сприяла суб'єкт-суб'єктна та комп'ютерно-опосередкована взаємодія учасників освітнього процесу, яка забезпечувала мотиваційне управління творчим навчанням, створювала умови для ефективної самостійної роботи, самоконтролю та самооцінки.

Доведено, що досвід організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти

досліджуваного періоду не втратив своєї актуальності й може бути творчо переосмислений та реалізований у сучасному освітньому процесі педагогічних ЗВО за такими напрямками: організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови із використанням інформаційних технологій; удосконалення процесу здійснення тестового контролю, за допомогою якого можна не тільки виявити якість навчання, але й оптимально управляти навчальним процесом; підготовка майбутніх фахівців до оволодіння електронними засобами здійснення контролю знань у професійній діяльності; удосконалення навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, одним із аспектів якого є використання електронних підручників; здійснення комп'ютерно-опосередкованої педагогічної взаємодії в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови; розширення спектру форм і методів організації контролю навчальної діяльності, що акцентують студента як активного здобувача знань, рівноправного із викладачем партнера, здатного до самостійного професійного розвитку, здійснення контролю та самоконтролю.

Предметом подальших наукових розвідок може стати вивчення досвіду організації педагогічного контролю у процесі підготовки вчителів у європейських країнах із метою розробки інноваційного комплексу альтернативних форм, методів і засобів контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов.

**Ключові слова:** навчальна діяльність, контроль, види контролю, форми контролю, методи контролю, взаємодія, майбутні учителі іноземних мов, заклад вищої педагогічної освіти.

### **Список публікацій здобувача**

#### ***Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дослідження***

1. Панченко В. В. Особливості тестової перевірки рівня сформованості вмінь аудіювання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : зб. наук. праць / редкол. :

Л. М. Черноватий (голов. ред.) та ін. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. Вип. 16. С. 167–173.

2. Панченко В. В. Прийоми тестування англомовних лексичних навичок у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : науково-методичний зб. наук. праць / редкол. : В. І. Сипченко (голов. ред.) та ін. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Спецвип. 7. Ч. II. С. 113–122.

3. Панченко В. В. Методи альтернативного оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Черкаського університету* : наук. журнал. Черкаси, 2016. № 15. С. 55–61.

4. Панченко В. В. Передумови розвитку проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 50–59.

5. Панченко В. В. Умови ефективної організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал Дрогобицького державного педагогічного університету. Дрогобич, 2017. № 10 (153). С. 162–167.

6. Панченко В. В. Сутність контролю навчальної діяльності студентів: сучасний аспект. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць Херсонського державного університету. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXVI. Т. 2. С. 109–113.

7. Панченко В. В. Навчальний план та навчальна програма як складові навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів на межі ХХ-ХХІ століть. *Теоретична і дидактична філологія. Сер. : Педагогіка* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 27. С. 129–139.

8. Панченко В. В. Реалізація функції контролю навчально-методичних комплексів дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов на межі ХХ – ХХІ століть. *Вісник Черкаського університету. Сер. : Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2018. № 13. С. 91–97.

9. Panchenko V.V. Realization of the Control Function in the Structure of Textbooks and Teaching Aids in the Process of Future Foreign Language Teachers Training at the Turn of the XXI Century. *Теорія і методика професійної освіти* : електронне наукове фахове вид. 2018. Вип. 14. URL : <https://ivetscienceip.to.wixsite.com>

10. Osova O., Panchenko V. V. Modern Textbooks as Means of Innovative Technologies Realization in Foreign Language Teaching. *Journal of Advocacy, Research and Education* : журнал. Ghana : KAD International, 2016. Vol. 7. Is. 3. P. 158–168.

11. Panchenko V. V. Organization of Students' Educational Control Activities in Ukrainian High School. *Journal of Advocacy, Research and Education* : журнал. Ghana : KAD International, 2017. Vol. 4(2). P. 125–130.

#### ***Опубліковані праці апробаційного характеру***

12. Панченко В. В. Принципи відбору змісту тестових завдань. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі* : матеріали ІІ Всеукр. наук.-метод. конф. (м. Харків, 19 листопада 2009 року). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. С. 88–90.

13. Панченко В. В. Тестування як сучасна форма контролю рівня сформованості вмінь читання іноземною мовою. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій* : матеріали ІІІ Міжнар. наук. конф. для студентів, аспірантів, науковців (м. Суми, 10–11 березня 2010 року). Суми : СОІППО, 2010. Т. ІІ, Секції : № 3 (сесії 3.3-3.5). № 4. С. 305–308.

14. Панченко В. В., Бахмат Л. В. Функції педагогічного контролю у вищих навчальних закладах. *Science and Civilization – 2016* : materials of the

XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 January – 07 February 2016). Sheffield: Science and Education LTD, 2016. V. 9. Pedagogical sciences. P. 36–39.

15. Panchenko V. V., Bahmat L. V. Self-Assessment of Learning Outcomes. *Science without Borders – 2016*: materials of the XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 March – 7 April 2016). Sheffield: Science and Education LTD, 2016. V. 8. Pedagogical sciences. P. 51–53.

16. Панченко В. В. Технологія портфоліо як ефективний спосіб оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика*: матеріали регіон. наук.-практ. конф. (м. Харків, 17 травня 2016 року) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ФОП Петров В. В., 2016. С. 177–181.

17. Панченко В. В. Види педагогічного контролю у процесі навчання іноземних мов майбутніх учителів. *Perspective Questions of Science and Technology*: materials of the XII International scientific and practical conference, (Przemysl, 07–15 November 2016). Przemysl: Nauka i Studia, 2016. V. 6. Pedagogical sciences. P. 21–25.

18. Панченко В. В. Методичні прийоми підвищення ефективності контролю якості знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Науково-методична робота у сучасному ВНЗ: стан, проблеми, перспективи*: матеріали регіон. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11 травня 2017 року) / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ХГПА, 2017. С. 175–178.

19. Панченко В. В. Вимоги до організації контролю навчальної діяльності у вищих педагогічних закладах освіти. *Педагогіка в системі гуманітарного знання*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 8–9 вересня 2017 року). Херсон: Гельветика, 2017. С. 16–18.

20. Панченко В. В. Особливості організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у 70-80 рр. ХХ ст. *Суспільні науки сьогодні* : матеріали Х Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Краматорськ, 22 вересня 2017 року). Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2017. С. 27–30.

21. Панченко В. В. Нормативно-правовий аспект підготовки учителів іноземних мов у 90-х рр. ХХ ст. *Сучасна система освіти і виховання : досвід минулого – погляд у майбутнє* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6–7 жовтня 2017 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 14–16.

22. Панченко В. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов у контексті мовної політики держав Європейського Союзу. *Наукова дискусія : питання педагогіки та психології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 1–2 грудня 2017 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. Ч. 1. С. 17–20.

23. Панченко В. В. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук : актуальні проблеми теорії і практики* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14–15 грудня 2018 року). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. Ч. 2. С. 35–36.

## SUMMARY

*Panchenko V. V. Organizing control of future foreign language teachers' educational activity in Ukrainian higher pedagogical educational institutions (the end of the XX – the beginning of the XXI century). – **Qualifying scientific work on the rights of manuscript.***

Thesis for the degree of a candidate of pedagogical sciences (PhD) in specialty 13.00.01 – general pedagogy and history of pedagogy. – State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University». – Starobilsk, 2019.

The dissertation is a historical and pedagogical research aimed at establishing the peculiarities of organizing control of future foreign language

teachers' educational activity in Ukrainian higher pedagogical educational institutions at the end of the XX – at the beginning of the XXI century.

The scientific novelty of the dissertation lies in the fact that for the first time the problem of organizing control of future foreign languages teachers' educational activities results at pedagogical institutions of higher education of Ukraine has been analyzed in a holistic and systematic way within the chosen chronological boundaries; the stages and leading tendencies of this process have been determined and grounded taking into account socio-political, organizational and pedagogical background: the I stage (1980 – 1990) – the stage of the formalized approach to the organization of knowledge control under the conditions of excessive centralization of the educational system, the II stage (1991 – 2004) – the stage of differentiation and individualization of educational activities control in Ukrainian higher pedagogical educational institutions, unification of the requirements for its implementation, the III stage (2005 – 2014) – the stage of introduction of rating control and implementation of the communicative, learner-centered and competence approaches to future foreign language teachers training; the experience of using various forms and methods for organizing control of the results of future foreign language teachers' educational activity in the practice of Ukrainian higher pedagogical educational institutions at the end of the XX – at the beginning of the XXI centuries has been generalized; the specificity of the subject-subject and computer-mediated interaction of the teacher and students – future foreign language teachers has been characterized in the process of checking academic outcomes in higher pedagogical educational institutions of Ukraine of the researched period; the prospects of using pedagogically valuable experience in organizing the control of educational activities in the current conditions of the development of pedagogical institutions of higher education have been outlined.

The preconditions for organizing the control of future teachers' educational activities in Ukrainian pedagogical institutions of higher education have been specified more deeply.

The practical significance of the research lies in promoting the formation of the objective view of the organization of the control of future foreign language teachers' educational activities in Ukrainian pedagogical institutions of higher education at the end of the XX - beginning of the XXI centuries and can serve as the grounds for improving the quality of foreign language pedagogical education taking into account the valuable experience of the previous years. The results obtained during the research were updated in the course of teaching academic disciplines «Methodology of teaching foreign languages in secondary schools», «Innovative approaches to teaching foreign languages in higher educational institutions» to bachelors and masters in Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, as well as reflected in the educational methodological tutorials «Test your English Grammar» (2017), «Test your English Vocabulary» (2017), «Prepositions in Use» (2018), «The Passive in Use» (2018), «Your Grammar Guide: The Noun» (2019). The results of the dissertation can be applied in the course of future foreign language teachers professional training to develop practical courses, write course papers, diploma papers and master's theses, with the aim of students' and academic staff's self-education.

A retrospective analysis of the historical development of the theory and practice of organizing the control of future foreign language teachers' educational activities in higher education institutions in Ukraine at the turn of XX - XXI centuries was carried out on the basis of analysis of philosophical and pedagogical works; historical literature; publications in periodicals of a pedagogical nature; monographs, abstracts, dissertations on various aspects of the researched problem; documentary sources (legislative acts, normative documents, concepts of education development, archival materials), which regulated the control of educational activities of future foreign language teachers.

It was established that the theoretical foundations of organizing the control of future foreign language teachers' educational activity were laid down in the works by domestic and foreign scholars: V. Avanesov, A. Aleksyuk,



V. Andrushchenko, S. Arkhanhelskyi, Yu. Babanskyi, S. Vitvytska, A. Konysheva, B. Korotiaiev, A. Kupriianov, S. Nikolaieva, N. Peisakhov, P. Pidkasystyi, L. Romanyshyna, N. Talyzina, N. Shyian, H. Shchukina, M. Yarmachenko and others, who treated control from the standpoint of activity and systematic approaches, determined the specifics of its character as an important component of the educational process aimed at defining the level of students' knowledge, skills and abilities and eliminating inconsistencies between normative requirements for learning outcomes and their real level; singled out the requirements for effective control organization (individual approach to the assessment of academic achievements, objectivity, regularity, optimization, publicity, comprehensiveness, professional orientation); characterized control functions, its types and forms.

On the grounds of the historical and pedagogical analysis the socio-political, organizational and pedagogical preconditions for organizing the control of future foreign language teachers' educational activity in Ukrainian higher pedagogical educational institutions at the turn of XX – XXI centuries were revealed.

It was found out that the researched problem developed in stages within the chosen chronological boundaries. The criteria for determining the stages included the official educational policy of the state, the level of development of the higher pedagogical education theory and practice, requirements for the teacher.

It was established that the practice of Ukrainian higher pedagogical educational institutions during the researched period presents an interesting experience in organizing control of future foreign language teachers' academic achievements, its effectiveness was provided by the creation of appropriate teaching and methodological support; application of a wide range of control forms and methods (exams, credits, internship attestations, pedagogical practical workshops, educational contests, colloquiums, rector and complex control works, individual home self-works, creative self-analysis, testing, oral tests, project tasks, writing essays, text dialogization, referencing, portfolio method, etc.).

It was determined that with the transition of the domestic educational system to the credit-module training system the practice of organizing control of future

foreign language teachers' learning activities radically changed in terms of choosing control forms and methods that were characterized by differentiation, individualization, variation, and wide application of electronic learning tools to test the level of students' knowledge, skills and abilities.

It was defined that subject-subject and computer-mediated interaction of the educational process participants contributed to the appropriate organization of control, which provided motivational management of creative learning, established conditions for effective self-work, self-control and self-evaluation.

It was proved that the experience of organizing the control of the educational activity of future foreign language teachers in pedagogical institutions of higher education during the researched period has not lost its relevance and can be creatively redefined and realized in the modern educational process of pedagogical institutions in the following directions: the organization of control of future foreign language teachers' educational activities using information technologies; improvement of the test control process, which contributes not only to identifying the quality of training, but also to effective management of the educational process; training future specialists to use electronic means of knowledge control in professional activities; improvement of educational and methodological support for organizing control of future foreign language teachers' educational activities, one of its aspects is the use of electronic textbooks; implementation of computer-mediated pedagogical interaction in the process of organizing the control of future foreign language teachers' educational activities; variability of forms and methods of control activities, which emphasizes the student's role as an active learner, equal teacher's partner capable of independent professional development, control and self-control.

Further researches can be directed to studying the experience of organizing pedagogical control in the process of teachers training in European countries in order to develop an innovative set of alternative forms, methods and tools for controlling the educational activity of future foreign language teachers.

**Key words:** educational activity, control, types of control, forms of control, methods of control, interaction, future foreign language teachers, higher pedagogical educational institution.

### **The List of the Applicant's Publications:**

#### ***Scientific works, in which the main results of the research are published***

1. Panchenko V. V. Osoblyvosti testovoi perevirky rivnia sformovanosti vmin audiiuvannia. *Vykladannia mov u vyshchych navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi*. Mizhpredmetni zviazky : zb. nauk. prats / redkol. : L. M. Chernovatyi (holov. red.) ta in. Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina, 2010. Vyp. 16. S. 167–173.

2. Panchenko V. V. Pryiomy testuvannia anhlovnykh leksychnykh navychok u retseptivnykh vydakh movlennievoi diialnosti. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* : naukovy-metodychni zb. nauk. prats / redkol. : V. I. Sypchenko (holov. red.) ta in. Sloviansk : SDPU, 2011. Spetsvyp. 7. Ch. II. S. 113–122.

3. Panchenko V. V. Metody alternatyvnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov. *Visnyk Cherkaskoho universytetu* : nauk. zhurnal. Cherkasy, 2016. № 15. S. 55–61.

4. Panchenko V. V. Peredumovy rozvytku problemy orhanizatsii kontroliu za navchalnoiu diialnistiu maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u pedahohichnykh VNZ Ukrainy v kintsi KhKh – na pochatku KhKhI stolittia. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* : zb. nauk. prats / redkol. : T. I. Sushchenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhia : KPU, 2017. Vyp. 55 (108). S. 50–59.

5. Panchenko V. V. Umovy efektyvnoi orhanizatsii kontroliu navchalnoi diialnosti maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov. *Molod i rynek* : nauk.-ped. zhurnal Drohobyskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Drohobych, 2017. № 10 (153). S. 162–167.

6. Panchenko V. V. Sutnist kontroliu navchalnoi diialnosti studentiv: suchasnyi aspekt. *Pedahohichni nauky* : zb. nauk. prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Kherson : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2017. Vyp. LXXVI. T. 2. S. 109–113.

7. Panchenko V. V. Navchalnyi plan ta navchalna prohrama yak skladovi navchalno-metodychnoho zabezpechennia orhanizatsii kontroliu navchalnoi diialnosti maibutnikh uchytelev na mezhi KhKh-KhKhI stolit. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*. Ser. : Pedahohika : zb. nauk. prats. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2018. Vyp. 27. S. 129–139.

8. Panchenko V. V. Realizatsiia funktsii kontroliu navchalno-metodychnykh kompleksiv dystsyplin u protsesi pidhotovky maibutnikh uchytelev inozemnykh mov na mezhi KhKh – KhKhI stolit. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. Ser. : Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats. Cherkasy : Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2018. № 13. S. 91–97.

9. Panchenko V. V. Realization of the Control Function in the Structure of Textbooks and Teaching Aids in the Process of Future Foreign Language Teachers Training at the Turn of the XXI Century. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity* : elektronne naukove fakhove vyd. 2018. Vyp. 14. URL : <https://ivetscienceipto.wixsite.com>

10. Osova O., Panchenko V. Modern Textbooks as Means of Innovative Technologies Realization in Foreign Language Teaching. *Journal of Advocacy, Research and Education* : journal. Ghana : KAD International, 2016. Vol. 7. Is. 3. P. 158–168.

11. Panchenko V. V. Organization of Students' Educational Control Activities in Ukrainian High School. *Journal of Advocacy, Research and Education* : journal. Ghana : KAD International, 2017. Vol. 4(2). P. 125–130.

***Published works of approbatory character***

12. Panchenko V. V. Pryntsypy vidboru zmistu testovykh zavdan. *Metodychni ta psyholoho-pedahohichni problemy vykladannia inozemnykh mov*

*na suchasnomu etapi* : materialy II Vseukr. nauk.-metod. konf. (m. Kharkiv, 19 lystopada 2009 roku). Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina, 2009. S. 88–90.

13. Panchenko V. V. Testuvannia yak suchasna forma kontroliu rivnia sformovanosti vmin chytannia inozemnoiu movoiu. *Innovatsiinyi rozvytok suspilstva za umov kros-kulturnykh vzaiemodii* : materialy III Mizhnar. nauk. konf. dlia studentiv, aspirantiv, naukovtsiv (m. Sumy, 10–11 bereznia 2010 roku). Sumy : SOIPPO, 2010. T. II, Sektsii : № 3 (sesii 3.3-3.5). № 4. S. 305–308.

14. Panchenko V. V., Bakhmat L. V. Funktsii pedahohichnoho kontroliu u vyshchych navchalnykh zakladakh. *Science and Civilization – 2016* : materials of the XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 January – 07 February 2016). Sheffield : Science and Education LTD, 2016. V. 9. Pedagogical sciences. P. 36–39.

15. Panchenko V. V., Bahmat L. V. Self-Assessment of Learning Outcomes. *Science without Borders – 2016* : materials of the XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 March – 7 April 2016). Sheffield : Science and Education LTD, 2016. V. 8. Pedagogical sciences. P. 51–53.

16. Panchenko V. V. Tekhnolohiia portfolio yak efektyvnyi sposib otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen maibutnykh pedahohiv. *Formuvannia suchasnoho osvitnoho seredovyscha : teoriia i praktyka* : materialy rehion. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 17 travnia 2016 roku) / za zah. red. H. F. Ponomarovoi. Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv : FOP Petrov V. V., 2016. C. 177–181.

17. Panchenko V. V. Vydy pedahohichnoho kontroliu u protsesi navchannia inozemnykh mov maibutnykh uchyteliv. *Perspective Questions of Science and Technology* : materials of the XII International scientific and practical conference, (Przemysl, 07–15 November 2016). Przemysl : Nauka i Studia, 2016. V. 6. Pedagogical sciences. R. 21–25.

18. Panchenko V. V. Metodychni pryjomy pidvyshchennia efektyvnosti kontroliu yakosti znan studentiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. *Naukovo-metodychna robota u suchasnomu VNZ : stan, problemy,*

*perspektyvy* : materialy rehion. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 11 travnia 2017 roku) / Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv : KhHPA, 2017. S. 175–178.

19. Panchenko V. V. Vymohy do orhanizatsii kontroliu navchalnoi diialnosti u vshchych pedahohichnykh zakladakh osvity. *Pedahohika v systemi humanitarnoho znannia* : materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 8–9 veresnia 2017 roku). Kherson : Helvetyka, 2017. S. 16–18.

20. Panchenko V. V. Osoblyvosti orhanizatsii kontroliu navchalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u 70-80 rr. KhKh st. *Suspilni nauky sohodni* : materialy Kh Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kramatorsk, 22 veresnia 2017 roku). Vinnytsia : FOP Korzun D. Yu., 2017. S. 27–30.

21. Panchenko V. V. Normatyvno-pravovyi aspekt pidhotovky uchyteliv inozemnykh mov u 90-kh rr. KhKh st. *Suchasna systema osvity i vykhovannia : dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 6–7 zhovtnia 2017 r.). Kyiv : HO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii», 2017. S. 14–16.

22. Panchenko V. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u konteksti movnoi polityky derzhav Yevropeiskoho Soiuzu. *Naukova dyskusiiia : pytannia pedahohiky ta psykholohii* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 1–2 hrudnia 2017 roku). Kyiv : HO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii», 2017. Ch. 1. S. 17–20.

23. Panchenko V. V. Psykholohiia i pedahohika na suchasnomu etapi rozvytku nauk : aktualni problemy teorii i praktyky : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 14–15 hrudnia 2018 roku). Odesa : HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky», 2018. Ch. 2. S. 35–36.

## ЗМІСТ

	стор.
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	21
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	32
1.1 Аналіз джерельної бази та термінологічне поле дослідження	32
1.2 Основні передумови розвитку теорії та практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття	66
1.3 Етапи та тенденції організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період	84
Висновки до розділу 1	115
РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	120
2.1 Навчально-методичне забезпечення організації контролю навчальної діяльності студентів у досліджуваній період	120
2.2 Застосування різноманітних форм і методів організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці закладів вищої педагогічної освіти України досліджуваного періоду	145
2.3 Взаємодія викладача і студента в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці закладів вищої педагогічної освіти України на межі ХХ	

– XXI ст.	163
2.4 Перспективи використання набутого досвіду в сучасних умовах освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти	187
Висновки до розділу 2	212
ВИСНОВКИ	218
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	223
ДОДАТКИ	275



## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

<b>ЗВО</b> –	заклад вищої освіти
<b>ЗВПО</b> –	заклад вищої педагогічної освіти
<b>КМСОНП</b> –	кредитно-модульна система організації навчального процесу
<b>ЗЄР</b> –	Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти
<b>НМКД</b> –	навчально-методичний комплекс дисципліни
<b>МКР</b> –	модульна контрольна робота
<b>ККР</b> –	комплексна контрольна робота
<b>РКР</b> –	ректорська контрольна робота

## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку нашої держави освіта відіграє провідну роль у формуванні нової генерації українців, здатних до креативного мислення та професійного розвитку протягом життя в умовах постійно змінюваних соціально-економічних чинників та інноваційних процесів у суспільстві в цілому та в освітній галузі зокрема. З огляду на активні євроінтеграційні процеси в Україні особливої уваги заслуговує підготовка майбутніх учителів іноземних мов як посередників між українською та зарубіжними культурами, носіїв ідеалів та цінностей, спроможних формувати та розвивати в учнів компетенції, необхідні для громадян глобального суспільства XXI століття. Відтак постає питання щодо підвищення якості надання освітніх послуг, осучаснення змісту освіти шляхом упровадження педагогічних новацій і творчого застосування позитивного досвіду минулих років із метою покращення процесу підготовки фахівців у сфері іншомовної освіти.

Удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти (ЗВПО) значною мірою залежить від якісної організації контролю за навчальними досягненнями студентів. Реформування системи оцінювання у вищій школі свідчить про інтенсивні пошуки ефективних видів, форм і методів контролю, які б відповідали вимогам сучасної освіти, що представлені у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), у Концепції мовної освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), а також у рекомендаціях ЮНЕСКО та Міжнародної організації праці «Про становище і статус учителів» (1996), «Неперервна освіта у XXI ст.: зміна ролей педагогічного персоналу» (2000), Доповіді міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, які підкреслюють важливість

підвищення якості професійної педагогічної освіти, її неперервності, людиноцентризму, демократизації, всебічності й варіативності.

У контексті вищезазначених проблем науковий інтерес викликає період кінця ХХ – початку ХХІ століття, який характеризується відходом від традиційної моделі освіти, становленням національної української вищої школи, реформуванням змісту підготовки педагогічних кадрів, пошуком нових форм і методів оцінювання та контролю навчальної діяльності студентів ЗВПО.

Огляд наукової літератури свідчить, що проблема організації контролю й оцінки знань привертала увагу багатьох науковців, зокрема її історико-педагогічні аспекти представлено в наукових доробках Л. Ваховського, В. Вихрущ, А. Відченко, М. Євтуха, О. Осової, О. Пташного, І. Репко, С. Савченка, І. Степанця, О. Сухомлинської та ін.; роль та сутність контролю, його значення в контексті навчальної діяльності, а також функції, види, форми та методи висвітлено в працях В. Алфімова, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, А. Белкіна, В. Вакуленко, Т. Ільїної, Є. Перовського, В. Полонського, Т. Сорочан, Є. Хрикова, Д. Чернилевського та ін.; психологічна складова контролю знайшла відображення у роботах Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Зимньої, С. Рубінштейна, Н. Талізїної та ін.

У дослідженнях О. Адаменко, В. Баркасі, В. Курила, В. Лозової, Г. Пономарьової, С. Савченка висвітлено певні аспекти зазначеної проблеми в контексті професійної підготовки вчителів; специфіка організації контролю навчальної діяльності студентів у сучасних закладах вищої освіти досліджувалася В. Аванесовим, В. Беспалько, В. Буряком, В. Гриньовою, Н. Карапузовою, І. Підласим, Л. Петриченко, І. Синельник, А. Харківською та ін.; особливостям використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі контролю навчальних досягнень студентів присвячені праці І. Булах, В. Доучаєвої, О. Меньяйленка, О. Сілкова та ін.

Аналізу організації контролю навчальних досягнень майбутніх спеціалістів, а також особливостям підготовки майбутніх учителів іноземних мов

у зарубіжних країнах присвячено роботи Я. Бельмаз, С. Вітвицької, Ю. Дерябіна, В. Гаманюк, О. Голотюк, Н. Гордієнко, Л. Гульпи, Г. Дмитрієва, І. Зварич, Г. Капніної, І. Козубовської, Л. Мовчан, С. Шандрук та ін.

Аналіз стану опрацьованості досліджуваної теми засвідчив, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ЗВПО України в зазначений період знаходилася в колі інтересів В. Безлюдної, О. Місечко, О. Околовича, О. Шендерук, С. Шехавцової та ін.; методики викладання та контролю навчальних досягнень із іноземних мов розробляли О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєва, В. Черниш та ін.

Історіографічний огляд джерел із проблематики дослідження дозволяє стверджувати про наявність у педагогічній науці значної кількості робіт, присвячених різним аспектам контролю навчальної діяльності, організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у ЗВПО, специфіці підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Однак комплексний аналіз проблеми організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть детально не розглядався.

Про високий рівень актуальності обраної проблеми свідчить і наявність суперечностей між:

- ґрунтовними теоретичними наробками щодо суті, форм, методів, видів і функцій контролю і недостатнім їх використанням у сучасній практиці підготовки вчителів іноземних мов;
- підвищенням вимог до організації контролю навчальної діяльності в умовах Болонського процесу й відсутністю обґрунтованих науково-практичних рекомендацій щодо їх здійснення;
- накопиченим у вітчизняній педагогічній думці минулого цінним досвідом організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов і відсутністю його узагальнення з метою критичної оцінки і творчого використання в умовах сучасної освіти.

Таким чином, актуальність зазначеної проблеми, її недостатня

розробленість в історико-педагогічній науці та необхідність вивчення цього феномену на сучасному етапі реформування системи освіти зумовили вибір теми дослідження: **«Організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану НДР, над якою працює колектив академії «Організаційно-методологічні засади підготовки вчителя для сучасної школи ХХІ століття у контексті інтеграції України в європейський освітній простір».

Тему дослідження затверджено Вченою радою Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (протокол №10 від 15.02.2017 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

**Предмет дослідження** – теорія та практика організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у ЗВПО України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

**Мета дослідження** – з'ясувати особливості та визначити тенденції розвитку теорії і практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ століття).

Об'єкт, предмет та мета дослідження зумовили визначення таких **завдань**:

1. Схарактеризувати джерельну базу та з'ясувати сутність провідних дефініцій дослідження.

2. Визначити основні передумови розвитку теорії й практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України в кінці ХХ – на початку

XXI століття.

3. Виокремити й схарактеризувати етапи та тенденції організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період.

4. Узагальнити досвід організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці закладів вищої педагогічної освіти в Україні на межі XX – XXI століть.

5. Окреслити перспективи використання педагогічно цінного досвіду з питань організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у сучасних умовах розвитку закладів вищої педагогічної освіти.

Для розв'язання поставлених завдань у роботі використано **комплекс методів**, традиційних для історико-педагогічних досліджень, а саме:

- загальнонаукові (аналіз, синтез, класифікація, систематизація, узагальнення) – з метою аналітичного вивчення історико-педагогічної літератури, архівних джерел, нормативних документів, періодичних видань у контексті досліджуваної проблеми;

- понятійно-термінологічний – для з'ясування категоріального апарату з теми дослідження;

- історико-педагогічні (порівняльно-історичний, історико-хронологічний, ретроспективний, історико-структурний) – для виявлення генези проблеми організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів, визначення передумов цього процесу в межах досліджуваного періоду, чинників, що зумовлювали особливості організації перевірки навчальних досягнень студентів на факультетах іноземної філології закладів вищої педагогічної освіти в кінці XX – на початку XXI століть;

- прогностичний – для визначення перспектив використання набутого теоретичного та практичного досвіду організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці сучасного

освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти України.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють кінець ХХ – початок ХХІ століття, період, який характеризується посиленою увагою до реформ вищої педагогічної освіти взагалі та проблем підготовки майбутніх учителів іноземної мови зокрема. Нижня межа дослідження – 1980 р. ХХ ст. – пов'язана з уведенням в дію Указу Президії Верховної Ради Української РСР «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР про народну освіту», затвердженого Законом Української РСР від 31 жовтня 1980 року № 1052-Х, запровадженням єдиної структури кваліфікаційної характеристики фахівців усіх спеціальностей, що мало безпосередній вплив на особливості підготовки педагогічних кадрів. Верхня межа дослідження – 2014 р. – зумовлена прийняттям Закону України «Про вищу освіту», розробкою низки новітніх освітніх програм і проектів в галузі іншомовної педагогічної освіти.

**Джерельну базу дослідження** становлять архівні матеріали Центрального державного історичного архіву України, Центрального державного архіву вищих органів влади й управління (ЦДАВО України), Центрального державного історичного архіву України (м. Львів), Державного архіву Харківської області (ДАХО), Чернігівського обласного державного архіву (м. Чернігів), архівів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Слов'янського державного педагогічного інституту, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; нормативно-правові документи, що регулювали процес організації контролю у закладах вищої педагогічної освіти протягом досліджуваного періоду (закони України, накази Міністерства освіти і науки України, урядові постанови, директивні вказівки, матеріали з'їздів і нарад, де обговорювалися проблеми вищої педагогічної освіти, протоколи засідань учених рад закладів вищої педагогічної освіти України, звіти педагогічних інститутів та університетів, статuti закладів вищої педагогічної освіти, Положення про

критерії та порядок оцінювання навчальних досягнень студентів, навчальні плани та програми з підготовки вчителів іноземних мов тощо); матеріали фондів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Харківської державної наукової бібліотеки імені В. Г. Короленка, Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника, Центральної наукової бібліотеки ХНУ імені В. Н. Каразіна; періодичні видання «Освіта», «Вища школа», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Шлях освіти», «Іноземні мови в навчальних закладах», «Іноземні мови» та інші; фактологічно-інтерпретаційні джерела (монографії, дисертації, збірники наукових праць, матеріали науково-практичних конференцій, у яких висвітлено різні аспекти досліджуваної проблеми); Internet ресурси, що ілюструють особливості організації контролю навчальної діяльності студентів на сучасному етапі.

**Наукова новизна і теоретичне значення** дисертаційної роботи полягає в тому, що *вперше* в обраних хронологічних межах цілісно та системно проаналізовано проблему організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов закладів вищої педагогічної освіти України; визначено й обґрунтовано етапи та провідні тенденції цього процесу з урахуванням суспільно-політичних й організаційно-педагогічних передумов; узагальнено досвід застосування різноманітних форм і методів організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці ЗВПО України наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.; схарактеризовано особливості суб'єкт-суб'єктної та комп'ютерно опосередкованої взаємодії викладача та студентів – майбутніх учителів іноземних мов – у процесі перевірки академічних досягнень у педагогічних ЗВО України досліджуваного періоду; окреслено перспективи використання педагогічно цінного досвіду з питань організації контролю навчальної діяльності в сучасних умовах розвитку закладів вищої педагогічної освіти, що пов'язані з розвитком електронного освітнього середовища,



впровадженням альтернативних форм і методів оцінювання;

у процесі наукового пошуку *уточнено* сутність поняття «контроль», «навчальна діяльність», «функція контролю», «вид контролю», «форма контролю»;

*подальшого розвитку* набули уявлення про передумови організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів у педагогічних ЗВО України.

До наукового обігу введено маловивчені архівні матеріали (загальною кількістю 20 одиниць) та офіційні документи, які уточнюють види, форми та методи контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов в обраних хронологічних межах, що уможливило розширення науково-педагогічного погляду на досліджуваний феномен.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що матеріали дисертації сприяють формуванню об'єктивного уявлення про організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у ЗВПО України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття і можуть стати підґрунтям підвищення якості іншомовної педагогічної освіти з урахуванням цінного педагогічного досвіду минулих років.

Отримані в ході дослідження результати актуалізовано під час викладання здобувачам освітнього ступеня бакалавра та магістра академічних дисциплін «Методика викладання іноземних мов у закладах середньої освіти», «Інноваційні підходи до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти» у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, а також відображено в навчально-методичних посібниках «Test your English Grammar» (2017), «Test your English Vocabulary» (2017), «Prepositions in Use» (2018), «The Passive in Use» (2018) (одноосібні), «Your Grammar Guide: The Noun» (2019) (у співавторстві).

Результати дисертаційної роботи можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов для розробки

спецкурсів, написання курсових, дипломних та магістерських робіт, із метою самоосвіти студентами та викладачами факультетів іноземних мов.

Висновки та рекомендації, сформульовані в дисертації, **впроваджено** в освітній процес Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01-13/176 від 07.03.2019 р.) Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка 112/01 від 12.03.2019 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 114 від 06.03.2019 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, результати й висновки дослідження обговорено на засіданнях кафедр педагогіки та психології, іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (2017 – 2019 рр.) і представлено на науково-практичних конференціях:

- міжнародних: «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій» (Суми, 2010), «Science and Civilization – 2016» (Шефїлд, 2016 р.), «Science without Borders – 2016» (Шефїлд, 2016 р.), Perspective Questions of Science and Technology (Перемишль, 2016 р.), «Педагогіка в системі гуманітарного знання» (Одеса, 2017 р.), «Суспільні науки сьогодні» (Краматорськ, 2017 р.), «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2017 р.), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2017 р.), «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні проблеми теорії і практики» (Одеса, 2018 р.);

- всеукраїнських: «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків, 2009 р.);

- регіональних: «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» (Харків, 2016 р.), «Науково-методична робота у сучасному ВНЗ: стан, проблеми, перспективи» (Харків, 2017 р.).

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження відображено в 23 наукових працях, серед яких 20 одноосібних, із них: 9 статей опубліковано в фахових науково-педагогічних виданнях України, 2 – публікації в закордонних виданнях (1 – одноосібна), 12 тез доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій (10 – одноосібних).

**Особистий внесок у праці,** опубліковані у співавторстві. У статті «Modern Textbooks as Means of Innovative Technologies Realization in Foreign Language Teaching», опублікованій у співавторстві з О. Осовою, автору належить аналіз потенціалу сучасних підручників з англійської мови в контексті здійснення контролю результатів навчальної діяльності. У тезах доповідей «Функції педагогічного контролю у вищих навчальних закладах», «Self-Assessment of Learning Outcomes», опублікованих у співавторстві з Л. Бахмат, внесок автора полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми та розкритті суті ключових понять дослідження.

**Структура та обсяг роботи.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (481 найменування, із яких 105 – архівні джерела, 58 – іноземною мовою), додатків – 7). Загальний обсяг роботи становить 360 сторінок, основний зміст викладено на 197 сторінках.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ  
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ  
МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ  
НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

**1.1 Аналіз джерельної бази та термінологічне поле дослідження**

Ретельний та обґрунтований вибір джерельної бази дослідження, з метою охоплення найбільш вагомих фактів, є суттєвим фактором у здійсненні успішного наукового історико-педагогічного дослідження.

Слушним для нас є думка Л. Ваховського, який серед історико-педагогічних джерел виокремлює: письмові розповідні джерела (філософські й педагогічні праці, історична література, історико-філософські та історико-педагогічні публікації, роботи сучасних педагогів і філософів України та зарубіжних авторів) і документальні джерела (законодавчі акти, нормативні документи, концепції розвитку освіти, матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади й управління України) [32, с. 8].

Відповідно до класифікації, запропонованої Н. Гупаном, джерела можна поділяти на оповідальні (наукові, публіцистичні, історичні праці), дидактичні (підручники та посібники) та документальні (державні документи: постанови і розпорядження урядів, резолюції окремих політичних партій та організацій та 32ес.). [65, с. 30–35].

У дослідженні ми спиралися на класифікацію джерельної бази запропоновану О. Адаменко: філософські праці, 32есу цільно роботи, роботи з проблем методології педагогіки та історії педагогіки; історико-педагогічні та педагогічні дослідження, присвячені загальним питанням підготовки вчителів в Україні; першоджерела, автентичні матеріали – дисертації, книги, статті в періодичних виданнях тощо присвячені питанням із теми

дослідження [32, с. 32–33], яку ми адаптували відповідно до тематики нашого дослідження.

У процесі дослідження проблем організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов першу групу джерел складала:

- філософські праці В. Кременя, В. Кудіна, В. Литвина, Н. Скотної, R. Atkinson, R. Shiffrin та 3зес. [137; 140; 182; 367; 431];

- наукознавчі роботи С. Архангельського, С. Вітвицької, М. Артюшиної, Г. Пономарьової, Л. Петриченко, О. Попової, Н. Сафонової, З. Слєпканя, А. Харківської, Є. Хрикова та 3зес. [8; 41; 269; 270; 334; 362; 368; 398; 402];

- роботи з проблем методології педагогіки та історії педагогіки Л. Березівської, В. Галузинського, М. Євтуха, Н. Гупана, В. Курила, Є. Хрикова, В. Майбороди, В. Лозової, Г. Троцько, В. Оконя, П. Підкасистого, Н. Пейсахова, Б. Коротяєва, Ю. Бабанського, А. Алексюка, М. Ярмаченка, В. Андрущенко, Т. Туркота, М. Фіцули, В. Ягупова, та 3зес. [19; 47; 65; 143; 151; 157; 194; 241; 242; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 392; 394; 422].

До другої групи джерел ми відносимо:

- роботи О. Адаменко, В. Вакуленко, О. Гончара, І. Степанця [2; 30; 59; 380], у яких розглядалися загальні питання історії розвитку професійної педагогічної освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття;

- роботи В. Баркасі, І. Беженар, В. Безлюдної, О. Вовк, І. Задорожної, І. Костікової, К. Матійчук, О. Місечко, Р. Павлюк, І. Шайдур, О. Шендерук [12; 15; 16; 42; 87; 133; 161; 165; 215; 406; 413], присвячені певним аспектам професійної підготовки вчителів в Україні на межі ХХ – ХХІ століть;

- у роботах В. Аванесова, А. Зільберштейна, Т. Солдатової, А. Конишевої, Л. Одерій, Є. Пасова, Б. Іоганзена, Н. Кувшинова, Л. Романишиної, Л. Русакової, М. Сукнова, L. Vachman та інших [1; 112; 130; 191; 240; 294; 358; 344; 360; 434], висвітлені окремі питання організації контролю у закладах вищої освіти досліджуваного періоду.

Оскільки наша робота була присвячена аналізу теорії та практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, то третю групу джерел склали так звані автентичні матеріали, або першоджерела: монографії, дисертації, статті в науково-педагогічних журналах, наукові записки закладів вищої освіти й академічних установ, збірники наукових праць, матеріали наукових конференцій, законодавчі та нормативні акти, архівні джерела, Положення про організацію освітнього процесу у ЗВО та інші документи, що відображають різні аспекти досліджуваної проблеми.

Як відомо, для отримання надійних результатів наукового дослідження необхідно провести якісний аналіз літературних джерел у поєднанні з кількісними вимірами. Якісний аналіз забезпечує глибину і детальність висновків, а застосування кількісних вимірів є необхідною умовою їх точності й об'єктивності [2, с. 47–48]. З цією метою ми спиралися на теорію вибіркового методу, оскільки свідоме застосування цього методу в історико-педагогічних дослідженнях надає змогу уникнути помилкових, необґрунтованих висновків і отримати цілком достовірну інформацію.

Досліджуючи розвиток педагогічної науки в Україні, О. Адаменко виокремлює суцільні та 34есу цільно історико-педагогічні дослідження [2, с. 48].

Погоджуючись із О. Адаменко, під проведенням суцільного історико-педагогічного дослідження розуміємо аналіз абсолютно всіх документів, які стосуються проблематики дослідження, що потребує значних витрат часу та часто виявляється абсолютно неможливим, адже науковці не можуть бути впевнені, що в їх розпорядженні знаходяться всі матеріали, що були в обігу в той чи інший час.

Однак, в межах даної наукової розвідки вважаємо доцільним використання методів 34есу цільного дослідження, що передбачає аналіз певної частини документів, які висвітлюють найважливіші аспекти

досліджуваної проблеми. До них відносимо монографічний метод, метод головного масиву та вибіркового методу.

У разі використання монографічного методу для дослідження будемо обирати лише ті джерела, які є типовими для всього масиву відповідних документів і які дають можливість глибокого проникнення в сутність явища, що вивчається. Найбільш доцільним, на наш погляд, є застосування монографічного методу в поєднанні з суцільним або іншими видами 35есу цільного дослідження.

Найбільш популярним в історико-педагогічних дослідженнях є методи головного масиву та вибіркового, тому що через відсутність можливості проаналізувати абсолютно всі документи з проблеми, науковці обирають якомога більшу їх частину, де висвітлюються ті аспекти проблеми, що мають безпосереднє відношення до об'єкту дослідження [2, с. 48].

Масив джерельної бази, обраної для дослідження, представлено у Таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

#### **Характеристика джерельної бази дослідження**

<b>Вид документа</b>	<b>Хронологічні рамки</b>			
	<b>1945-1979 рр.</b>	<b>Етап I (1980–1990 рр.)</b>	<b>Етап II (1991–2004 рр.)</b>	<b>Етап III (2005–2014рр.)</b>
Дисертації та автореферати		3	9	22
Монографії	1		3	8
Статті	6	14	21	96
Підручники/навчальні посібники	8	11	23	43
Методичні рекомендації			1	20
Архівні джерела	49	24	32	1
Нормативно-правові документи	8	2	24	14

*Продовження Таблиці 1.1*

Положення та Статути ЗВО	2			9
Разом	94	54	113	213

Для аналізу особливостей організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття ми розглядали декілька груп джерел за змістом. До першої групи ми відносили джерела, які висвітлювали розвиток педагогічної освіти в Україні, друга група включала дослідження, присвячені організації контролю та оцінюванню навчальних досягнень студентів, третя група складалася з наукових розвідок, предметом яких була професійна підготовка вчителів іноземних мов. Опрацьовано нормативно-правову, науково-педагогічну літературу, архівні документи з досліджуваної проблеми. Охарактеризуємо найважливіші, на нашу думку, наукові праці, які допоможуть об'єктивно висвітлити досліджувану проблему.

Аналіз процесу підготовки вчителів іноземних мов та організації контролю як її невід'ємної складової неможливий без детального розгляду тенденцій розвитку вищої педагогічної школи. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття з'явилися численні публікації, які висвітлювали означену проблему. Так, В. Майборода розкрив історичний досвід становлення та розвитку вищої педагогічної освіти України у період 1917 – 1985 рр. [157], В. Вакуленко – розвиток теорії та практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу [30], В. Курило, Є. Хриков – стан і розвиток освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону у ХХ ст. [134]. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі детально проаналізував З. Слєпкань [368], розкриваючи її зміст, структуру, моделі. О. Адаменко [2] розглядала розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття, зокрема розвиток української дидактики, теорії виховання та теорії управління загальноосвітньою школою.



Увагу привертають статті В. Андрущенка [5], А. Андрощук, О. Задорожної [7], О. Васюк, В. Кустова [31], Н. Сергієнко [364], А. Харківської [396], у яких висвітлено особливості навчання за кредитно-модульною системою та запровадження рейтингового оцінювання навчальних досягнень.

Роботи названих авторів надали уявлення про головні етапи становлення та розвитку вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, про особливості організації освітнього процесу в цілому та способи організації контролю навчальної діяльності зокрема. Результати досліджень вищезазначених науковців стали підґрунтям для виокремлення передумов та визначення хронологічних меж етапів нашого дослідження.

До другої змістової групи джерел, що висвітлювали питання організації контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів, відносимо монографії, дисертаційні роботи, накази та постанови відповідних міністерств і відомств, документи Ради Європи, навчальні та навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, положення про організацію освітнього процесу та систему оцінювання навчальних досягнень у ЗВО, архівні джерела (зведені звіти Міністерства народної освіти, звіти педагогічних інститутів, навчальні плани, плани роботи кафедр і факультетів, протоколи кафедр іноземної філології). Вони стали цінними для нашої наукової розвідки, оскільки містили дані про настанови щодо організації контролю навчальної діяльності на рівні держави та конкретного закладу освіти; види контролю, форми та методи його здійснення з метою перевірки сформованості знань, умінь і навичок майбутніх учителів іноземних мов; результативність та ефективність вищезазначеного процесу в межах визначених хронологічних етапів дослідження.

Так, В. Аванесов [1] досліджував організацію педагогічного контролю у вищій школі, зокрема методологічні та теоретичні основи тестового контролю знань із усіх дисциплін. Фактично, це було однією з перших вітчизняних наукових робіт у сфері тестового контролю. Пізніше результати

досліджень ученого знайшли широке застосування в організації тестування в іншомовній педагогічній освіті.

У центрі наукових розвідок Л. Русакової [360] були шляхи підвищення ефективності контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів у другій половині ХХ ст. Її погляди на контроль як систематичне оцінювання й корекцію підготовки фахівця з точки зору дидактики та виховання були слухними для нас у контексті аналізу термінологічного поля дослідження. Тема контролю як системи, що забезпечує якість навчання, продовжено у дослідженнях Л. Одерій [191].

Привертають увагу також праці Ю. Головач [52] та Л. Романишиної [358], які аналізували організацію контролю саме в закладах вищої педагогічної освіти України. Вони визначали контроль із позицій діяльнісного підходу та наголошували на його поетапній реалізації.

Із приєднанням України до Болонського процесу та мовної політики Ради Європи з'явилася низка публікацій, присвячених упровадженню кредитно-модульної системи організації навчального процесу та реалізації рекомендації Європейського Союзу у сфері мовної освіти. Це, зокрема, монографія І. Мороза «Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» [166], статті В. Андрущенко [5], А. Андрущук [7], О. Белякова [22], О. Васюк та В. Кустова [31], Л. Огнівко [190], О. Осової [206], Л. Петриченко [250], М. Савелової [361], Н. Сергієнко [364], А. Харківської [399] тощо, на основі яких ми визначали специфіку рейтингового контролю знань та особливості організації оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов із урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

На початку ХХІ ст. було захищено низьку дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук, тематика яких пов'язані з проблемою професійної підготовки вчителів іноземних мов. Зокрема, В. Баркасі [12] досліджувала шляхи формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов,

О. Місечко [165] – формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України на початку ХХ ст. і до 1960-х рр., І. Костікова [133] – теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів мов засобами інформаційних-комунікаційних технологій. Р. Павлюк [215] – формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії, О. Гнедкова [51] – педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання.

Вищезазначені наукові розвідки стали для нас підґрунтям для розгляду контролю як невід’ємної складової освітнього процесу, рушійної мотиваційної сили у процесі набуття знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності вчителів іноземних мов, а також допомогли визначити перспективні шляхи вдосконалення існуючої системи контрольних заходів у закладах вищої педагогічної освіти України.

Аналіз історико-педагогічних досліджень О. Чередник [405], О. Околовича [193], К. Матійчук [161], О. Шендерук [413], В. Безлюдної [16] сприяв здійсненню ретроспективного аналізу процесу підготовки вчителів іноземної мови в Україні та виокремленню особливостей здійснення контролю навчальної діяльності на різних етапах дослідження.

Масив статей у науково-періодичних виданнях, методичні праці викладачів закладів вищої освіти України Л. Бахмат [13], О. Білоус [24], Л. Гаращенко [48], Н. Голубкової [54; 55], Т. Ільїної [114], А. Коваленко [119], І. Козич [122], Л. Корольок [132], В. Лапочки [146], О. Мазко [156] та багатьох інших мали вагомим значення для розкриття специфічних рис навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, ретроспективного аналізу застосування різноманітних форм і методів організації контролю, реалізації педагогічної взаємодії викладача і студентів у рамках досліджуваного процесу.

Отже, зміст першоджерел, які склали вибірку сукупність, був детально проаналізований за допомогою традиційних методів. Із метою інтерпретації змісту автентичних документів крізь призму мети і завдань дослідження було застосовано комплекс різноманітних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, визначення, виокремлення смислових блоків та ідей, оцінювання тощо). Особлива увага приділялася монографіям, дисертаціям, статтям викладачів-практиків, а також архівним джерелам та нормативно-правовим документам, що регулювали здійснення освітнього процесу в педагогічних ЗВО України взагалі, та організацію контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземної мови зокрема. Це дало нам змогу краще усвідомити особливості розвитку вітчизняної дидактичної думки наприкінці ХХ – на початку ХХ століття в контексті досліджуваної проблеми, визначити особливості здійснення контрольних заходів із метою перевірки рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів – майбутніх учителів іноземних мов, окреслити перспективні напрями вдосконалення організації контролю навчальної діяльності студентів педагогічних ЗВО України.

Аналіз джерельної бази дослідження засвідчив, що контроль академічних досягнень посідав чільне місце серед дидактичних проблем. Відсутність науково обґрунтованого, ефективно спланованого систематичного контролю за процесом і результатом навчальної діяльності унеможлиблює педагогічний супровід та управління розвитком особистості студента. Проблема організації контролю підготовки навчальної діяльності фахівців у закладах вищої педагогічної освіти України, підвищення його ефективності, оптимізація видів, форм та методів перевірки знань, умінь і навичок студентів відіграла ключову роль у процесі вдосконалення освітнього процесу в вищій школі.

У процесі опрацювання літературних джерел [8; 10; 41; 56; 59; 130; 133; 143; 151; 154; 162; 165; 191; 194; 240; 242; 268; 358; 360; 366; 384; 394; 407] з'ясовано, значний внесок у розвиток проблеми здійснення контролю

навчальної діяльності у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. зробили В. Аванесов, С. Архангельский, Ю. Бабанський, С. Вітвицька, Л. Голубнича, О. Гончар, А. Конишева, І. Костікова, В. Курило, Є. Хриков, В. Лозова, З. Мажуолене, О. Місечко, С. Ніколаєва, Л. Одерій, В. Оконь, Є. Пасов, П. Підкасистий, Г. Пономарьова, Л. Романишина, Л. Русакова, М. Скаткін, Н. Тализіна, М. Фіцула, С. Шатілов та інші.

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу на трактування певних категоріальних понять провідними педагогами досліджуваного періоду. На Рис. 1.1 представлено структурну схему термінологічного поля, яка відображає взаємозв'язки між основними поняттями.



Рис. 1.1 Структурна схема термінологічного поля дослідження

Так, на думку Д. Ельконіна, навчальною вважається діяльність суб'єкта, спрямована на засвоєння загальноприйнятих способів навчальних дій, а також саморозвиток, шляхом розв'язання навчальних задач, сформульованих викладачем, заснованих на зовнішньому контролі та оцінці, які поступово трансформуються у самоконтроль і самооцінку [421, с. 208].

Завдяки систематичному здійсненню навчальної діяльності у її суб'єктів інтенсивно розвивається теоретичне мислення та самосвідомість, формуються вміння абстрагування, узагальнення, аналізу, синтезу, планування та рефлексії.

Провідними характеристиками навчальної діяльністю виступають суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість та усвідомленість.

Навчальна діяльність має яскраво виражений соціальний характер. Її змістовий аспект стосується засвоєння культурних та наукових надбань людства; за своєю суттєвою складовою навчальна діяльність є соціально значущою і оцінюється суспільством; за формою вона відповідає загальноприйнятим нормам комунікації та здійснюється в освітніх закладах (школах, коледжах, ЗВО тощо).

Навчальна діяльність характеризується рядом особливостей порівняно з іншими видами учіння. Досліджуючи феномен навчальної діяльності, психологи Д. Ельконін, І. Ільясов, І. Лінгарт, С. Максименко відзначали її наступні особливості: має на меті засвоєння навчального матеріалу та розв'язання навчальних завдань; допомагає оволодіти загальними способами дій, поширеними науковими концепціями до моменту розв'язання завдань – це і є найсуттєвіша відмінність навчальної діяльності від учіння методом спроб і помилок, який не передбачає попереднього опанування матеріалу; спричиняє зміни в особистості суб'єкта (результати дій людини змінюють її психічні властивості та поведінку) [422, с. 213].

Отже, особливий характер навчальної діяльності полягав у тому, що її зміст, насамперед, стосувався наукових понять та загальних способів розв'язання поставлених викладачем чи вчителем завдань, головною метою та основним результатом яких було засвоєння певних наукових знань та відповідних їм умінь.

На сучасному етапі соціального розвитку від освіти вимагається формування особистості нової генерації, фахівця, здатного до активних дій задля вирішення проблеми з позиції особистісної співпричетності. Отже,

контроль, як невід'ємна складова частина навчальної діяльності, набуває особливого значення.

Аналіз історико-педагогічних джерел досліджуваного періоду [1; 34; 41; 52; 81; 89; 130; 151; 191; 184; 201; 240; 244; 358; 360; 366; 382; 384] дозволив виявити різноманітність підходів щодо визначення сутності контролю. Зокрема, у підручнику з педагогіки за редакцією А. Алексюка [246] наведено трактування терміну «контроль» провідними педагогам ХХ століття, а саме: як специфічну для обліку успішності задачу розглядала контроль Г. Щукіна; А. Купріянов вважав контроль лише специфічною функцією перевірки; з позицій системного підходу контроль розглядали М. Сорокін, Н. Ковіна і розуміли під ним систематичний облік, організацію спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Схожу думку висловлював і М. Балашов, який вважав контроль процесом, що включає як систематичну фіксацію результатів перевірки, так і саму перевірку знань, умінь, навичок учнів. В. Аванесов визначав контроль як науково обґрунтовану систему перевірки результатів освіти, навчання, виховання студентів [1, с. 29].

Сутність контролю досить детально була представлена в роботі Л. Русакової, яка зазначала, що контроль у педагогічному процесі у закладах вищої освіти слід трактувати як засіб керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів з боку педагога, у ході якого відбувається систематичне поступове оцінювання й корекція підготовки фахівця як в контексті засвоєння знань, умінь і навичок, так і виховання його особистості [360, с. 9].

У педагогічних наробках Л. Одерій контроль виступав вагомим елементом системи освітнього процесу, що здійснювався у різних формах із метою визначення рівня знань, умінь та навичок, здобутих студентами в результаті навчання [191, с. 35 – 39].

Аналіз праць Ю. Головач та Л. Романишиної [52; 358] дозволяє зробити висновок, що вони досліджували контроль із позицій діяльнісного підходу. У роботі Ю. Головач контроль визначався як діяльність, зміст якої реалізувався

через систему способів та форм впливу викладача на студента з метою виявлення рівня навченості на певному етапі процесу навчання. При цьому оцінка знань подавалася як систематична робота, спрямована на накопичення інформації, корекцію та популяризацію знань про студента [52, с. 12]. Л. Романишина називала контролем діяльність, метою якою було визначення рівнів навченості і приведення отриманих результатів до професійного рівня. Під рівнями навченості розумілися етапи поступового підвищення якості підготовки фахівців у процесі вивчення академічної дисципліни. Дослідниця також підкреслювала, що контроль знань значно сприяв розвитку індивідуальних психічних процесів: довготривалої та мимовільної пам'яті, критичного мислення, пізнавальної активності, мови, мовленнєвого спілкування, навичок постійної самостійної праці [358, с. 142].

Отже, узагальнення поглядів науковців кінця ХХ ст. щодо сутності поняття «контроль» дозволило з'ясувати специфіку його характеру як важливої складової процесу навчання, спрямованої на виявлення рівня знань, умінь і навичок студентів та усунення неузгодженості між нормативно встановленими вимогами до навчальних досягнень та їх реальним рівнем; як інструменту зворотного зв'язку спільної діяльності викладача й студентів у межах освітнього процесу. Однак, на той час контроль не розглядався як спосіб визначення готовності студентів узагалі, та майбутніх учителів іноземних мов зокрема, використовувати засвоєні знання, вміння і навички для розв'язання практичних завдань у професійній діяльності.

Контроль за освітнім процесом у педагогічному ЗВО в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов на початку ХХІ ст. виступав дієвим засобом активізації роботи і студента, і викладача. Він допомагав студентові обирати стратегію навчання з урахуванням власних потреб, можливостей і навичок саморегуляції. Викладач при цьому отримував можливість на основі аналізу отриманої інформації вибудовувати академічний процес як сукупність форм і методів навчання з метою



досягнення поставлених цілей, надання дієвої й оперативної навчально-методичної допомоги студентам у процесі навчання.

Розглядаючи роль контролю в освітньому процесі в другій половині ХХ ст., більшість учених (В. Аванесов, С. Архангельський, А. Алексюк, Л. Романішина, Н. Тализіна, Н. Шиян та інші) підкреслювали, що контроль, вирішуючи суто специфічні завдання, значною мірою допомагав розв'язувати інші загальні завдання навчання, а саме: надавав можливість студентам удосконалювати знання, робити їх більш міцними і систематизованими; сприяв формуванню відповідних умінь і навичок, розвитку мислення; допомагав викладачеві виявляти індивідуальні особливості студентів; сприяв формуванню навичок самооцінки.

У процесі наукового пошуку задля системного аналізу організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., ми вважали за доцільне спиратися на вимоги до організації ефективного контролю в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які висвітлено у працях П. Підкасистого, Н. Пейсахова, Б. Коротяєва, Ю. Бабанського, А. Алексюка, М. Ярмаченка, В. Андрущенко та інших [241; 243; 244; 245; 246; 247; 248], а саме: індивідуальний підхід до оцінювання навчальних досягнень, що мав на меті визначення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, урахування здібностей, потенціалу, темпераменту та індивідуальних особливостей майбутніх спеціалістів при виборі методів здійснення контролю; об'єктивність, що виявлялася у справедливому оцінюванні та якомога точнішому вимірюванні рівня навчальних досягнень студентів, базуючись на однакових рівних вимогах до всіх студентів відповідно до критеріїв, прописаних у навчальних програмах та освітніх стандартах; систематичність і системність – контроль мав здійснюватися протягом усього періоду навчання, на всіх етапах вивчення матеріалу (поточний контроль, модульні контрольні роботи, тематичні перевірки, обов'язковий підсумковий контроль); оптимізація контролю, яка полягала в

адекватному виборі форм і методів контролю у строгій відповідності до цілей навчання; дотриманні правила валідності, тобто контролю мав підлягати весь обсяг вивченого навчального матеріалу; надійності отриманих результатів, тобто стабільність одержаних результатів при проведенні повторної процедури перевірки через певний проміжок часу або іншими екзаменаторами/викладачами; використання ефективної методики контролю, яка дозволяла отримати всю необхідну інформацію про рівень знань, умінь та навичок студентів із мінімально необхідним ресурсом часу та зусиль із боку викладача; гласність контролю передбачала обов'язкове доведення до відома студентів результатів перевірки їх навчальних досягнень, обґрунтування виставленої оцінки; попереднє ознайомлення студентів із темами та розділами навчальної дисципліни, положення яких виносяться на контроль, а також термінами та формами контролю; всебічність контролю, що означала перевірку і оцінювання не лише теоретичного аспекту підготовки, а й умінь та навичок використання набутих знань у практичній діяльності; етичність, що вимагала від викладача тактовності під час проведення контролю та коментування його результатів, адекватного поєднання заохочень та покарань, не допускала різкої критики на адресу студентів; професійна спрямованість контролю, що пояснювалася фаховою підготовкою спеціалістів у ЗВО та мала на меті підвищення мотивації студентів до здобуття міцних знань, умінь і навичок у сфері їх майбутньої професійної діяльності.

Вищезазначені вимоги сприяли організації якісної та результативної перевірки навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов за умови їх дотримання в повному обсязі.

Особливу цінність у контексті порушеної проблеми становили наукові праці [1; 34; 41; 52; 81; 89; 130; 151; 191; 194; 201; 240; 244; 358; 360; 366; 382; 384], у яких висвітлені функції контролю у досліджуваній період.

Існувало декілька точок зору щодо виділення функцій контролю. На думку А. Конишевої контроль виконував перевірочну, оціночну,

мотиваційно-стимулюючу, навчальну, коригуючу, діагностичну, узагальнюючу, управлінську, розвиваючу і виховну функції [130, с. 16 – 26]. С. Вітвицька вважала, що для педагогічного контролю у вищій школі характерні освітня, діагностично-коригуюча, контролююча, виховна, розвиваюча, стимулюючо-мотиваційна, управлінська, прогностично-методична функції [41, с. 255]. С. Ніколаєва дотримувалася думки, що у навчанні іноземної мови контролю притаманні функція зворотного зв'язку, оціночна, навчальна, розвиваюча, коригуюча, стимулююча, попереджуюча [162, с. 270 – 271].

Незважаючи на деяку розбіжність педагогів щодо виділених функцій контролю, більшість дослідники [1; 34; 41; 52; 81; 89; 130; 151; 191; 194; 201; 240; 244; 358; 360; 366; 382; 384] вкладають у їхнє значення приблизно однаковий зміст (див. Таблицю 1.2).

*Таблиця 1.2*

**Характеристика функцій контролю в контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.**

Назва функції контролю	Зміст функції контролю
Контролююча функція	Дана функція контролю спрямована на виявлення рівня досягнень одного студента або всієї групи, сигналізувала про готовність студентів переходити до засвоєння нової частини навчального матеріалу, що допомагало викладачам здійснювати планування освітнього процесу. Результати перевірки й оцінки знань студентів виступали критеріями для оцінки не лише окремих студентів і викладачів, але й академічних груп, курсів, факультетів і ЗВО в цілому. В процесі реалізації контролюючої функції об'єктами перевірки з боку викладача виступали знання, вміння і навички студентів, ступінь засвоєння ними теоретичних основ дисципліни. При цьому мало значення декілька аспектів: сутність засвоєного матеріалу, тобто його наукова достовірність та точність, обґрунтованість та систематизованість; обсяг засвоєного матеріалу, тобто кореляція продемонстрованих студентам знань із вимогам, прописаними у програмах дисциплін; форма засвоєного матеріалу, тобто відповідність стандарту мовлення,

*Продовження Таблиці 1.2*

	<p>дотримання грамотності й охайності в оформленні роботи тощо; практична спрямованість засвоєного матеріалу, тобто оцінці підлягало вміння вирішувати теоретичні та практичні завдання шляхом прикладного застосування набутих знань [41; 130; 154; 191; 201; 240; 242; 245; 366; 384].</p>
<p>Навчальна (освітня) функція</p>	<p>Виконуючи контрольні завдання, студенти повторювали та закріплювали раніше засвоєний матеріал, уточнювали та доповнювали набуті знання та вміння. Відбувалося узагальнення та переосмислення вивченого, теоретичні знання використовувалися на практиці. Дана функція контролю значною мірою реалізовувалася через психологічний аспект контролю.</p> <p>Повідомлення про перевірку знань запускало процес інтенсифікації мозкової активності, підтримувало його в напруженому стані, що сприяло уважному ставленню студентів до предмету засвоєння. Під час процедури контролю відбувалося мобілізація інтелектуальних, вольових та емоційних зусиль студентів, вони намагалися виконати завдання на максимумі своїх можливостей, що позитивно впливало на міцність і повноту засвоєння навчального матеріалу [41; 154; 191; 201; 240; 245; 388; 384]. У контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов ця функція набувала посиленого значення, оскільки студенти не лише закріплювали, удосконалювали знання, уміння та навички шляхом виконання контрольних вправ, а й отримували безцінний мовний досвід, удосконалюючи мовленнєві уміння та навички завдяки тренуванню у спілкуванні та вправам із мовним матеріалом [130; 162].</p>
<p>Розвиваюча функція</p>	<p>Процес оцінювання та перевірки знань здійснювали неабиякий вплив на розвиток особистості студента, його духовне і фізичне зміцнення, удосконалення пізнавальних здібностей і оволодіння техніками розумової діяльності. Під час виконання контрольних завдань загострювалася увага, активізувалася робота пам'яті, мислення, уяви. Контроль сприяв розвитку інтелектуальних здібностей студентів, логіки, культури мислення. Контрольні заходи вимагали від студентів відтворення та систематизації засвоєного матеріалу, змушували аналізувати, узагальнювати, робити висновки, шукати докази, що позитивно впливало на загальний розвиток молоді [154; 191; 245; 366; 384]. Здійснення контролю навчальної</p>

*Продовження Таблиці 1.2*

	<p>діяльності на факультетах іноземної філології педагогічних ЗВО сприяло розвитку у студентів особливих навчальних умінь визначення ефективних стратегій виконання контрольного завдання з метою його успішного розв'язання. Завдяки цьому відбувався подальший розвиток вольових якостей, почуття відповідальності, дисциплінованість. Розвиток інтересу, мотивував студента до вивчення іноземної мови, що також було одним із напрямів реалізації розвиваючої функції контролю. Отже, процес контролю був своєрідною вправою, що стимулював розвиток таких психічних якостей особистості, як самостійність мислення, міцна пам'ять, виразне мовлення тощо.</p>
Оціночна функція	<p>Реалізація оціночної функції контролю цікавив усіх учасників цього процесу: студент розглядав оцінку як стимул до подальшого вдосконалення власної навчальної діяльності; викладач порівнював ступінь досягнутого із вимогами програми, аналізував рівень навченості кожного студента та коментував оцінку, висловлюючи заохочення або рекомендацією, що потрібно виправити або покращити, над чим варто попрацювати і на що звернути більше уваги; органи освіти були зацікавлені в оцінці як навчальних досягнень студентів, так і в результативності діяльності викладача [41; 154; 191; 201; 240; 245; 366; 384]. Позитивна оцінка стимулювала інтерес до навчання, викликала почуття задоволення власною діяльністю, спонукала до більш ретельного вивчення даного предмету, негативна була сигналом невдачі, необхідності подолати відставання в навчанні.</p>
Мотиваційно-стимулююча (стимулююча, стимулююче-мотиваційна)	<p>Наявність або очікування контролю стимулювало навчальну діяльність і було її додатковим мотивом. Позитивна оцінка була стимулом, який допомагав студентам усвідомити власні досягнення і мотивувати їх до подальших успіхів. Будь-яка навчальна діяльність оцінювалася з двох боків. З одного боку, оцінювався процес діяльності, висловлювалося міркування щодо якості цього процесу, ступеня активності/неактивності аудиторії. Це дозволяло забезпечити профілактику негативних результатів у навчанні. З іншого боку, оцінювалися результати діяльності. Обидва підходи впливали на характер контролю з боку педагога, стимулювали створення вмотивованості зусиль студентів. Тобто контроль, передусім, поставав способом виявлення</p>

*Продовження Таблиці 1.2*

	<p>досягнень і успіхів студентів. Так званий «чистий контроль», який встановлював ступінь відповідності результату навчальної діяльності еталону лише за допомогою балу, не виконував своєї мотиваційної функції, тому що саме оцінка результатів навчальних досягнень виступала стимулом, який впливав на розвиток пізнавальних інтересів, формував прагнення до пізнання і саморозвитку [41; 44; 130; 162].</p>
Коригуюча функція	<p>Коригуюча функція реалізовувалася шляхом з'ясування викладачем рівня сформованості навичок і вмінь студентів та внесення коректив до змісту, методів і прийомів навчання, якщо перевірка продемонструвала недостатню ефективність обраних стратегій для досягнення запланованої мети. Наступним кроком мало бути підтвердження позитивного ефекту корекції. Процес і результати контролю дуже важливі для удосконалення роботи викладача. Організація контролю надавала можливість викладачеві проаналізувати методи навчання, виявити позитивні моменти та проблемні місця своєї роботи, знайти найбільш оптимальний спосіб навчальної діяльності. Корегувальна діяльність мала відбуватися систематично, тому що саме систематичність впливала на її ефективність [10; 154; 191; 240; 244; 358; 384; 394].</p>
Діагностична функція	<p>Діагностична функція реалізовувалася у виявленні рівня знань, умінь і навичок, звичних дій, оцінці реальної поведінки. Сутність даної функції виявлялася у здатності провести діагностику навченості, визначити наявний рівень володіння студентами необхідними вміннями та навичками на конкретному етапі навчання, виявивши таким чином досягли чи не досягли студенти заявленої мети у навчанні, і обирати подальшу стратегію навчання відповідно до виявлених результатів. Викладач проводив діагностичний контроль із метою адекватної та своєчасної корекції власної стратегії викладання, тобто перевірялася ефективність обраної методики презентації навчального матеріалу [10; 154; 191; 240; 244; 358; 384; 394].</p>
Управлінська функція	<p>Управлінська функція полягала в забезпеченні організації процесу навчання з урахуванням його закономірностей і особливостей. Л. Романишина [358, с. 224] вважала, що управляти самостійною роботою студентів можна за допомогою систематичного контролю, який позбавляв випадковості на екзаменах, впливав на рівень знань студентів. Успішне поєднання навчаючої та управлінської</p>

*Продовження Таблиці 1.2*

	<p>функцій контролю сприяв більш ґрунтовному оволодінню знаннями, уміннями та навичками, позитивно впливав на здатність студентів до систематизації та логічного групування фактів, підвищував рівень культури розумової діяльності. Шляхом реалізації управлінської функції відбувалося попередження негативних результатів навчальної діяльності, у першу чергу помилок. На думку Є. Пасова [240, с. 16], помилка студента сигналізувала не стільки про його неспроможність оволодіти певним навчальним матеріалом, скільки про недосконалу організацію навчальної програми, неврахування певних аспектів чи факторів навчання – це, головним чином, сигнал не того, що він не оволодів чимось, а того, що програма складена не зовсім вірно, не врахований певний фактор навчання. Оскільки передбачити усі фактори неможливо, потрібно було задіяти програму коригування. Але для цього викладач повинен був володіти певними інструментами, певним комплексом засобів управління навчанням. Отже, управлінська функція реалізовувалася лише в тому випадку, коли усі ланки процесу навчання взаємодіяли за оптимальними параметрами.</p>
<p>Організаторська функція</p>	<p>Реалізація організаторської функції контролю мала на меті сприяти систематичній роботі студентів над розвитком знань, умінь і навичок протягом усього періоду навчання. Адже від змісту і періодичності проведення викладачем перевірки вивченого залежала якість засвоєння студентами навчального матеріалу, їх уважність і наполегливість. Лише шляхом перевірки та оцінки можна було визначити чи є знання студентів правильними і достатньо глибокими, чи відповідають вони поставленим вимогам, які кроки слід зробити для покращення якості знань. Це допомагало студентам дійти власних висновків щодо необхідності засвоєння більш оптимальних прийомів навчальної діяльності. Неабияке значення мало усвідомлення позитивного досвіду роботи кращих студентів. На цій основі студент вирішував, якою за змістом і методикою повинна бути його подальша навчальна праця, на що слід звернути більше уваги тощо. Усе це позитивно впливало на його подальше навчання [154; 191; 245; 366; 384].</p>
<p>Методична (прогностично-методична)</p>	<p>Перевіряючи та оцінюючи знання студентів, викладач одночасно оцінював свої способи викладання: чи вдало визначений зміст лекцій, семінарських і практичних</p>

*Продовження Таблиці 1.2*

функція	занять, чи бездоганною була методика цих занять. Тільки коректна перевірка та оцінка знань, умінь і навичок студентів могла орієнтувати викладача у досягненнях і недоліках його викладання, унаочнити, що з його лекції добре засвоювалося, а що недостатньо, а, отже, потребувало у майбутньому доопрацювання й уточнення. Результати перевірки й оцінки знань студента допомагали викладачу бачити свої сильні та слабкі місця і робити на цій основі необхідні кроки щодо удосконалення методики викладання [41; 154; 191; 201; 240; 245; 366; 384].
Виховна функція	Виховна функція контролю реалізувалася, передусім, шляхом його впливу на емоційну сферу особистості студента. Завдяки контролю у студентів виховувалися почуття відповідальності, дисциплінованість, зосередженість, уважність, розвивалася здатність до креативного мислення, концентрації зусиль із метою швидкого вирішення конкретного розумового завдання, вони вчилися працювати систематично, що мало особливе значення для майбутніх учителів іноземної мови. Контроль також стимулював регулярну активну навчальну діяльність, серйозне сумлінне ставлення до неї [10; 154; 191; 240; 244; 358; 384; 394].

Аналіз науково-педагогічної літератури [41; 130; 154; 191; 201; 240; 242; 245; 366; 384] дозволив дійти висновку, що в досліджуваній період в освітньому процесі реалізація всіх функцій контролю відбувалася одночасно, вони були пов'язані між собою та обумовлювали одна одну, а отже запропонований вище поділ є умовним, і різні автори можна зустріти подають дещо відмінну інтерпретацію функцій контролю.

Аналіз визначених функцій контролю дозволив виявити їх залежність від мети і завдань контролю. Контроль своїми засобами, в першу чергу контрольними завданнями, повинен був сприяти реалізації завдань навчання, а, отже, мета навчання знаходила своє відображення і в цілях контролю.

Підвищення ефективності освітнього процесу в досліджуваній період досягалося шляхом створення для студентів стимулюючої системи навчальної роботи. Аналіз Положень про порядок оцінювання навчальних досягнень студентів у педагогічних ЗВО (див. Додаток В), навчальних планів



та робочих програм із академічних дисциплін дозволяв стверджувати, що одним із шляхів досягнення цієї мети є впровадження різних видів контролю.

Педагоги та методисти досліджуваного періоду [151; 242; 248; 358] виділяли наступні види контролю в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов: попередній (вихідний, нульовий), поточний (проміжний, побіжний), тематичний, рубіжний (періодичний), підсумковий (заключний). Така класифікація видів контролю ґрунтувалася на особливостях дидактичних завдань на відповідних етапах освітнього процесу: поточний контроль мав на меті перевірку засвоєння нового навчального матеріалу, рубіжний використовувався для визначення ступеня засвоєння певного тематичного модулю; підсумковий контроль відображав наскільки успішно студенти оволоділи матеріалом за певний відрізок часу. Отже, система видів контролю відповідала структурній побудові навчального процесу.

У рамках першого етапу дослідження (80-ті рр. ХХ ст.) науковець З. Мажуолене виділяла наступні види контролю у відповідності до мети його проведення, звертаючи увагу, насамперед, на такий аспект контролю як час [154, с. 13]. У її дослідженні виокремлено наступні види контролю: контроль готовності до опанування діяльністю (попередній); контроль готовності до навчання (як складова освітнього процесу); контроль процесу засвоєння елементів діяльності (під час освітнього процесу); контроль результатів навчальної діяльності (як складова освітнього процесу); контроль результатів навчальної діяльності (по завершенні освітнього процесу) [154, с. 14].

Обґрунтовуючи свої погляди щодо видів контролю, С. Вітвицька зазначала, що попередній контроль відігравав, передусім, діагностичну роль і мав на меті визначення рівня пізнавальної активності студентів, вихідного рівня знань, умінь і навичок, загального рівня готовності до засвоєння нової інформації [41, с. 246 – 248]. Проведення зазначеного виду контролю сприяло дидактично грамотній організації навчального процесу. Дослідниця В. Баркасі [12, с. 185] зазначає, що попередній контроль знань у рамках підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО України

організовувався у формі письмових контрольних робіт, фронтальних опитувань, тестування тощо.

Беручи до уваги результати попереднього контролю, викладач коректував плани семінарських чи практичних занять, доопрацьовував, у разі необхідності, робочу програму, вирішував, які розділи навчального матеріалу потребують більшої уваги та часу на опрацювання, планував способи вирішення виявлених проблем в навчанні студентів.

Вивчення досліджень В. Безлюдної [16], О. Вовк [42], О. Гнедкової [51], О. Околовича [193], О. Орлової [198] та інших дозволило стверджувати, що одним із головних видів перевірки процесу формування знань, умінь і навичок студентів на той час виступав поточний (проміжний, побіжний) контроль. Він реалізовувався під час щоденної аудиторної роботи студентів, за його допомогою викладач міг безпосередньо на занятті визначити, чи розуміють студенти новий матеріал, чи доступно він пояснює наукові концепції, наскільки успішно відбувається засвоєння нових аспектів теорії та практики. В процесі роботи над вправами та завданнями викладач отримувал сигнал про індикатори якості навчальної діяльності студентів. Ці показники були підставою для оперативного корегування навчального процесу за умови необхідності, тобто головною метою проведення поточного контролю було систематичне регулювання навчальної діяльності студентів та її корекція. Викладач міг не відводити спеціального часу на занятті для поточного контролю і студенти могли навіть не здогадуватися, що їх контролюють. За умови такого контролю у викладача з'являлася можливість правильно розрахувати кількість вправ, необхідних для набуття студентами кожної групи тих чи інших умінь. Іншим завданням проведення поточного контролю виступало повторення та активізація засвоєних на попередніх заняттях знань, умінь і навичок. Проведення поточного контролю сприяло організації регулярної, цілеспрямованої роботи студентів, стимулюванню їх пізнавальної діяльності, а також допомагало викладачеві отримати

інформацію про рівень оволодіння студентами навичками самостійної роботи.

Організовуючи проведення поточного контролю викладач продовжував реалізацію власної навчальної діяльності. Поточний контроль був органічною частиною навчального процесу загалом. Його можна було реалізовувати в індивідуальному або груповому форматі. Організовуючи поточний контроль, необхідно було прагнути до усвідомленого, а не формального, механічного засвоєння студентами навчального матеріалу.

Сутність тематичного контролю досить детально була представлена в роботах П. Підкасистого. Вчений зазначав, що тематичний контроль спрямований на перевірку рівня засвоєння вивченого матеріалу за певними темами. Він мав на меті оцінку знань, умінь і навичок, сформованих по закінченню роботи над певним блоком навчального матеріалу. Одиницею перевірки виступала окрема тема навчальної дисципліни, що гарантувало об'єктивне та системне оцінювання. Тематичний контроль проходив декілька разів на семестр під час відповідних занять, запланованих у навчальній програмі, у залежності від кількості тем, які виносяться на контроль [241, с. 195]. Як показує аналіз навчальних програм дисциплін, тематичний контроль проводився у формі контрольних робіт, самостійно підготовлених проектів, лексико-граматичних тестів.

Узагальнення досвіду організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів у педагогічних ЗВО України досліджуваного періоду свідчить, що важливе місце відводилося періодичному контролю, під час якого перевірці підлягав значний обсяг засвоєного навчального матеріалу та залишкові знання студентів. Результати періодичного контролю застосовувалися під час атестаційної чи акредитаційної експертизи закладу освіти, ректорських або комплексних контрольних робіт з метою визначення рівня підготовки спеціалістів. Періодичний контроль допомагав визначити, наскільки міцними є засвоєні раніше знання, оскільки його проведення є віддаленим у часі і зміст контрольних завдань охоплює цілі блоки

навчального матеріалу. Для отримання позитивного результату під час періодичного контролю студенти мали продемонструвати самостійну конструктивну діяльність. Зазначений вид контролю сприяв узагальненню та засвоєнню великих тематичних розділів дисциплін, виявленню їх логічного взаємозв'язку.

В. Галузинський, М. Євтух вважали, що завдяки періодичній перевірці знань при рубіжному контролі реалізовувався зворотній зв'язок «студент-викладач», який надавав інформацію про перебіг навчальної діяльності, готовність студентів до проведення підсумкового контролю [47, с. 89]. Вивчення Положень про порядок оцінювання навчальних досягнень студентів у педагогічних ЗВО (див. Додаток В), навчальних планів та робочих програм із академічних дисциплін дозволив стверджувати, що періодичний контроль проводився з застосуванням інтенсивних методів фронтальної перевірки знань, а саме самостійних робіт із великою кількістю варіантів, програмованого опитування, тестування з навчального предмету.

Обґрунтовуючи свої позиції щодо видів контролю, А. Конишева відзначала, що підсумковий (заключний) контроль мав на меті перевірку сформованості компетенцій студентів по завершенні певних етапів навчання [130, с. 78]. Аналіз архівних джерел [68; 102; 172] та нормативно-правових документів досліджуваного періоду [35; 122; 134; 139; 199; 258-265] дав підстави стверджувати, що зазначений вид контролю проводився у формах заліку чи іспиту, державної атестації (державний екзамен, захист дипломної чи магістерської роботи). Підсумковий контроль здійснювався також наприкінці атестаційного періоду з метою оцінювання успішності за певний проміжок часу.

Готуючись до проведення підсумкового контролю, студенти глибше засвоювали навчальний матеріал шляхом його синтезу, аналізу, узагальнення і систематизації. Це дозволяло підвищити рівень знань. При систематизації й узагальненні знань і вмінь підсилювався розвиваючий ефект навчання, завдяки інтенсивному формуванню на цьому етапі інтелектуальних умінь і

навичок. Контроль даного виду визначав відповідність засвоєних знань, умінь і навичок у їх взаємозв'язку, тому чи іншому рівню, якості, заданим параметрам, передбачених програмою.

На основі аналізу історико-педагогічних джерел досліджуваного періоду [35; 68; 102; 112; 134; 139; 172; 199; 258-265] можна виділити самоконтроль студентів як окремий вид контролю в рамках підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Він відігравав особливу роль у стимулюванні навчання, сприяв формуванню критичного мислення та вмінню формулювати власні судження. Самоконтроль реалізовувався як під час самостійної роботи в аудиторії, так і в процесі виконання домашніх завдань і був спрямований на самостійне виявлення студентами прогалин у набутих знаннях і вміннях. Високий рівень сформованості навичок самоконтролю сприяв успішній реалізації професійної діяльності, яка вимагала постійної самодіагностики кваліфікаційного рівня, що мало особливе значення для майбутніх учителів.

Реалізація певного виду контролю відбувалася шляхом вибору адекватної йому форми контролю.

Аналіз педагогічної творчості педагогів досліджуваного періоду [41; 130; 154; 191; 201; 240; 242; 245; 366; 384] дозволив зробити висновок про різне трактування поняття «форма контролю». В педагогічній літературі можна зустріти наступні формулювання: «Форми контролю – це способи діяльності викладача та студентів, у ході яких виявляється засвоєння начального матеріалу й оволодіння студентами необхідними знаннями, вміннями та навичками» [201, с. 85]. Вони повинні забезпечувати систематичне, повне, точне й оперативне отримання інформації про освітній процес.

П. Підкасистий визначав форму контролю як систему послідовних взаємопов'язаних діагностичних дій викладача та студентів, які забезпечували зворотний зв'язок у процесі навчання з метою отримання

даних про успішність навчання, ефективність освітнього процесу [242, с. 355].

У педагогічній та методичній літературі досліджуваного періоду [1; 41; 47; 151; 241; 358] можна зустріти наступні форми контролю.

- усний контроль (опитування) або співбесіда;
- письмовий контроль (контрольні роботи або завдання);
- тестування.

Також форми контролю були:

- індивідуальними, фронтальними, парними, груповими;
- одномовними або двомовними;
- з використанням ТЗН і без використання ТЗН.

Ю. Бабанський [10] до форм контролю відносив програмований і лабораторний контроль. В. Оконь [194] вважав формами контролю також проблемні ситуації та використання книги.

Під час організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти в обраних хронологічних межах застосовувалися усі традиційні форми контролю.

Аналіз праць В. Безлюдної [16], О. Гнедкової [51], І. Костікової [133], О. Околовича [193], О. Орлової [198], О. Чередник [405] дозволив виділити опитування як форму контролю, що найчастіше використовувалася на заняттях, варіант поточної перевірки, органічно пов'язаний з ходом заняття. У ході усного опитування встановлювався безпосередній контакт між викладачем і студентами, в процесі якого педагог отримував широкі можливості для вивчення індивідуальних особливостей засвоєння студентами навчального матеріалу, що позитивно впливало на реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі вивчення іноземної мови

Основу усного контролю складало монологічне висловлювання або «форма «питання-відповідь» – бесіда, за умов якої викладач ставив питання і чекав на відповідь студента. Це були і доповідь студента за певною темою, а

також його пояснення або повідомлення, що безперечно сприяло формуванню професійно спрямованих умінь говоріння.

У дидактичній думці досліджуваного періоду [34; 89; 191; 366] виділяли різні види опитування: фронтальне, індивідуальне, комбіноване, взаємне.

Усне опитування вимагало від викладача тривалої попередньої підготовки: ретельного відбору матеріалу, всебічного обмірковування питань, прикладів, ситуацій, які могли бути запропоновані студентам, шляхів активізації діяльності всіх студентів групи в процесі перевірки, створення на занятті ділової та доброзичливої атмосфери. Узагальнення досвіду роботи педагогічних ЗВО України досліджуваного періоду дало підстави твердити, що досвідчені викладачі володіли різноманітними технологіями опитування, використовували дидактичні картки, ігри, технічні засоби навчання.

Індивідуальне опитування виступало ефективною формою контролю, якщо за мету ставилося визначення рівня засвоєння матеріалу кожним окремим студентом, однак, організовуючи перевірку знань таким чином, викладач мав продумати як забезпечити активність і стимулювати інтерес усіх учасників освітнього процесу. Наприклад, дослідниця О. Орлова пропонує ставлячи запитання одному студентові, давати всій групі інструкцію таким чином, щоб цей процес був навчаючим, тобто забезпечував мобілізацію та активізацію уваги всього колективу [198, с. 152].

На думку А. Конишевої [130, с. 75], для підвищення ефективності індивідуального опитування варто було формулювати чіткі, конкретні, лаконічні запитання, які охоплювали б основний матеріал. Зміст питань повинен був стимулювати вміння логічно мислити, порівнювати, аналізувати, доводити, добирати переконливі приклади, робити обґрунтовані висновки, що в свою чергу сприяло об'єктивному виявленню знань. Індивідуальне опитування передбачало докладні, зв'язні висловлювання студентів, і тому виступало важливим засобом розвитку мовлення, пам'яті, мислення студентів.

Таким чином, індивідуальне опитування можна віднести до ефективних форм контролю у рамках підготовки майбутніх учителів іноземних мов, націлених на перевірку рівня сформованості вмінь підготовленого та спонтанного монологічного, а також діалогічного мовлення студентів.

У наукових працях Ю. Головач [52], Л. Голубничої [56], І. Задорожної [87], К. Матійчук [161], О. Орлової [199] особлива увага надавалася також такій формі контролю як фронтальне опитування.

Фронтальне опитування передбачало постановку питань та відповіді усіх членів групи. Фронтальне опитування часто поєднувалося з повторенням вивченого, виступаючи засобом закріплення знань і вмінь [198, с. 153].

Як форма контролю, воно мало певні позитивні якості та недоліки. Одним із позитивних моментів виступала можливість одночасної перевірки, а отже й оцінювання, всіх студентів групи, інтенсивність активізації їх мислення, пам'яті, уваги, швидкої мовленнєвої реакції, навчаючий ефект. Під час фронтального контролю всі студенти знаходилися в напруженні, тому що будь-кого могли викликати наступної хвилини, вони зосереджені, думки сконцентровані на тій роботі, що проводилася в аудиторії.

С. Ніколаєва підкреслювала, що викладачу не слід забувати, що під час фронтального опитування варто спочатку ставити питання, а вже потім викликати конкретного студента, а не навпаки, що гарантувало включення уваги та мислення всіх учасників процесу. Темп опитування мав бути достатньо високим, що активізувало розумову діяльність, увагу, зосередженість, сприяло пришвидшенню мовленнєвої реакції іноземною мовою, що в свою чергу підвищувало навчаючий ефект процесу контролю.

Однак, фронтальному опитуванню властиві були й певні недоліки. Воно надавало поверхове уявлення про знання студентів, було відносно неглибоким через деяку розосередженість уваги викладача на численні об'єкти. В цьому випадку, знання, вміння та навички виступали у комплексі. Це тягло за собою складність фіксації та об'єктивної оцінки результатів перевірки. Також недоліки фронтального опитування виявлялися у тих



випадках, коли необхідно було перевірити вміння монологічного та діалогічного мовлення. У таких ситуаціях, як стверджували дослідники [34; 89; 191; 366], доцільніше застосовувати індивідуальний контроль, коли можна викликати одного студента (у випадку перевірки вмінь монологічного висловлювання) або двох студентів (для ведення діалогу) і прослухати їх висловлювання або бесіду.

Комбіноване опитування поєднувало риси індивідуальної та фронтальної форм. Аналіз досвіду викладачів педагогічних ЗВО України досліджуваного періоду показав, що під час використання такого виду опитування, питання ставиться не лише одному студентові, якого планується опитати індивідуально, але й усій групі. Наприклад, студентам пропонувалося послухати відповідь свого одногрупника, доповнити її, внести свої елементи, поставити питання доповідачеві, щоб розширити його повідомлення або з'ясувати деякі деталі; в окремих випадках можна перервати виступаючого та надати можливість іншим продовжити його відповідь.

Педагоги-дослідники початку ХХІ ст. С. Вітвицька, О. Гнедкова, Ю. Головач, І. Зварич, М. Сукнов [41; 51; 52; 89; 382] зазначали, що взаємне опитування являло собою роботу в парі, коли два студенти одночасно тренуються і контролюють один одного. За такого виду опитування один студент питав іншого, потім вони мінялися ролями. Викладач у цей час ходив по аудиторії, зупинявся біля кожної пари, слухав їх діалоги і, за необхідності, допомагав. Таким чином контролювалася робота всього колективу.

А. Конишева вважала, що така форма опитування особливо ефективна для розвитку вмінь діалогічного мовлення [130, с. 78]. Під час обопільного контролю посилювалася його виховна функція, урізноманітнювався освітній процес, посилювалася зацікавленість в оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування, збільшувався корисний час навчання, реалізовувався принцип індивідуалізації навчання.

Аналіз педагогічних праць [34; 89; 191; 366] дозволив дійти висновку, що в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов письмова перевірка була однією з найважливіших форм контролю знань, умінь і навичок студентів. Дана форма контролю, на наш погляд, була економічною в плані одночасного охоплення перевіркою всіх членів групи за один відрізок навчального часу, а також із точки зору можливості опрацювання й отримання результатів. Подібність робіт, які виконували студенти, дозволяла висунути до всіх однакові вимоги, підвищувала об'єктивність оцінки результатів навчання. Застосування цієї форми надавало можливість у найкоротший термін одночасно перевіряти засвоєння навчального матеріалу всіма студентами групи, визначати напрями для індивідуальної роботи з кожним студентом, проводити необхідний аналіз засвоєння матеріалу і робити відповідні методичні висновки.

Дослідниці О. Орлова [198, с. 151], О. Чередник [405, с. 87] та О. Шендерук [413, с. 138] відзначали, що головним недоліком письмової контрольної роботи вважалася відносно велика кількість навчального часу, яка була потрібна для проведення такої перевірки на занятті, опрацювання викладачем письмових робіт вдома та роботи студентів над помилками. Наприклад, якщо проводилася письмова робота метою якої була перевірка рівня сформованості вмінь іншомовного писемного мовлення. Однак, не можна не зазначити, що такі форми контролю, як твір або переказ, мали величезний навчальний потенціал.

Для письмової контрольної роботи педагоги та методисти досліджуваного періоду [41; 49; 51; 52; 89; 382] пропонували завдання, які пов'язані з певним перетворенням невеликого письмового тексту, наприклад його розширенням або скороченням, розвитком сюжетної лінії. С. Ніколаєва [162, с. 136, с. 204] з метою перевірки прослуханого або прочитаного тексту вважала доцільним скласти письмово розгорнутий план певного тексту в формі питань або, навпаки, відповідей.

Отже, готуючись до проведення контролю, викладач повинен був уявляти, якими можуть бути розбіжності в якості очікуваного продукту мовлення студентів відносно усіх комунікативних умінь, які мали бути сформовані на конкретному ступені навчання. Головна вимога до вибору форм контролю полягала в тому, щоб вони були адекватні тим знанням, навичкам і вмінням, які вони покликані перевіряти.

Розглянуті вище методи контролю мали один спільний недолік – кожний, хто перевіряв, оцінював студента, виходив із власних суб'єктивних вражень, інтуїції, досвіду. Для об'єктивного оцінювання потрібен певний зразок, еталон вірного і послідовного виконання дій, наявність еталону дає можливість спростити перевірку, автоматизувати її [382, с. 45].

Розв'язанню вказаних проблем сприяло застосування тестів, хоча, як зараз добре відомо, і вони мають свої недоліки. Разом із тим, практика тестування в Україні й особливо за кордоном через більш широкий досвід свідчить про високу ефективність такого методу контролю.

Сьогодні науковцями [3; 244; 385] доведено, що професійно виконані тести виявляються найбільш об'єктивною, дидактично суворо вивіреною, максимально психологічно комфортною, технічно простою та економічною методикою вимірювання знань людини. Принциповою відмінністю тестової технології від традиційних оцінок є введення в педагогіку математичних методів оцінювання навчальних досягнень.

Як зазначали Н. Голубкова, А. Коваленко, В. Кушнір, О. Петрашук, Т. Харламова [54; 119; 144; 249; 400] на відміну від контрольних робіт, тести дозволяли більш широко охоплювати вивчений матеріал як за обсягом, так і за рівнем складності. Методика складання тестів передбачала об'єктивну градацію знань за рівнем, у тому числі з використанням вагомих коефіцієнтів складності. Про рівень обсягу різноманітних тем в одному тесті свідчить той факт, що залежно від рівня складності за одну академічну годину студент відповідає на кількість питань від 10 до 50.

Аналіз теоретичної думки досліджуваного періоду [76; 130; 144] дозволив стверджувати, що особлива увага серед науковців приділялася критеріально-орієнтованим тестам, в основу яких покладено логіко-психологічні структури та психологічні асоціації. Тестові завдання ґрунтувалися на ключових поняттях і термінах, що підлягали засвоєнню. Критеріально-орієнтовані тести використовувалися для проведення поточного чи підсумкового контролю знань студентів

Професійне розроблення тестів є складною, як спеціально науковою, так і педагогічною задачею, яка включає не тільки професійний відбір студента, який тестується, за рівнем знань і вмінь, але й підвищення його рівня зацікавленості в процесі навчання [1, с. 202].

Незважаючи на безсумнівні переваги тестового контролю перед іншими методами оцінювання навчальних досягнень студентів, провідні педагоги досліджуваного періоду [41; 49; 51; 52; 89; 382] вказували і на його недоліки. Окремі елементи навчальних предметів (переважно гуманітарного циклу) складно, а іноді навіть неможливо, сформулювати у вигляді тестових завдань, також як і отримати на них однозначні відповіді. Проблематичним виявлялася перевірка творчого потенціалу студента, оскільки отримання оригінального рішення неможливо запланувати в суворо відведені часові межі й умови проведення тестування. В цьому випадку навчальні функції контролю проявлялися недостатньо мірою. Крім того, незважаючи на нібито простоту, тестовий контроль вимагав від укладачів високого рівня наукової, методичної, професійної підготовки, знань основ психолого-педагогічної теорії засвоєння знань, умінь, навичок. Для проведення тестового контролю на високому якісному рівні потрібна була серйозна методична, математична й технічна підготовка. Все це не дає змоги вважати тестування як абсолютну процедуру, яка може замінити всі інші методи й форми контролю.

Інтенсивний розвиток інформаційних технологій на початку XXI ст. зумовив посилений інтерес до організації контролю навчальної діяльності студентів узагалі, та майбутніх вчителів іноземних мов зокрема, із

використанням персонального комп'ютера та мережі Інтернет. Електронні навчальні засоби починають користуватися широкою популярністю серед студентів ЗВО, а отже, позитивно впливають на їх ставлення до навчальної діяльності, активізують самостійну роботу, заохочують студентів до самоосвіти. У зв'язку з чим з'явився ряд досліджень [14; 17; 33; 45; 120; 125; 135; 142; 416], присвячених питанням розробки контрольних заходів із застосуванням мережі Інтернет, планшетів, смартфонів, електронних посібників та курсів із дисциплін, що вивчалися в режимі онлайн.

Отже, проведений аналіз праць педагогів кінця XX – початку XXI ст. дозволив зробити висновок, що проблема обліку, контролю, перевірки та оцінки навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов посідала одне із найважливіших місць у дидактичній думці досліджуваного періоду. Усвідомлюючи актуальність зазначеної проблеми, вони визначали сутність контролю як важливої складової процесу навчання, спрямованої на виявлення рівня знань, умінь і навичок студентів та усунення неузгодженості між нормативно встановленими вимогами до навчальних досягнень та їх реальним рівнем; як інструменту зворотного зв'язку спільної діяльності викладача й студентів у межах освітнього процесу; виділили його основні принципи, функції, види і форми, які використовуються у закладах вищої педагогічної освіти України.

Узагальнення поглядів науковців досліджуваного періоду дозволило з'ясувати, що педагогічному контролю притаманна ціла низка функцій (контролююча, навчальна, розвиваюча, діагностична і т.д.). Усі функції контролю реалізовувалися у нерозривній єдності, доповнюючи одна одну з метою досягнення основної мети контролю, а саме виявлення й усунення розбіжностей між прогнозованим та реальним рівнем навчальних досягнень студентів.

Аналіз педагогічних досліджень кінця XX – початку XXI ст. свідчить, що науковці переважно виділяли такі види контролю, як попередній, поточний, тематичний, періодичний і підсумковий. Окреме місце займав

самоконтроль студентами власних навчальних досягнень. Основними формами контролю виступали усне опитування, письмова перевірка, тестовий контроль та контроль із використанням інформаційних технологій.

Отже, викладач закладу вищої педагогічної освіти має розуміти, що першочергове завдання контролю полягає у підтримці майбутніх спеціалістів у їх прагненні до самопізнання, впевненості у власних можливостях, здатності до творчої реалізації засвоєних знань і набутих умінь. Сучасна гуманістична модель педагогічної освіти закликає викладача бути не лише контролером у процесі підготовки фахівців, а й виступати в ролі помічника та фасилітатора їх навчальної діяльності

## **1.2. Основні передумови розвитку теорії та практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття**

Вивчення історичних передумов організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. обумовлено загальними політичними, суспільно-економічними та культурними тенденціями розвитку країни та вітчизняної педагогічної традиції.

Нижньою межею для з'ясування передумов розвитку теорії й практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття визначено 1945 рік, з якого й починається вивчення фактологічного матеріалу, архівних даних та наукових розвідок, тому що саме 1 – 3 червня 1945 р. відбулася знакова республіканська нарада працівників вищої освіти, на якій було наголошено на успішній реалізації комплексної державної

політики щодо відновлення довоєнної мережі педагогічних інститутів України, налагодженні випуску спеціалістів та вперше акцентовано увагу на необхідності посилення ефективності організації контролю щодо якості підготовки майбутніх фахівців. Матеріали даної наради було надруковано в газеті «Радянська освіта» за 8 червня 1945 року [338]. Від 6 липня 1945 р. Постановою РНК Української РСР від 6 липня 1945 року № 1058 [283] було вжито заходів стосовно удосконалення освіти фахівців зі знаннями іноземних мов. Проект передбачав перегляд навчальних планів з іноземних мов і вивчення другої іноземної мови при підвищеному контролі за вивченням першої. Основні напрями і шляхи поліпшення підготовки вчительських кадрів визначила Постанова Міністерства освіти СРСР від 20 серпня 1945 р. «Про покращення підготовки вчителів». Здійснювати її дозволялося педагогічним та вчительським інститутам, педагогічним училищам [29, с. 124].

З довідки про підготовку викладачів іноземних мов, поданої заступником міністра освіти УРСР О. Філіповим до Ради Міністрів УРСР, дізнаємося, що на кінець післявоєнної п'ятирічки (1946–1950 н. р.) очікувалася нестача 11 440 учителів іноземних мов [193, с. 33].

У 1945 році в Україні діяло лише 6 державних університетів, також відновили свою роботу 20 педагогічних інститутів, 34 учительські інститути, 77 педагогічних училищ [180, с. 275], при цьому вчителів іноземних мов готували лише 3 педагогічні інститути. Отже, спостерігалася загострення суспільної потреби у спеціально підготовлених учителях іноземних мов.

Для розв'язання вищезазначеної проблеми було реалізовано ряд заходів, спрямованих на відновлення педагогічної освіти в цілому та вчителів іноземної мови зокрема. Це стало початком формування нормативно-правового забезпечення в галузі освіти у післявоєнний період. Так, у 1946 році постановою Ради Міністрів УРСР та ЦК КП(б)У «Про покращення вивчення іноземних мов в семирічних і середніх школах УРСР»

уперше започатковано викладання іноземних мов у початкових класах [272, с. 84].

Однак, зміст освіти в школі, а отже й підготовка майбутніх учителів у педагогічних інститутах, спрямовувалися лише на засвоєння знань шляхом запам'ятовування, а не на всебічний розвиток особистості. На основі аналізу монографії Л. Березівської «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» [20] та архівні джерела зазначених років [98; 105], встановлено, що це негативно позначилося на результатах навчання, що в свою чергу обумовило необхідність реорганізації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, який здебільшого носив репродуктивний характер.

Аналіз навчальних планів шкіл із російською та українською мовами навчання за 1952/53 н. р. засвідчив, що іноземна мова стала викладатися з 3-го класу, а в попередній період вивчалася з 5-го. Із 6-го класу на її вивчення виділялося на 1 год. більше (див. Додаток В). [170], що призвело до стрімкого зростання кількості факультетів іноземних мов у педагогічних інститутах та інститутах іноземних мов. Однак, організація контролю у середині 50-х років ХХ ст. характеризувалася так званим явищем «лібералізму»: воно полягало в тому, що у закладах освіти спостерігалася спрощена картина навчання, оцінювання студентів на заліках та іспитах було надто лояльним, зменшувалася кількість звітів і засідань [98, арк. 92].

У 1954 р. Міністерством освіти УРСР був розроблений і представлений навчальний план [344, арк. 65; 168, с. 17–18], який передбачав збільшення кількості годин на вивчення спеціальних дисциплін, зменшення аудиторного навантаження і тим самим збільшення часу студентам на самостійну роботу для опрацювання навчального матеріалу, що посилює роль самоконтролю у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Із 18 серпня 1956 року, відповідно до постанови Ради Міністрів «Про заходи по підвищенню якості підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл» та наказу Міністерства освіти УРСР від 11 вересня 1956 р., який стосувався



підвищення рівня підготовки вчителів для 5 – 10 класів, у закладах вищої педагогічної освіти розпочалася підготовка кадрів широкого профілю, а термін навчання був збільшений до п'яти років. Із 1956/57 н.р. у педагогічних інститутах іноземних мов увели підготовку фахівців із двох іноземних мов: німецька – англійська; французька – німецька, а також українська мова і література – англійська мова; українська мова і література – французька мова. У Вінницькому, Житомирському, Запорізькому, Кіровоградському, Сумському, Черкаському педагогічних інститутах увели спеціальності «українська мова і література – іноземна мова», «російська мова і література – іноземна мова» [179, арк. 126]. Отже, посилилася роль підсумкового контролю, адже тепер студенти мали складати заліки та іспити ще з однієї мови з методикою її викладання, а також спостерігалось розширення профілю підготовки вчителів іноземної мови й посилення ідей полікультурної освіти.

Із 1956 р. у Київському та Харківському педагогічних інститутах іноземних мов розпочали підготовку вихователів шкіл-інтернатів із знаннями іноземної мови [74, арк. 194]. Від вчителів-вихователів вимагались ґрунтовні знання іноземної мови для усного спілкування з учнями, розробка методичного забезпечення її викладання, вміння вести класну і позакласну роботу.

У зв'язку з підвищенням рівня науково-технічного прогресу, технізацією виробництва і деякими соціальними змінами у суспільстві Радянського Союзу, система освіти почала зазнавати певних змін із метою її пристосування до нових вимог часу в суспільстві, яке розвивалося у напрямі соціальному і економічно-промисловому.

Потреба освічених працівників на виробництві і в інших сферах зумовила певні освітні вимоги до тогочасної системи надання освітніх послуг. Спостерігалось збільшення заочних і вечірніх відділень шкіл і ЗВО, удосконалювалося навчально-методичне забезпечення заочної галузі освіти. Усе більше зростала вимога щодо наявності у вчителів вищої спеціальної

освіти для викладання в школі. Тим часом зростала популярність професії вчителя іноземних мов, про що свідчить високий конкурс при вступі у ЗВО [383, арк. 6]. Отже, однією з передумов організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов вважаємо зростання соціального запиту на практично-орієнтовану середню освіту з метою прискорення соціально-економічного розвитку держави.

Починаючи з 1957 року було затверджено нові навчальні плани для початкової, семирічної та середньої школи (10 років) із українською, російською, польською, угорською й молдовською мовами навчання на 1957/58 н. р., у яких було передбачено поділ класів на підгрупи для вивчення іноземних мов [109], така організація освітнього процесу мала місце і в педагогічних інститутах й інститутах іноземних мов. Аналіз архівних джерел [372, арк. 14] виявив, що дані зміни призвели до підвищення якості навчання завдяки посиленню ролі поточного та періодичного контролю.

Усе це сприяло розвитку професійної іншомовної підготовки вчителів наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр.

Із аналізу листування ЦК КП України з питань підготовки молодих спеціалістів для праці в вищих навчальних закладах УРСР (30 грудня 1960 – 30 грудня 1961 рр.) [148] із Радою Міністрів УРСР з питань підготовки молодих спеціалістів для праці у вищих закладах УРСР (9–27 грудня 1961 р.) [147], з'ясовано, що продовжували відкриватися нові інститути іноземних мов (Київський, Житомирський, Горлівський та ін.), а також факультети іноземних мов у педагогічних інститутах. Так, спочатку Вінницький, Житомирський, Запорізький, Кіровоградський, Сумський і Черкаський педагогічні інститути готували вчителів іноземної мови як додаткову спеціальність при філологічних факультетах (української мови та літератури і російської мови та літератури). Потім ці ж освітні заклади зайняли постійне місце у підготовці вчителів іноземної мови. Так, наприклад, у 1960/61 н.р. спеціальність «українська мова і література, іноземна мова» була започаткована у Ніжинському педінституті, а спеціальність «російська мова і

література, іноземна мова» у 1961/62 н. р. – у Дрогобицькому педінституті [348, арк. 155; 349, арк. 116]. Поєднання двох мовних спеціальностей проіснувало недовго і згодом вчителів іноземних мов стали готувати на окремих факультетах іноземних мов [284, с. 28–29].

Вивчаючи передумови організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття, варто звернути увагу на інституціалізацію педагогічної освіти і зокрема професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Так, на початку 1960-х рр. із метою раціоналізації галузі підготовки вчителів в УРСР відбулося об'єднання освітніх закладів: Харківський педінститут іноземних мов був об'єднаний з Харківським державним університетом, а Одеський педінститут іноземних мов – із Одеським державним університетом із утворенням факультетів іноземних мов [176, арк. 2 – 4]. Такі заходи сприяли педагогізації ЗВО, а до підготовки вчителів іноземних мов ставилися вимоги посилення науково-теоретичного рівня, підвищення фахового рівня знання іноземних мов і педагогічної підготовки, що у свою чергу актуалізувало проблему здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.

У 1960/61 н. р. Міністерство освіти УРСР здійснило перевірку стану підготовки вчителів іноземних мов у педагогічних інститутах. Результати перевірки виявили порушення у викладанні фахово-методичних дисциплін, незнання деякими викладачами методики ТЗН і відсутність проходження викладачами кваліфікаційних курсів, що у свою чергу негативно відзначилося на рівні організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови (вузький спектр методів контролю, їх одноманітність, обмеженість знань у можливостях ТЗН для здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови тощо) [348, арк. 155].

Вивчення джерельної бази [40; 46; 72; 73; 74; 179; 341; 343; 345; 347; 348; 349] засвідчує, що важливе значення у контексті досліджуваної

проблеми мала Постанова Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 р. «Про покращення вивчення іноземних мов» [40, с. 318 – 320], реалізація якої сприяла формуванню мовленнєвих здібностей студентів, вивченню іноземних мов у дитячих садочках і початковій школі; розширенні мережі шкіл з викладанням предметів іноземною мовою; поділу класів загальноосвітніх шкіл на підгрупи. Ця постанова підвищила вимоги до вивчення студентами й аспірантами немовних ЗВО іноземних мов; поширення курсів іноземних мов; підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов і відповідно покращення ситуації з організацією контрольних заходів на заняттях із іноземних мов.

Отже, відповідно до визначених у дослідженні хронологічних меж, наступною передумовою виокремлено здійснення державної освітньої політики, спрямованої на поліпшення стану підготовки вчителів іноземної мови, а саме: ставився акцент на фахові дисципліни і предмети педагогічно-методичного змісту, зріс рівень викладання предметів серед викладачів у ЗВО, зросла кількість годин самостійної роботи студентів, поліпшувалася якість педагогічної практики, її тривалість, зростав рівень контролю за результатами навчальної діяльності майбутніх педагогів. Так, у вигляді контролю за виконанням самостійної роботи студентів викладачі перевіряли реферати, конспекти, письмові доповіді і частіше проводили тематичні заходи.

Проте, аналізуючи розвиток педагогічних уявлень щодо організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, нами було вивчено стенограму наради завідуючих кафедрами іноземних мов вищих навчальних закладів Української та Молдавської РСР (6–8 червня 1962 року) [375], у якій зазначено про значну розбіжність у рівнях підготовки випускників шкіл із іноземної мови продемонстрованих на вступних випробуваннях, у зв'язку з цим було прийнято рішення про необхідність узгодження форм та методів попереднього контролю та уніфікації вимог щодо його здійснення.

Наступним аспектом, що вплинув на необхідність удосконалення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття, стало збільшення терміну навчання у середніх школах (10 років), а отже виникла різка нестача вчителів.

Із листування з ЦК КПРС, Міністерствами СРСР про мережу навчальних закладів та контингент студентів у 1965 році бачимо, що у педінститутах також була проблема і з наявністю сучасного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та викладацькими кадрами. До їх складу входили викладачі, випускники педагогічних ЗВО, колишні вчителі шкіл і викладачі, які не мали жодного відношення до викладання іноземних мов і не володіли методиками перевірки рівня сформованості мовленнєвих умінь [149, арк. 11]. На перших стадіях формування студентського контингенту і викладацького складу не вдавалось належним чином розгорнути навчальну діяльність на новоутворених навчальних відділеннях із підготовки вчителів іноземних мов. До труднощів належали неефективна організація навчання студентів, здійснення фахового контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, відсутність навчально-методичного забезпечення освітнього процесу тощо.

Як зазначає дослідник О. Околович, молоді кадри, не володіючи достатнім вмінням методично правильно викладати іноземну мову, не могли на достатньому рівні опрацювати навчальний матеріал. Крім того, не всі студенти добре володіли іноземною мовою, а тому для них потрібно було налагоджувати факультативні заняття [192, с. 151 – 156].

У рамках формування нормативно-правового забезпечення освітнього процесу, що виступало однією із передумов організації контролю, в першій половині 1960-х рр. тривала розробка навчальних планів, спрямованих на покращення фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови з метою досягнення високого професійного рівня педагога, який би в результаті отримання освіти міг навчати дітей іноземної мови і бути добрим

вихователем. Для удосконалення професійних якостей, необхідних майбутньому педагогу, передбачався великий обсяг самостійної роботи студентів [40, с. 318–320]. Відповідно, в організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов намітився професійно-орієнтований напрям, який передбачав формування в студентів умінь самооцінювання та самоперевірки.

Отже, підсумовуючи проведений вище аналіз, виявлено, що для 50-60 рр. ХХ ст. характерною була комплексна державна політика, спрямована на відновлення педагогічної освіти в цілому та вчителів іноземної мови зокрема. Виникла необхідність відбудови шкіл, закладів вищої педагогічної освіти, кількість яких збільшувалась за рахунок реорганізації педагогічних інститутів; відбувалося формування нормативно-правового забезпечення в галузі освіти у післявоєнний період. В урядових постановках наголошувалося на необхідності підготовки висококваліфікованих вчителів із іноземних мов, однак цей процес дещо гальмувався низьким рівнем матеріально-технічного забезпечення освітніх закладів, нестачею професорсько-викладацького складу. Недооцінювалось поєднання теорії і практики у підготовці вчителів іноземних мов. Недоліком було і те, що методична робота була на надто низькому рівні, не вистачало навчально-методичного забезпечення для організації та здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.

Починаючи з 60-х рр. ХХ ст., відбувалося формування моделі підготовки вчителя іноземної мови широкого профілю як органічного складника радянської системи вищої освіти з дотриманням традиційних форм контролю [180, с. 65–78]. У цей період розвивалася система підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України, для якої характерними була жорстка централізація та ідеологізація [40, с. 357], що також позначилося і на виборі форм і методів організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.

На основі аналізу вище наведених архівних джерел [147; 148; 149; 375] та наукових доробків вітчизняних вчених [20; 40; 85; 143; 157; 193] виявлено, що проводилася комплексна державна політика, спрямована на відновлення та інституалізацію педагогічної освіти в цілому й іншомовної педагогічної освіти зокрема; удосконалювалося нормативно-правове забезпечення в освітній галузі; мало місце переосмислення педагогічних уявлень щодо оцінки результатів освітньої діяльності. На шляху вдосконалення і відбудови вищої педагогічної школи в Україні відбувалося формування її цілісності, розформування і приєднання вчительських інститутів до інших закладів вищої освіти або через їх реорганізацію у педагогічні училища, що сприяло подоланню труднощів, які виникали із причини розгалуженості освітніх закладів, через створення неповноцінних кафедр (у таких умовах викладач однієї дисципліни мав готувати лекційно-навчальний матеріал із іншого предмету, що було нелегким завданням і забирало багато часу та негативно впливало на взаємодію між учасниками освітнього процесу).

Наступною організаційно-педагогічною передумовою ми визначаємо домінування ролі викладача при здійсненні контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі взаємодії учасників освітнього процесу. Обґрунтуємо це. На тлі загального науково-технічного розвитку та швидкого старіння прикладного знання питанням зв'язку теоретичного навчання з практикою приділялося багато уваги, але, в реальному житті традиційні форми організації педагогічної взаємодії негативно впливали на розвиток мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземних мов, що фіксувалося різними формами контролю. Так, 1-2 грудня 1966 року в Київському ордена Леніна державному університеті ім. Т. Г. Шевченка відбулася X Науково-методична конференція, в роботі якої взяли участь понад 600 професорів та викладачів із різних ЗВО України. У доповідях обговорювалася низка проблем, серед яких контроль займав одне із найважливіших місць.

Так, академік А. Берг зазначав, що педагогічний процес як систему управління можна оцінити як «недосконалий: з одного боку, значну частину інформації студенти засвоюють письмово, а з іншого, – контроль за якістю навчання слабкий, тобто найчастіше між викладачем і студентами існує прямий зв'язок, зворотний зв'язок – від студента до викладача – мізерно слабкий. Інформація, що несе викладач, у десятки разів переважає інформацію, що йде від студента до викладача» [293, с. 19].

У ході дослідження з'ясовано, що завершення періоду формування вищої школи у її класичному для радянської епохи вигляді пов'язується із прийняттям Радою Міністрів СРСР 22 січня 1969 року постанови № 64 «Про затвердження положення про вищі навчальні заклади СРСР», де було викладено загальні положення щодо структури, повноважень та функцій закладів вищої освіти [46]. Утім, як слушно зауважував Б. Коротяєв, «увесь навчальний арсенал та інструментарій підготовки спеціаліста (принципи складання навчальних планів, програм, форми і методи роботи, облік, контроль, оцінювання тощо) було взято із старої дореволюційної вищої школи, зорієнтованої в основному на елітну, нечисленну й добре підготовлену частину випускників елітних середніх навчальних закладів» [244, с. 22].

Старі принципи організації педагогічної взаємодії на тлі застарілої навчальної структури не могли працювати ефективно через низку обставин, а саме: великої кількості студентів із різною підготовкою, досвідом, мотивацією до навчальної діяльності. Це був інший студент, держава мала інші цілі розвитку, а тому організація педагогічної взаємодії із орієнтуванням на «студента-шаблону», як зазначав О. Гончар, була «апріорі провальною» [59, с. 235].

Отже, виникала потреба у переосмисленні особливостей педагогічної взаємодії в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, її переході на суб'єктну-суб'єктну основу з метою підвищення ефективності здійснення контрольних заходів.



Відповідно до теми дослідження, ми вважали за необхідне вивчити наукові доробки вітчизняних науковців [9; 157] та історико-педагогічні джерела, зокрема Директивні вказівки управління підвідомчими установами з питань методичної роботи в закладах педагогічної освіти та переписку з Міністерством вищої і середньої освіти СРСР, Міністерством освіти СРСР із питань навчально-виховної роботи [74; 78; 171], аналіз змісту яких дозволив стверджувати, що у 70-ті рр. ХХ ст. починаються процеси комп'ютеризації в освіті. Як наслідок, це призвело до використання комп'ютера в якості потужного засобу навчання (автоматизовані системи навчання, контроль знань і управління начальним процесом).

Так, дослідниця проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. О. Шендерук зазначала, що «у 1975 році було прийнято рішення всім викладачам кафедри іноземних мов ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка переглянути методику організації практичних занять у напрямку інтенсивного використання карток контролю знань та технічних засобів навчання» [413, с. 113].

У процесі вивчення джерельної бази дослідження [83; 85; 112; 116; 161; 329; 330; 332] встановлено, що у другій половині 70-х рр. відбувалося покращення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти, а саме: відкривалися обчислювальні центри; розроблялося та встановлювалося програмне забезпечення для ЕОМ; у провідних закладах вищої педагогічної освіти з'явилися перші комп'ютерні класи та лінгафонні кабінети; з метою фіксації результатів контролю рівня сформованості знань студентів із говоріння ці заклади були оснащені аудіо та відео обладнанням.

Аналітичний огляд спеціальної літератури [46; 59; 85; 112; 143; 157; 158] та архівних джерел [96; 97; 101; 116; 329; 330] із теми дослідження дозволив дійти висновку, що у 70-х роках ХХ століття спостерігалось удосконалення процесу організації контролю навчальної діяльності студентів вищої школи України в умовах технічного прогресу.

Як зазначає Л. Голубнича [54, с. 239], навчальна модель програмованого та алгоритмізованого навчання отримала подальше вдосконалення, а це, у свою чергу, позначилося на виборі форм і методів контролю знань студентів.

Застосування програмованого контролю знань отримало підтримку серед викладачів та студентів низки закладів вищої освіти України (Київського педагогічного інституту іноземних мов, Горлівського педагогічного інституту іноземних мов, Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка та ін.), про що свідчить аналіз архівних документів [101; 116; 329; 330; 332; 346].

Утім, на практиці відчувалось, що технічні засоби навчання не можуть замінити традиційне спілкування із викладачем, яке особливо важливе у процесі вивчення іноземної мови. Недостатньо вивченими залишилися питання комбінації програмованого контролю з іншими методами, можливості й доцільність застосування окремих елементів програмованого контролю з метою його більш ефективної організації [46, с. 235]. Крім того, як зазначалося в річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР [413, с. 110], в Уманському, Рівненському та Ізмаїльському педінститутах недостатньо уваги приділялося використанню ТЗН, що також негативно позначалося на організації контролю знань майбутніх учителів.

У той же час, проаналізувавши звіти кафедр Слов'янського державного педагогічного інституту [298-300], Чернігівського педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка [116; 329], з'ясовано, що на факультетах іноземних мов значна увага приділялася вдосконаленню форм та засобів викладання та контролю за допомогою комп'ютера, а саме: рольові ігри, машинний контроль тощо. Для забезпечення перевірки якості результатів навчання було наголошено на важливості написання дипломних та курсових робіт студентами, як форми підсумкового контролю. Варто відзначити, що вагомим внеском була робота щодо розробки та укладання методичних

комплексів для організації контролю на факультетах іноземних мов, спроб удосконалення шляхів реалізації педагогічної взаємодії під час його здійснення.

Аналіз протоколів засідань навчально-методичних рад факультетів та кафедр низки педагогічних ЗВО Чернігова, Полтави, Києва, Вінниці [96; 101; 116; 329; 330; 332; 346] свідчить, що педагогічна взаємодія у процесі здійснення контролю знань студентів у 70-х роках ХХ ст. реалізовувалася через «педагогічний вплив» із домінуванням комуністичного виховання. Загально-педагогічний лозунг про необхідність змін форм та методів педагогічної взаємодії під час організації контролю, про перетворення студента з об'єкта на суб'єкт комуністичної освіти, який є носієм нових знань і активним творцем своєї особистості й характеру, а також про підвищення значущості диспутів, дискусій та інших форм взаємодії, носив прокомуністичне забарвлення і не був утілений на практиці.

Вивчення досвіду педагогічних ЗВО України 1970-х рр. (Вінницького педагогічного інституту, Горлівського педагогічного інституту іноземних мов, Ніжинського педагогічного інституту, Житомирського педагогічного інституту ім. І. Франка, Чернігівського педагогічного інституту) дозволяє стверджувати, що освітній процес характеризувався виходом на перший план гуманітарних дисциплін, що реально могли впливати на особистісний розвиток студента – майбутнього педагога. Так, заняття з історії КПРС, етики, естетики, атеїзму, політекономії, основ педагогічної майстерності, іноземної мови й здійснення контролю за їх результативністю були єдиною можливістю удосконалення комунікативних навичок та культури взаємовідносин. І хоча в цих дискусіях від студентів не вимагалось висловлювання власної точки зору, а навпаки здійснювався контроль за рівнем засвоєння загальноновизнаних ідеалів, студенту вдавалося наблизитися до викладача, проектувати їх спільну діяльність та відчувати особистісні стосунки як із викладачем, так і з іншими одногрупниками. Викладачі лише на цих заняттях отримували можливість застосовувати елементи діалогічного

спілкування, що дозволяло студентам – майбутнім учителям іноземних мов оволодіти навичками проведення бесід, диспутів, дискусій тощо, які ставали їм у нагоді під час організації перевірки навчальних досягнень учнів у процесі педагогічної практики та у майбутній професійній діяльності.

Отже, педагогічна взаємодія викладачів та студентів на заняттях із цих предметів вирізнялася, з одного боку, моносуб'єктною впливовістю з виховною метою, а з іншого, саме для викладання цих дисциплін педагоги застосовували різноманітні форми та методи педагогічної взаємодії з метою контролю знань майбутніх учителів іноземних мов.

У процесі дослідження з'ясовано, що у 70-ті рр. ХХ ст. продовжується реалізація комплексної державної політики у сфері іншомовної педагогічної освіти та її інституалізація, що характеризувалося посиленням уваги до проблем підготовки майбутніх учителів іноземної мови взагалі та проблеми організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів зокрема. Так, Міністерство освіти УРСР у 1970 р. визначало кваліфікацію спеціаліста як «вчитель іноземної мови» (із вказаною мовою), термін навчання складав чотири роки, а навчальні плани були уніфіковані для всіх факультетів іноземних мов у педагогічних інститутах (див. Додаток Г.1). Така ситуація спостерігалася до 1977 року. В навчальних планах із іноземних мов за 1977 р. (див. Додаток Г.2) термін підготовки склав п'ять років і кваліфікація спеціаліста змінилася на «учитель іноземних мов» (дві мови) із вказаними мовами (спеціальність теж 2103). Це було обумовлено ситуацією, яка склалася на ринку праці, а саме: в ці роки не вистало вчителів не лише англійської, але й німецької та французької мов, про що свідчать «Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» [264] та наказ Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах», якими передбачалося здійснення ряду заходів для подальшого вдосконалення системи іншомовної освіти [290]. Тогочасне суспільство потребувало більшої кількості кваліфікованих вчителів іноземних мов, а отже у системі вищої

педагогічної освіти намітилася тенденція пошуку шляхів удосконалення їх професійної підготовки та, відповідно, ефективних форм і методів контролю за результатами навчальної діяльності.

Дослідження досвіду роботи закладів вищої освіти України дозволяє стверджувати, що посилення уваги Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР до питань перевірки знань студентів у 70-х рр. ХХ ст. [96; 101; 116; 329; 330; 332; 346] призвело до пошуків у процесі вибору форм і методів організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Так, окрім основних форм контролю знань студентів (контроль на лекції, на семінарських і практичних заняттях, у позанавчальний час, на консультаціях, заліках та іспитах), за новими навчальними планами для майбутніх учителів іноземної мови було додано оцінювання інтерпретації тексту, що сприяло урізноманітненню форм контролю діалогічного та монологічного мовлення студентів. Вивчення досвіду Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка [329; 330; 332] дозволяє стверджувати, що досить популярними методами контролю навчальної діяльності студентів факультету іноземних мов були такі, як перефрази, діалогізація текстів, опис картин, переказ незнайомих текстів тощо. У якості підсумкового контролю на деяких теоретичних курсах у рамках підготовки майбутніх учителів іноземних мов були диференційовані заліки, які проводилися, як правило, у формі співбесіди або колоквиуму, передбачали усні або письмові (за білетами) запитання, на основі захисту рефератів, представлених доповідей чи виступів студентів. У свою чергу заліки з практичних занять можна було отримати без додаткового опитування. Підставою для цього було своєчасне і якісне виконання всіх завдань, відсутність пропусків, добра дисципліна тощо.

Як свідчить аналіз архівних джерел [72; 322; 354], заліки з курсових проектів студентів – майбутніх учителів іноземних мов виставлялися на основі результатів їх захисту (бажано мовами, що вивчалися) перед спеціальною комісією з двох-трьох викладачів, затвердженою кафедрою, за

участі безпосередньо керівника проекту. Курсові роботи і дипломні роботи являли собою самостійну науково-дослідницьку роботу студентів. Перевірялися вона науковим керівником, який надавав рецензію, висвітлюючи позитивні моменти і зауваження.

На основі аналізу архівних документів Слов'янського державного педагогічного інституту [4; 346] з'ясовано, що форму проведення іспитів визначала, як правило, Вчена рада або рада факультету закладу вищої освіти. Екзаменатор мав право ставити студенту додаткові запитання, а також давати завдання чи вправи з програми відповідного курсу. У протоколах засідання Вченої ради інституту [213; 299; 300] зазначалося, що на сесію виносилося не більше п'яти іспитів і не більше шести заліків (така практика існує й дотепер). Успішність студентів за результатами екзаменів оцінювалася за чотирибальною шкалою: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Заліки фіксувалися за допомогою «зараховано» і «не зараховано». Оцінки результатів диференційованих заліків виставлялися так само, як і результати екзаменів. Державні іспити склалися з профільних дисциплін (іноземна мова, педагогіка з методикою викладання іноземної мови, друга іноземна мова) та наукового комунізму як обов'язкового навчального предмету.

Така організація підсумкового контролю позитивно вплинула на формування професійних та комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Відповідно до мети дослідження вважаємо за доцільне наголосити, що увага, яка приділялася урядом створенню екзаменаційних комісій, підвищила якість організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Так, згідно з Наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР № 245 від 14.03.1974 р. «Про затвердження Положення «Про державні екзаменаційні комісії», екзаменаційні комісії організовувалися на факультетах чи по спеціальностях щорічно у складі голови та членів комісії. Члени Державної екзаменаційної комісії перевіряли рівень науково-теоретичної та практичної підготовки студентів, присвоювали

їм відповідну кваліфікацію, вирішували питання щодо видачі дипломів із відзнакою чи без відзнаки, а також розробляли пропозиції щодо вдосконалення якості підготовки спеціалістів.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що на початку 70-х рр. ХХ століття, у зв'язку із відведенням у навчальних планах більшої кількості годин на самостійну роботу студентів посилюється увага до контролю у позанавчальний час і з'являються такі нові форми організації контролю знань студентів – майбутніх учителів іноземних мов, як проведення внутрішньо-семестрових атестацій.

Аналіз протоколів засідань Вченої ради та річних звітів про роботу Слов'янського державного педагогічного інституту [300; 342; 353] виявив, що проведення зазначених атестацій у 70-х рр. ХХ ст. дозволяло на кожному рівні оперативно керувати освітнім процесом, покращувати методику викладання та якість підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зміцнювати зв'язок у ланцюгу «студент – викладач – кафедра – деканат – ректорат».

Таким чином, проведене дослідження дозволило визначити передумови, що склалися в процесі реформування української національної системи освіти з 1945 р. до 1980-х рр. і вплинули на організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)

Зокрема, серед суспільно-політичних передумов виявлено такі, як поступове загострення у післявоєнний період суспільної потреби у спеціально підготовлених учителях іноземних мов; комплексна державна політика, спрямована на відновлення педагогічної освіти в цілому та вчителів іноземної мови зокрема.

До організаційно-педагогічних передумов відносимо: розвиток педагогічних уявлень щодо оцінки результатів освітньої діяльності; інституціалізацію педагогічної освіти і зокрема професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов; формування нормативно-правового

забезпечення в галузі освіти в післявоєнний період; початок процесу організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України із застосуванням ЕОМ; розширення профілю підготовки вчителів іноземної мови; посилення ідей полікультурної освіти.

Передумовами, що гальмували досліджуваний процес, визначено нестачу кваліфікованих викладачів у повоєнні роки, низький рівень навчально-методичного забезпечення для здійснення контрольних заходів; домінування ролі викладача при здійсненні контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі взаємодії учасників освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти України.

Наступним, відповідно до алгоритму наукової розвідки, стане обґрунтування етапів та виокремлення тенденцій організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період.

### **1.3. Етапи та тенденції організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період**

Процес організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов упродовж досліджуваного періоду нами розподілено на три етапи: перший етап (1980–1990 рр.) – етап формалізованого підходу до організації контролю знань за умов надмірної централізації системи освіти; другий етап (1991–2004 рр.) – етап диференціації та індивідуалізації контролю навчальної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України, уніфікації вимог до його здійснення; третій етап (2005–2014 рр.) – етап запровадження рейтингового контролю та реалізації комунікативного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов.



Перейдемо до детального опису кожного з етапів та характерних для них тенденцій.

Підставою для виділення нижньої хронологічної межі першого етапу є введення в дію Указу Президії Верховної Ради Української РСР «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР про народну освіту» затвердженого Законом Української РСР від 31 жовтня 1980 року N 1052-X [278] та розробка й затвердження єдиної структури кваліфікаційної характеристики фахівців усіх спеціальностей [291].

На жаль, ця спроба була невдалою, оскільки вони не стали поштовхом для посилення значення змісту освіти та професійної підготовки фахівця, не були зорієнтовані на суспільний поділ праці та вимоги до фахівця, на виконання соціального замовлення .

Аналіз змісту кваліфікаційної характеристики майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період дозволив дійти висновку, що критерії оцінювання, визначені у документі, носили формалізований характер й відображали лише рівень набутих знань, умінь та навичок, а не здатність застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Розуміючи необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до піднесення промислового розвитку країни у 1985 році в м. Києві було надруковано нову редакцію програми КПРС, у якій зазначалося, що удосконалення системи вищої освіти відбувалося на тлі прискорення соціально-економічного розвитку, перспектив комуністичного виховання, вимог, які висували прогрес науки і техніки. Шкільна реформа була спрямована на піднесення рівня освіти і виховання молоді, поліпшення підготовки до самостійного трудового життя, «ідейно-політичного, трудового і морального виховання радянських людей, формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особи, яка б поєднувала в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість» [296, с. 5]. На жаль, задекларовані твердження не знайшли свого відображення у реальному перебігу освітнього процесу тогочасних закладів педагогічної освіти.

Контроль навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов носив формалізований характер і здійснювався переважно за рахунок перевірки засвоєння ними певного обсягу знань, умінь і навичок, даному процесу бракувало варіативності та індивідуалізації, вихід за рамки традиційних методів оцінювання вважався недоцільним. Основна увага зосереджувалася на формуванні у майбутніх учителів іноземних мов навичок і вмінь проводити на належному організаційному й виконавському рівнях уроки, факультативи та інші форми занять, набутті ними високих громадянських, моральних якостей, умінь виховувати їх у своїх учнів.

Продовжувалася комплексна державна політика в умовах централізації системи освіти. У той же час, спостерігалось розширення профілю підготовки вчителів іноземної мови і посилення ролі полікультурної мовної освіти. Протягом 1984-85 н.р. в закладах вищої освіти України були запроваджені спеціальності двох профілів, а саме у Горлівському, Дрогобицькому, Івано-Франківському, Рівненському педагогічних інститутах готували вчителів за спеціальністю «Російська мова і література, іноземна мова»; в Ворошиловградському і Миколаївському випускалися спеціалісти з історії та іноземної мови; у Херсонському педінституті була введена спеціальність «Англійська, німецька мова». [157, с. 130]. Ці заклади працювали за навчальними планами 1983 р, уніфікованими для усіх закладів освіти, які здійснювали підготовку фахівців зі спеціальності 2103 (дві мови) кваліфікація спеціаліста «Учитель іноземних мов» (зі вказаними мовами) терміном навчання п'ять років. Нові навчальні плани вносили певні корективи, порівняно з навчальними планами 1977 р. По-перше, загальний обсяг навчального навантаження на факультетах іноземних мов збільшився з 4684 год. до 4852 год. (168 год.), зросла кількість годин на дисципліни за вибором (лекційні, практичні). Кількість годин з основної іноземної мови зросла з 1286 год. до 1322 год. (36 год.), на 20 год. – лабораторних занять з методики викладання іноземних мов. Практична фонетика збільшилася на 4 год., але з практичної граматики зменшилась кількість годин з 356 до

286 год. (70 год.); з теоретичної граматики – із 76 год. стало 70 год. У нових навчальних планах було введено предмет інтерпретації тексту (всього 24 год.) (див. Додаток Г.3) Хоча навчальні плани були уніфікованими, їх нормативна та варіативна частини зазнали певних змін протягом даного етапу, однак, організація контролю залишалася без суттєвих змін.

Разом із тим, протягом 1988-1989 років, відповідно до наказу Державного комітету СРСР по народній освіті від 7 квітня 1988 року № 19 «Об утверждении общих требований и основных мероприятий по разработке нового поколения квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием» [291] продовжувалася робота щодо осучаснення існуючих кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців усіх спеціальностей та усунення недоліків, що мали місце у попередньому варіанті, у тому числі відбувалося переосмислення організації контролю навчальної діяльності, який мав бути спрямований на виявлення готовності майбутніх учителів іноземних мов здійснювати професійну діяльність, а не лише констатував рівень набутих знань, умінь та навичок.

У жовтні 1990 р. Держкомосвітою СРСР було прийнято постанову «Про підготовку студентів вищих навчальних закладів із гуманітарних та соціально-політичних наук», в якій представлено нову концепцію організації освітнього процесу з врахуванням особливостей даних наук.

Зкладам вищої освіти надавалася певна автономність у визначенні змісту та структури дисциплін даного циклу, а саме, їм дозволялося «самостійно розробляти і затверджувати програми соціально-гуманітарної освіти з урахуванням профілю підготовки спеціалістів, регіональних і національних особливостей, наукового потенціалу кафедр» [128].

Характерними тенденціями першого етапу було підвищення ефективності контролю навчальної діяльності за рахунок впровадження в освітній процес технічних засобів навчання; пошук шляхів активізації навчальної діяльності студентів та засобів її оцінювання, як під час аудиторних занять, так і в позааудиторній роботі; підвищення статусу

самоконтролю через збільшення кількості годин на самостійну роботу студентів; переосмислення ролі педагогічної практики в руслі розвитку навичок професійно спрямованого контролю у процесі організації ефективної навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що підтверджується детальним аналізом історико-педагогічної та спеціальної літератури, а саме: зведених звітів Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах та інших закладах [92, арк. 61], зведених звітів [96, арк. 39; 97, арк. 39; 100, арк. 118; 101, арк. 45; 103, арк. 132; 104, арк. 138; 106, арк. 178] та річних звітів [345, арк. 162; 347, арк.122; 350 арк. 82; 349, арк.116; 352, арк.113; 351, арк. 257] про роботу педагогічних інститутів, звітів голів державних екзаменаційних комісій факультетів іноземних мов [107, арк. 248], книги протоколів кафедри іноземних мов [116, арк. 65], книги обліку науково-методичних семінарів і протоколів їх проведення [117, арк. 16; 332, арк. 310], навчальних планів факультету «Іноземних мов» Дрогобицького державного педагогічного інституту [158], протоколів засідань Вченої ради Слов'янського державного педагогічного інституту [298, арк. 271; 299, арк. 241; 300, арк. 275].

Таким чином, верхньою межею визначено 1990 р. (останній рік, коли Україна перебувала у складі Радянського Союзу), адже наступного року було прийнято новий Закон України «Про освіту» та інші нормативно-правові документи незалежної держави.

Другий етап (1991–2004 рр.) – етап диференціації та індивідуалізації контролю навчальної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України, уніфікації вимог до його здійснення.

У перші роки незалежності Україна існувала за законодавчими актами Української РСР, наприклад у сфері освіти Закон УРСР «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ [287]. Він задекларував гуманізацію і демократизацію вищої школи, уможливив появу нових освітніх закладів різного типу і форм власності, перехід державних ЗВО на частково платну систему навчання, запровадив систему освітніх та освітньо-кваліфікаційних

рівнів вищої освіти. Однак, у Законі ми не знаходимо статей, які б наголошували на необхідності безперервної мовної освіти, регулювали здійснення іншомовної педагогічної освіти в цілому та організацію контролю її якості зокрема.

На 44-ій сесії Міжнародної конференції з питань освіти «Розвиток освіти в Україні (1992-1993 рр.)» зазначалося, що «у 1991 р. Україна мала широко розгалужену систему вищої освіти, яка охоплювала 1242 професійних, 735 середніх спеціальних та 156 закладів, аспірантуру з 300 наукових спеціальностей та докторантуру, 518 закладів освіти та підрозділів підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів. За чисельними показниками мережа закладів вищої освіти України відповідала рівню більшості розвинених країн світу» [357, с. 4].

Утворене указом Президента у грудні 1991 р. об'єднане Міністерство освіти (замість Міністерств народної освіти, вищої і середньої спеціальної освіти та Державного комітету з професійної освіти) чимало зробило для ліквідації державної монополії на надання освітніх послуг та розвитку автономії освітніх закладів, підвищення якості підготовки науково-педагогічних працівників.

У зв'язку з налагодженням економічних відносин на міждержавному рівні, постала потреба у фахівцях, які володіли європейськими мовами на практичному рівні як засобом комунікації. Відповідно, у педагогічних ЗВО намітилися тенденції зростання кількості іноземних мов, які вказувалися як додаткова спеціалізація. Так, у 1992 р. у навчальних планах факультетів іноземних мов педагогічних ЗВО змінився номер спеціальності 02.20, але залишилася кваліфікація «вчитель іноземних мов» із зазначенням мов. У навчальних планах 1993 р. вказувалася спеціалізація (французька, англійська та німецька). До факультативних дисциплін додавалося вивчення третьої іноземної мови із загальною кількістю годин – 140, підтвердженням чого є навчальні плани (Див. Додаток Г.4, Г.5).

Робота з архівними джерелами [302; 303; 315; 317; 326] дозволила виявити зміни в організації підсумкового контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов – державний іспит із другої іноземної мови було доповнено питаннями з методики її викладання з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Таким чином, підсумковий контроль навчання здійснювався складанням трьох державних екзаменів із першої іноземної мови та методики її викладання; другої іноземної мови та методики її викладання; педагогіки та психології або третьої іноземної мови та методики її викладання.

Протягом даного етапу відбувалося активне реформування вітчизняної освітньої галузі. Так, у 1993 році був скликаний ІЗ'їзд педагогічних працівників України, на якому прийнято Державну національну програму «Освіта» Україна ХХІ століття [70]. У ній було наголошено на необхідності децентралізації у сфері освіти, запровадженні гнучких державних стандартів, які б розширювали автономію закладів освіти, зокрема й у контексті змісту та організації контролю навчальної діяльності.

Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 було затверджено низку заходів щодо реалізації вищезазначеної програми, серед яких особливу цікавість для нашого дослідження представляють наступні: визначити державні вимоги щодо змісту, рівня, обсягу вищої освіти, організації контролю якості навчання (термін виконання – 1993-1997 рр.); підготувати нове покоління підручників та посібників для всіх навчально-виховних закладів на варіантній основі (термін виконання – 1993-2005 рр.); розробити типові навчальні плани для всіх рівнів освіти, програми та методичне забезпечення до всіх предметів (термін виконання – 1993-1998 рр.); розробити кваліфікаційні характеристики спеціалістів та кваліфікованих робітників (термін виконання – 1994-1997 рр.); створити систему державних тестів, нормативів та практичних завдань для контролю якості підготовки на всіх рівнях навчання (термін виконання – 1993-1996 рр.) [279].

Це стало початком диференціації та індивідуалізації освітнього процесу у закладах вищої освіти взагалі та в підготовці майбутніх учителів іноземних мов зокрема. Аналіз звітів педагогічних інститутів та кафедр іноземних мов досліджуваного етапу [94; 99; 102; 255; 289; 300-303; 309; 315; 317; 324; 326] доводить, що під час здійснення поточного, тематичного та підсумкового контролю викладачами використовувалися тестові завдання, багатоваріантні аудиторні та домашні контрольні роботи, професійно орієнтовані контрольні завдання на заліках та іспитах, розпочалася проектна діяльність, як один із способів перевірки якості виконання самостійної роботи тощо.

Однак більшість положень даної програми не було реалізовано: представники громади, як і раніше, не брала участь у вирішенні суттєвих питань; державні органи управління освітою залишалися закритою структурою не підзвітною громадськості, про що свідчать звіти Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка [102, арк. 6], Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя [317, арк. 51], Слов'янського державного педагогічного інституту [300, арк. 275].

Наступною подією у нормативно-правовому полі забезпечення професійної підготовки фахівців та організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов стало прийняття Цільової комплексної програми «Вчитель» (1997 р.) [404], яка стала поштовхом для розвитку іншомовної освіти у закладах вищої педагогічної освіти України досліджуваного періоду. У Програмі наголошувалося, що підготовка майбутніх учителів іноземних мов у ЗВО має свою специфіку як стосовно цілей навчання, так і вибору методів та прийомів навчання, виховання та контролю у процесі професійної підготовки. Провідним напрямом в оволодінні іноземною мовою є здобуття тими, хто навчається, такого рівня комунікативної компетентності, який дасть змогу користуватися іноземною мовою у педагогічній професійній діяльності.

У вимогах до теоретичної підготовки, зазначених у Цільовій комплексній програмі «Вчитель» наголошувалося, що вчитель іноземної

мови повинен: знати основні етапи розвитку навчання іноземних мов; розуміти основні теорії формування комунікативної компетенції учнів, яка складається з: мовленнєвої, соціокультурної, лінгвістичної, країнознавчої, навчальної, стратегічної компетенцій тощо.

Основні вимоги до практичної підготовки вчителя іноземної мови включають уміння реалізувати такі функції: комунікативно-навчальну, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контроль-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування; виховну, тобто вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання; розвиваючу, тобто прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням; освітню, тобто допомагати учням в оволодінні уміннями вчитися, розширювати свій світогляд.

Отже, аналіз вищенаведених фактів, нормативно-правових [70; 287; 279; 357; 404], архівних [102; 300; 302; 303; 315; 317; 326] та історико-педагогічних [21; 53; 81] джерел дозволив дійти висновку, що у ці роки спостерігалось підвищення вимог до підготовки майбутніх учителів іноземних мов. За цих умов особливого значення набував пошук ефективних засобів удосконалення якості навчання на факультетах іноземних мов у педагогічних ЗВО та організації контролю за результатами навчальних досягнень. У процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності важливу роль відігравала діагностика відповідності рівня підготовки випускників вимогам, встановленим нормативно-правовими документами, виявлення прогалин у їх підготовці та своєчасна корекція в ході освітнього процесу. Внаслідок цього зросло значення однієї з найважливіших складових процесу навчання – контролю знань, умінь і навичок студентів.



Стратегічним напрямом оновлення змісту та контролю іншомовної освіти стала розробка у 1998 році Державного освітнього стандарту з іноземної мови [71], в якому наголошувалося на пріоритетності інтеграції українського суспільства до світової освітньої спільноти, і відповідно, на необхідності розробки нових програм підготовки учителів іноземних мов із урахуванням кінцевої мети навчання іноземних мов у загальноосвітній школі – формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції, а отже виникала потреба у розширенні переліку спеціальностей і відкритті нових кафедр у межах факультетів, які готували вчителів іноземних мов, осучасненні навчальних планів на основі комунікативно-орієнтованого підходу та організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів із визначенням рівня сформованості професійних компетенцій.

Важливо звернути увагу на той факт, що у досліджувані роки посилилася увага до методичної підготовки, яка вважалася системотворчим чинником професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Разом із тим, це відносно самостійна підсистема у загальній професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов із власним змістом, структурою, функціями. Вона забезпечувалася вивченням циклу навчальних дисциплін (методики викладання іноземної мови), спецкурсів і спецсемінірів; участю студентів у науково-дослідній і науково-методичній роботі та педагогічній практиці.

Здійснюючи ретроспективний аналіз особливостей організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, нами було проаналізовано наказ «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» [291], прийнятий у 1998 році Міністерством освіти України. Зокрема, наказ містить комплекс нормативних документів для розробки складових систем стандартів вищої освіти, у якому організацію контролю навчальної діяльності представлено у розділі «Нормативно-методичні положення по розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної

підготовки випускника вищого навчального закладу», де охарактеризовано педагогічний контроль у системі вищої освіти, педагогічні тести, структуру та зміст стандарту засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки, методику розробки засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки.

Аналіз стандартів вищої освіти, навчальних планів та програм, у хронологічних межах досліджуваного етапу, дозволив виявити такі види контролю у педагогічних ЗВО у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови: попередній, поточний, тематичний, періодичний, підсумковий та заключний. Схарактеризуємо особливості кожного з вищезазначених видів контролю.

На відміну від СРСР, в якому існували жорсткі, централізовані і регламентовані на центральному рівні правила вступу, на початку досліджуваного періоду заклади вищої освіти отримали широкі права самостійно встановлювати перелік вступних випробувань та їх форми, порядок зарахування, апеляцій, що на той час було прогресивним зрушенням в організації контролю навчальної діяльності.

Однак, як свідчить вивчення архівних джерел [309; 310; 313; 318; 321] основною формою вступного випробування на спеціальності, які здійснювали підготовку учителів іноземних мов, залишалися класичні екзамени з усною або письмовою формою проведення. Вважалося, що питання на вступному іспиті не мають виходити за межі шкільної програми з предмету. Співбесіди як форма вступного випробування та полегшені, формальні вступні іспити були особливо поширені у закладах недержавної форми власності та при наборі на платне навчання у державних закладах вищої освіти, тобто там, де була економічна зацікавленість у наборі студентів.

Аналізуючи організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, зазначимо, що метою попереднього контролю було ознайомлення викладача з результатами засвоєння вивченого матеріалу та

загальним рівнем мовленнєвої підготовки студентів, залежно від стану навчання і методів проведення контролю. Попередня перевірка знань, як і раніше, проводилась у формі традиційних письмових контрольних робіт, фронтальних опитувань перед початком практичних чи семінарських занять, усної перевірки знань окремих груп студентів.

На основі аналізу архівних джерел [305; 310; 313; 318] визначено, що поточний контроль здійснювався в ході повсякденної роботи над мовним матеріалом, в основному на аудиторних заняттях. Цей вид контролю передбачав систематичне спостереження викладача за правильністю вживання іншомовних лексичних та граматичних структур всією групою і кожним студентом окремо. Перевірка рецептивних, репродуктивних та продуктивних умінь і навичок, набутих студентами в процесі вивчення нового матеріалу, його повторення, закріплення і практичного застосування проводилася викладачем із збереженням зовнішнього (викладач – студент – викладач) і внутрішнього (викладач – студент – студент) зворотного зв'язку, що було прогресивним зрушенням у порівнянні з попередніми роками. На базі отриманої інформації викладач за необхідності корегував навчальну діяльність студентів.

Тематичний та періодичний контроль проводилися за традиційною схемою та передбачали, відповідно, перевірку, оцінку і корекцію засвоєння системних знань, навичок і вмінь із певної лексичної теми або розділу граматики чи фонетики та оволодіння матеріалом великого обсягу, наприклад, вивченого за семестр.

На основі аналізу нормативно-правових та літературних джерел [115; 177; 357; 362] виявлено, що підсумковий контроль здійснювався наприкінці семестру чи атестаційного періоду з метою визначення і оцінки успішності за даний проміжок часу (перевідні заліки, іспити). Заключний контроль здійснювався після вивчення певного предмета з метою визначення та оцінки успішності кожного студента за період вивченого ним курсу. Така

організація вищезазначених видів контролю спостерігається і на сучасному етапі.

У період із 1998-2000 рр. у галузі вищої освіти здійснювалися проекти, розроблені Центром документації освіти в Європі (Documetation centre for education in Europe) та Радою з культурного співробітництва (Council for cultural cooperation): «Побудова університету завтрашнього дня: політика та практика вищої освіти в Європі», «Допомога новим країнам-членам у оновленні вищої освіти», «Вища освіта для демократичного суспільства» та ін. Таким чином поступово відбувався процес інтеграції України у європейську систему освіти.

Так, у 1999 р. Міністерство освіти і науки розробило спеціальну програму реалізації положень Болонської декларації у ЗВО України, де увага акцентувалася на тому, що для реалізації концептуальних засад Болонського процесу в Україні необхідно: удосконалити двоступеневу структуру вищої освіти; враховувати європейську практику організації акредитацій та контролю якості освіти; розвивати європейські стандарти якості; всебічно розширювати мобільність студентів, викладачів і дослідників; запровадити сучасні підходи інтеграції вищої освіти і науки у справі підготовки магістрів і аспірантів; сприяти подальшому розвитку автономності та самоврядування у вищій освіті [397, с. 206 – 210].

Це було прогресивним зрушенням, яке передбачало зміщення акцентів із навчальної роботи на методичну для викладачів та з навчальних занять на самостійну – для студентів. Об'єктивно постало питання застосування нових форм контролю таких, як комп'ютерні тести.

Отже, у другій половині 90-х рр. ХХ ст. у вищій іншомовній педагогічній освіті намітилися наступні тенденції: раціональна освітня модель змінилася синергетичною, яка носила багатоаспектний та варіативний характер. Традиційний спосіб організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, який передбачав оцінювання рівня здобутих знань, умінь і навичок, відійшов у минуле і вже не вважався

перспективним. Йому на зміну прийшла перевірка рівня сформованості професійної компетентності.

В освіті набував популярності особистісно-зорієнтований підхід, в центрі уваги знаходилася особистість студента, акцент змістився на індивідуальний розвиток особистості, заохочувалися творча ініціативність і міжкультурний діалог. Змінився фокус педагогічної діяльності. Перевага надавалась комунікативно-спрямованому навчанню. Викладачі ЗВО мали значно більше можливостей самостійно обирати спосіб оцінювання, його змістові компоненти, регулювати власну модель поведінки.

Проведене дослідження [292; 456; 457; 480] дозволяє стверджувати, що одним із важливих чинників, який вплинув на переосмислення функцій, форм, методів організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови на межі ХХ – ХХІ ст., стало приєднання України до мовної політики Ради Європи.

У документах Ради Європи, Європейського Союзу, Європейської асоціації педагогічної освіти, Ради культурної співпраці [86; 292; 446; 456; 457; 480] задекларовано, що пріоритетним напрямом розвитку середньої і вищої освіти мало бути цілеспрямоване вивчення не менш як двох іноземних мов. Володіння іноземною мовою трактувалося як важливий інструмент обміну думками, інформацією, що сприяє налагодженню ефективної взаємодії, комунікації, як необхідний компонент інтелектуального розвитку особистості, її світосприйняття і самореалізації.

Світові глобалізаційні та інтеграційні тенденції зумовили нові виклики для вищої освіти України, а саме: розповсюдження традицій полікультурної освіти, спрямованих на налагодження взаєморозуміння, мирного співіснування представників різних культур, етнічних і соціальних груп, формування поваги до багатоманітності культур світу та їх представників, що зумовило потребу в пошуку шляхів організації контролю рівня сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Однією з організацій, що займалася популяризацією ідей полікультурної та багатомовної освіти, був Європейський центр сучасних мов, який провадив практично орієнтовану діяльність, зосереджену на розробці навчальних програм у сфері іноземних мов, підготовці дидактично-спрямованих конференцій, семінарів та інших заходів; організації обмінів досвідом між учасниками проектів; реалізації міжнародних дослідницьких проектів; популяризації новітніх ідей і передового досвіду у викладанні та організації контролю у сфері іншомовної педагогічної освіти. Одним із перших, у 1990-1996 рр. був реалізований проект «Вивчення мов громадянами Європи», за результатами якого за підтримки Ради Європи в Страсбурзі з 15 по 18 квітня 1997 р. проведено міжурядову конференцію «Викладання мов в оновленій Європі». На конференції здійснено підбиття підсумків і оцінка результатів проекту, укладено загальні рекомендації стосовно подальших заходів із боку урядів країн-учасниць. За результатами проекту розроблено низку документів, у яких визначалися загальноєвропейські стандарти викладання та вивчення іноземних мов, а саме: «Загальноєвропейський стандарт для користувачів», «Європейський мовний портфоліо» та «Опис початкових рівнів» [86; 292; 446; 456; 457; 480], що було враховано при розробці сучасних альтернативних форм та методів контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Рада Культурного Співробітництва організовувала численні міжнародні семінари, де розглядалися питання культури та освіти, обговорювалися інноваційні підходи до вивчення, викладання й контролю навчальних досягнень із іноземних мов.

Серед пріоритетних завдань, що стояли перед вищою іншомовною педагогічною освітою, можна виокремити наступні: підвищення комунікаційних стандартів; забезпечення можливості вивчення двох і більше іноземних мов; розширення спектру викладання предметів іноземними мовами; забезпечення системності мовної освіти; розвиток компетенцій і компетентностей в іншомовній сфері; підвищення рівня викладання

іноземних мов за професійним спрямуванням; формування готовності до здійснення іншомовної комунікації у професійній діяльності; осучаснення форм та методів контролю, запровадження комунікативно-орієнтованих методик перевірки рівня сформованості знань, умінь, навичок та можливості їх застосування в майбутній професійній діяльності студентами мовних педагогічних ЗВО.

Урядам країн-учасниць було рекомендовано розробити вітчизняні освітні стандарти та концепцію реалізації принципу багатомовності, заохочувати іншомовну комунікацію на всіх рівнях суспільної діяльності; забезпечити якісну підготовку фахівців із надання послуг у педагогічній іншомовній освіті та організувати контроль навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов із урахуванням вимог індивідуалізації, диференціації та варіативності; реалізувати на практиці пункти положення щодо викладання та оцінювання якості засвоєння змісту дисциплін професійного циклу іноземними мовами.

Наступною визначною подією досліджуваного етапу було приєднання України до Болонського процесу, що стало поштовхом для суттєвих зрушень у сфері вищої освіти взагалі, та переосмисленні процесу організації контролю навчальної діяльності зокрема.

Процес створення країнами Європи єдиного освітнього простору прийнято називати Болонським. Одним із його основних завдань було досягнення збалансованого, гармонійного розвитку освітніх систем країн Європи з урахуванням національних традицій кожної з них.

У процесі аналізу Болонської декларації [371] виділено завдання, які безпосередньо стосуються теми нашого наукового пошуку, а саме: введення загальнозрозумілих, порівняльних кваліфікацій у галузі вищої освіти; перехід на двоступеневу систему вищої освіти (бакалаврат – магістратура); введення оцінки трудомісткості (курсів, програм, навантаження) у термінах залікових одиниць (кредитів) і відображення навчальної програми в Додатку до диплома, зразок якого розроблений

ЮНЕСКО; забезпечення необхідної якості вищої освіти та організації контролю за результатами навчання; взаємне визнання кваліфікацій і відповідних документів в області вищої освіти, забезпечення автономності ЗВО.

З огляду на євроінтеграційні процеси, 17 квітня 2002 р. Указом Президента України була затверджена Національна доктрина розвитку освіти [184], яка визначала систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію й основні напрями розвитку освіти в першій чверті XXI століття. Метою державної політики щодо розвитку освіти, як зазначалося в цьому документі, було створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [297, с. 264-265].

Усе вищезазначене вимагало оновлення педагогічного та методичного інструментарію для здійснення контрольних заходів у сфері вищої освіти взагалі та іншомовної педагогічної освіти зокрема. Більш детально ретроспективний аналіз навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов представлено у розділі 2, п. 2.1.

На початку XXI ст. однією з базових складових законодавства України про освіту був Закон України «Про вищу освіту» 2002 р. [277]. Аналіз площини формування та виконання законодавства щодо розвитку вищої освіти в Україні свідчить про те, що до Закону постійно вносилися зміни у зв'язку із рухом країни в Європу як основного напрямку інтеграції в європейський освітній простір. Цей Закон був спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлював правові, організаційні, фінансові та інші



засади функціонування системи вищої освіти, створював умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях.

На основі Закону «Про вищу освіту» було прийнято інший важливий документ – Національну доктрину розвитку освіти [184], у якій іншомовний аспект найбільш повно представлено у розділі «Стратегія мовної освіти», в якому зазначалося, що у державі створювалася система безперервної мовної освіти, що забезпечувала обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою.

Отже, протягом досліджуваного етапу відбувалося формування нормативно-правової бази в галузі освіти шляхом ухвалення низки законів, які визначали стратегію розвитку національної системи освіти, закріплювали її нормативи, вимоги, стандарти, законодавчо регулювали відносини всіх структурних підрозділів освіти (зокрема Закону «Про вищу освіту»); затвердження стратегічного плану дій – Національної доктрини розвитку освіти; забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти, підвищення її якості та доступності, коригування завдань і заходів відповідно до загального завдання – інтеграції до європейського освітнього простору. Все це беззаперечно відобразилося і на формах контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, оскільки у зазначений період посилилася увага до іншомовної освіти. Разом із тим, на той час не існувало чітко визначених критеріїв для оцінки рівня сформованості мовленнєвих умінь студентів мовних педагогічних ЗВО, форми проведення контролю носили переважно некомунікативний характер.

Наступною віховою подією в сфері вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов було прийняття 2003 року Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР). Серед вимог, які зазначалися у Рекомендаціях з мовної освіти, виокремлювалася вимога

«перебудови навчання іноземної мови як спеціальності, саме з перебудови системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов» [86, с. 3].

ЗЄР фактично стали одним із перших документів, у якому визначалася необхідність реорганізації освітньої підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі комунікативного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

ЗЄР передбачалося впроваджувати професійну підготовку студентів у три етапи: початковий, основний та просунутий, вимоги до яких відповідають підрівням B2, C1 та C2. Початковий етап включав вступний фонетичний (корективний) курс. Другий (основний) етап мав сформувати мовленнєву компетенцію (що продовжується не більше двох років – до кінця третього курсу). На завершальному (просунутому) етапі вдосконалювалися мовленнєві та комунікативні компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Відповідно змінюються підходи до організації контролю навчальної діяльності. Проблема контролю розглядалася у ЗЄР у 9 розділі в значенні оцінювання рівня володіння мовою користувачем. У зазначеному розділі пояснювалася релевантність рекомендацій для оцінювання рівнів володіння мовою і досягнень та викладено критерії оцінювання і різні підходи до процесу контролю, обговорюються різні цілі контролю та відповідні типи оцінювання з позицій узгодження протилежних критеріїв зрозумілості, точності та оперативності. У даному документі виділено наступні типи контролю:

- контроль (певних) досягнень / контроль (загальних) умінь;
- нормативно-орієнтований (NR) / критеріально-орієнтований (CR) контроль;
- відокремлений / комплексний контроль, орієнтований на критерії;
- контроль результатів виконаної роботи (нефіксований) / контроль на екзамені (фіксований);
- поточний контроль / підсумковий контроль;

- прями́й контроль / непря́мий контроль;
- контроль умінь / контроль знань;
- рейтинг за шкалою / рейтинг за контрольним листом;
- суб'єктивний контроль «Враження» / об'єктивний контроль «Кероване судження»;
- глобальний / аналітичний контроль;
- контроль серій завдань / окремих завдань (за категоріями);
- контроль з боку інших осіб / самоконтроль [86, с. 183].

У ЗЄР зазначалося, що у зв'язку з проблемою контролю можна виявити певну кількість значних розходжень, які переважно залежать від традицій національної системи освіти, рідної мови студентів, наявного нормативно-правового забезпечення, що регулює організацію контролю в закладах вищої освіти, тощо. Отже, список, представлений вище, ні в якому разі не є вичерпним.

Наступним вважаємо за необхідне акцентувати увагу на аналізі державної політики у сфері освіти, спрямованої на приведення освітніх стандартів до міжнародних норм. Зокрема, у 2004 році в постанові Кабінету Міністрів № 1183 «Про затвердження державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки» зазначено, що «серед основних завдань, які пов'язані з розвитком інтернаціоналізації вищої освіти визначено поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі закладів вищої освіти, професорсько-викладацького складу ЗВО та студентів у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах» [281].

Відповідно до руху країни в Європу та з метою практичної реалізації положень Болонського процесу Міністерством освіти та науки України було розроблено програму дій та заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 рр.. Однією з передумов входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору було запровадження в систему вищої освіти

європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS), що було ключовою вимогою Болонської декларації. З метою вироблення та запровадження нових принципів організації навчального процесу щодо розширення можливостей студентів у виборі змісту програми навчання, забезпечення гнучкості в системі підготовки фахівців для їх адаптації до швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці МОН України у 2003 р. прийняло пропозицію ЗВО України про проведення, починаючи з 2003/2004 н. р., педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у ЗВО III-IV рівнів акредитації.

Керівництво Міністерства розробило нормативи з питань КМСОНП [36, с. 232–316], видало накази про особливості її впровадження. Це стало організаційно-правовою основою для широкого впровадження ECTS в усіх ЗВО України, що докорінним чином змінило процес організації контролю навчальної діяльності студентів. Були проведені науково-практичні семінари та конференції присвячені запровадженню КМСОНП, забезпеченню якості вищої освіти, проблемам розвитку багаторівневої системи підготовки фахівців, обговоренню проектів моделі вітчизняної системи залікових одиниць у вищій освіті. Результати цих семінарів і конференцій було узагальнено в збірниках і відображено в засобах масової інформації [199, с. 183]. В усіх ЗВО було впроваджено КМСОНП, що було умовою євроінтеграційного процесу в освітньому просторі.

На нашу думку, запровадження кредитно-модульної організації навчального процесу в закладах вищої педагогічної освіти позитивно вплинуло на організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, адже систематичне проведення поточного оцінювання сприяло підвищенню мотивації студентів до активності на заняттях, постійного повторення вивченого матеріалу. Крім того, КМСОНП передбачала ознайомлення студентів на початку вивчення дисципліни з можливими варіантами контрольних завдань, формами проведення контролю

та критеріями оцінювання, що забезпечувало об'єктивність, прозорість, відкритість процесу перевірки навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов.

Отже, характерними тенденціями, що впливали на організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов на межі ХХ – ХХІ століть, виявлено наступні: посилення ідей полікультурної освіти; розвиток явищ плюрилінгвізму; перехід до комунікативного, особистісно-зорієнтованого й компетентнісного підходів у викладанні іноземних мов та оцінюванні рівня професійної підготовки фахівців у іншомовній педагогічній освіті.

Верхньою межею другого етапу нами визначено 2004 рік, адже 19–20 травня 2005 року Україна приєдналася до Болонського процесу на саміті міністерств у м. Бергені (Норвегія) [26, с. 5].

ІІІ етап (2005–2014 рр.) – етап запровадження рейтингового контролю та реалізації комунікативного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Однією з вимог виконання Україною Болонської декларації, був перехід на кредитно-модульну систему організації навчального процесу.

Під кредитно-модульною системою організації освітнього процесу розуміють систему організаційних та методичних заходів, заснованих на запровадженні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Провідною метою цієї системи є активізація навчальної діяльності студентів та підвищення рівня мотивації до здобуття знань протягом усього періоду навчання [166, с. 57–69].

Узагальнення історико-педагогічних праць із теми дослідження [81; 361; 364] дозволило виокремити позитивні моменти у процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов за умов кредитної системи навчання:

- систематизація контролю знань студентів, створення уніфікованих вимог до оцінювання знань, умінь і навичок у контексті кожної окремої дисципліни навчального плану;
- можливість одержання як диференційованої, так й узагальненої інформації про успішність навчання, а також про індивідуальні здобутки студентів;
- об'єктивність та гласність оцінювання, можливість побудови зрозумілого та прозорого рейтингу успішності.

У цілому організація освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти протягом досліджуваного етапу регламентувалася внутрішніми Положеннями [260-263], затвердженими в установленому порядку. Основними видами контрольних заходів, як свідчить аналіз Положень про організацію освітнього процесу Харківської гуманітарно-педагогічної академії, ХНПУ імені Г. С. Сковороди, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та інших педагогічних ЗВО, є: вхідний (попередній) контроль; поточний (тематичний) контроль; модульний контроль; підсумковий (семестровий контроль, підсумкова атестація) (див. Додаток Д).

Аналіз Статутів, Положень про організацію навчального процесу ЗВО, Положень про організацію модульно-рейтингового контролю, Положень про модульні контрольні роботи тощо свідчить, що в умовах кредитно-модульної системи навчання, яка функціонувала в закладах вищої освіти України у межах досліджуваного етапу, одним із основних елементів була система рейтингового контролю й оцінки навчальної діяльності студентів.

Слово «рейтинг» походить від англійського «to rate» (оцінювати). Під рейтингом розуміється індивідуальний числовий показник успішності навчання у ЗВО, простіше – «накопичена оцінка» [396, с. 412].

Рейтинговий контроль – така організація педагогічного контролю, яка базується на персоналізації і диференціації оцінювання навчальних досягнень студента на всіх етапах процесу навчання, забезпечує стимулюючу, розвиваючу й особистісно-творчу функції одержаних знань. Він передбачає

накопичення оцінок за певний період навчання й за різнобічну діяльність та відображає не тільки якість знань і вмінь, а й активність, самостійність, творчість студента [382, с. 47].

Рейтингова система в вищій школі являла собою кількісну характеристику якості навчальної діяльності, котра виражена в балах і націлена на стимулювання ритмічної, зацікавленої, активної роботи студентів. Це індивідуальний сумарний показник рівня навчальних досягнень студента та його відношення до процесу навчання, що встановлюється на кожному етапі поточного, періодичного й підсумкового контролю знань. Основною метою рейтингової системи було підвищення якості підготовки спеціаліста. Серед головних задач рейтингової системи можна назвати стимулювання пізнавальної діяльності, регулярної самостійної навчальної роботи студентів протягом усього семестру; підвищення їх мотивації до оволодіння освітніми програмами; формування позитивного досвіду самоосвіти та самовиховання; підвищення рівня організації освітнього процесу в ЗВО. Отже, однією з характерних тенденцій третього етапу було посилення ролі самостійної роботи у професійній підготовці вчителів іноземних мов.

Важливим завданням було також визначення видів і форм контролю. Здійснювався не лише поточний і підсумковий контроль знань (залік або екзамен), а й проміжний – за модулями, що особливо актуально для іншомовної педагогічної освіти, адже всі підручники іноземних видавництв побудовані за модульним принципом. Якщо студент недостатньо оволодів лексичним або граматичним матеріалом на певному етапі, він може повернутися до опанованого ним юніту чи продовжувати вивчення наступного.

Позитивним, на наш погляд, був той факт, що студенти, які за результатами модульних та поточних контрольних заходів набирали з конкретних навчальних дисциплін не менше від встановленої мінімальної

кількості балів, атестувалися з цих дисциплін. Їм виставлялася державна семестрова оцінка.

Слід погодитися з Н. Сергієнко, що проблемним питанням на той час залишалася частка поточного оцінювання в загальному підсумковому оцінюванні [364, с. 256]. З'ясовано, що у закладах вищої педагогічної освіти ця проблема вирішувалася по-різному. Обов'язковим було те, що студенти вже на початку семестру мали бути проінформовані про зміст навчального матеріалу, якими будуть критерії оцінювання їх знань, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для ефективного функціонування кредитно-модульної системи необхідно було здійснювати пошук нових форм і методів навчання, запроваджувати інноваційні технології, вдосконалювати процес контролю й оцінювання знань, умінь та навичок з метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Перехід на навчання в умовах кредитно-модульної системи актуалізував такий вид контролю, як тести. Серед переваг тестового контролю при вивченні іноземної мови у закладі вищої педагогічної освіти можна назвати: уніфікованість та стандартизованість тестів; одночасне охоплення контролем усіх студентів; можливість робити зрізи успішності з меншою витратою часу. Тестування дозволяло об'єктивно оцінювати рівень знань, навичок і вмінь, а також їх можна було рівною мірою використовувати для поточного й підсумкового контролю. Отже, наступною провідною тенденцією третього етапу стала популяризація тестового контролю у сфері оцінювання навчальних досягнень студентів – майбутніх учителів іноземних мов.

Для ефективного втілення рейтингової системи оцінювання знань студентів на факультетах іноземної філології важливі певні умови: готовність викладачів і студентів до її сприйняття; належне організаційно методичне забезпечення, зокрема обов'язкова самостійна робота студентів;



впровадження модульного навчання і контролю; налагодження обліку роботи у формі спеціальних таблиць; застосування письмової перевірки знань тощо.

Рейтингова система оцінювання знань передусім активізувала самостійну роботу студента, зробила її ритмічною і систематичною протягом семестру; краще мотивувалася навчально-пізнавальна діяльність, стимулювалася самостійність, ініціативність, відповідальність, творчість; підвищувалася об'єктивність оцінювання, вдала чи невдала відповідь на заліку або іспиті не мала вирішального значення, відповідно значно зменшувалося психологічне навантаження під час іспиту.

Крім того, як зазначає З. Слєпкань, вона дала змогу викладачеві здійснювати індивідуалізацію навчання та диференційований підхід до студентів, сприяла раціональному вибудовуванню студентом навчання протягом семестру, особливо під час заліково-екзаменаційних сесій [368, с. 148–149].

У рейтинговій системі в значній мірі (порівняно з традиційною заліковою системою) виявлялася відповідальність студентів за самостійне визначення кроків у вивченні іноземної мови, що відображалося в ритмах навчання, в накопиченні балів. У зв'язку з тим, що студенти самі визначали види діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо), в яких вони можуть найбільш повно реалізувати себе в оволодінні дисципліни, що вивчалася (в цьому випадку виявлялася їх самостійність), вони були більш активні й відповідальні за свої дії. Студент вже не міг перекласти відповідальність на викладача (адже в традиційній системі саме викладач відігравав ключову роль, виставляючи добрі або погані підсумкові оцінки за діяльність протягом семестру). В рейтинговій системі викладач мав чудову можливість диференціювати студентів по малим групам та, як наслідок, обирати оптимальний режим навчання, що особливо важливо у процесі опанування іноземних мов.

Ще одним позитивним моментом стало впровадження модульних контрольних робіт (МКР), які стали обов'язковим складником системи

модульно-рейтингового контролю результатів навчання студентів денної форми навчання з кожної практичної мовної дисципліни. Виконання студентами МКР було спрямоване на всебічну і комплексну перевірку обсягу, рівня та якості засвоєння ними всього навчального матеріалу, що входив до кожного модуля: матеріалу, що підлягав вивченню як під час аудиторної, так і самостійної роботи. Зміст МКР, критерії її оцінювання визначалися робочою програмою з відповідної навчальної дисципліни.

Із кожного модуля усіх практичних мовних дисциплін, згідно з Положенням про модульні контрольні роботи, на кафедрах укладалося не менше п'яти варіантів МКР. Модульні контрольні роботи створювалися науково-педагогічними працівниками під загальним контролем завідувача кафедральної методичної секції з відповідної навчальної дисципліни. У випадку відсутності методичної секції модульна контрольна робота укладалася під керівництвом науково-педагогічного працівника, який призначався завідувачем кафедри. Кожна кафедра повинна була здійснювати заходи щодо постійного розширення й оновлення пакета (фонду) модульних контрольних робіт з усіх навчальних дисциплін.

Аналіз історико-педагогічних джерел [27; 166; 250; 361; 364; 410] дозволив стверджувати, що рейтингова система підсилила роль поточного і підсумкового контролю у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, зробила його більш систематичним. Рейтингове оцінювання забезпечило інтегральну оцінку результатів навчання студентів, поєднало кількісні оцінки результативності навчання з якісними показниками навчання студентів, дало змогу врахувати їхні досягнення на кожному етапі оволодіння мовою, активізувати самостійну роботу, зокрема й з навчальною літературою, було зручним при переведенні національної оцінки на шкалу ECTS, сприяло розвитку самоконтролю студентів.

Приєднання до Болонської угоди, запровадження кредитно-модульної організації навчального процесу та рейтингового оцінювання активізувало співпрацю України з європейськими освітніми агенціями. Аналіз основних

загальних цілей і завдань європейської мовної політики [11; 188; 424; 440; 460], рекомендацій [428; 461], які стосувалися вивчення іноземних мов у ЗВО, і рекомендацій [437; 472], спрямованих на вдосконалення підготовки вчителів іноземних мов, серед яких були і проблеми організації контролю, дозволяє стверджувати, що європейська освітня політика в галузі сучасних мов прагнула до полегшення вільного пересування людей та ідей в межах Європи; зростання взаєморозуміння всіх громадян Європи; якісного і кількісного підвищення рівня європейського співробітництва; усунення і запобігання упереджень і нетерпимості щодо людей інших культур і національностей; посилення демократичних структур і норм.

Для виконання цих цілей Рада Європи вважає необхідним дати всім громадянам Європи можливості спілкуватися на різних мовах; вивчати більше однієї мови в період обов'язкової освіти, додатково до своєї рідної мови; вивчати інші країни, використовувати набуті навички та досвід спілкування іноземною мовою у спільно організованій діяльності; підвищувати роль міжнародного компонента у національних навчальних програмах тощо [206, с. 300–305].

Як свідчить проведене дослідження, в пропозиціях, які були названі Комісією по Культурній Співпраці, пріоритетними для ЗВО були:

- високий рівень середньої освіти;
- професійно-орієнтоване мовне навчання;
- двомовна освіта;
- використання інформаційних і комунікаційних технологій;
- програма «навчити вчитися»;
- автономія у навчанні;
- освітні зв'язки та обміни;
- оцінка знань;
- участь в програмі розвитку мов для міжнародного спілкування, в

тій мірі, в якій дозволяє національна система освіти [466].

Особливої уваги вимагала підготовка майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО, адже майбутні педагоги повинні мати і використовувати в подальшій роботі з учнями особистий досвід організації навчання і контролю навчальної діяльності у процесі викладання іноземних мов.

Одним із найважливіших моментів для сфери педагогічної освіти можна вважати укладання Європейською Радою у 2009 р. стратегічного документу «Освіта і навчання» («Education and Training») [447], який декларував основні напрями реформування освітньої галузі: реалізація концепції освіти протягом життя, удосконалення системи підготовки фахівців усіх ланок, гарантування освітніх прав громадян, запровадження творчих інноваційних підходів до викладання, навчання та організації контролю навчальної діяльності на всіх ступенях освіти.

У контексті нашого дослідження важливе значення мало прийняття Концепції мовної освіти в Україні у 2011 році (див. Додаток Е). У цьому документі наголошувалося на необхідності використання особистісно-зорієнтованого підходу у навчанні та контролі його результатів задля розвитку освітньо-культурного діалогу суб'єктів освітнього процесу; виховання мовної толерантності особистості; формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції; навичок самоосвіти та самоконтролю; організації контролю навчальної діяльності з урахуванням рівнів володіння іноземними мовами та їх ілюстративних дескрипторів, прописаних у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Тож, наступними тенденціями третього етапу дослідження вважаємо розвиток творчих здібностей майбутніх учителів іноземних мов та оцінювання їх навчальних досягнень із урахуванням рівнів володіння мовами, визначеними у ЗСР.

Проведене дослідження дозволило дійти висновку, що починаючи з 2013 р. було прийнято низку важливих нормативно-правових документів, які безпосередньо впливали на процес організації контролю за навчальною діяльністю студентів. Так, 2013 р. відбулося ухвалення Національної

стратегії розвитку освіти України на період до 2021 рр., одним із пунктів якої було «удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [286].

Вивчення архівних джерел [328] та науково-методичних праць учених та викладачів закладів вищої педагогічної освіти України досліджуваного етапу [22; 30; 31; 45; 51; 77; 84; 87; 164; 250] довело, що існуючі на той час традиційні форми та методи організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов були модифіковані на підставі комунікативного, особистісно-зорієнтованого та компетентісного підходів із урахуванням специфіки соціокультурного та професійно спрямованого компонентів, які були відображені у змісті контрольних завдань.

Підсумовуючи зміст і значення цього етапу, можна зазначити, що в Україні було створено єдину систему регламентації діяльності закладів вищої освіти на основі процедур їх ліцензування, акредитації та атестації, впроваджено державні й галузеві стандарти вищої освіти, сформовано і впроваджено процедури контролю за організацією діяльності ЗВО. Однак, при цьому чимало питань щодо адміністративно-процедурної діяльності суб'єктів освітніх правовідносин все ще залишалася поза увагою законодавців, а наявний стан правового регулювання не відповідав їх реальному змісту. Так, більшість дослідників звертали увагу на те, що Закон України «Про вищу освіту» виконав свою місію, його регуляторний ресурс вичерпано, тож він усе більше перетворювався на фактор уповільнення на шляху подальших реформ в освітній галузі [37, с. 9], а отже, виникла потреба розроблення нової редакції цього Закону, а також оновлення та ухвалення низки інших нормативних актів стосовно регулювання адміністративно-процедурних відносин у сфері вищої освіти. Крім того, в ході аналізу питання нормативно-правового забезпечення відносин у сфері вищої освіти в Україні, нами було виявлено значну кількість несистематизованих джерел. Безсистемність і розпорошеність окремих норм з питань вищої освіти в різних нормативно-правових актах створювали суттєві труднощі в їх

застосуванні, що висувало на перший план завдання не тільки оновити, але й узгодити та систематизувати освітнє законодавство.

Верхньою межею даного періоду є 2014 рік, коли в Україні було прийнято Закон «Про вищу освіту» [276], згідно з яким із 1 вересня 2015 року закладам вищої освіти рекомендувалося врахувати зменшення обсягу одного кредиту до 30 годин і зменшення максимального навчального навантаження педагогічного працівника до 600 годин (не збільшуючи кількість працівників), що поступово переміщувало акцент на самостійну роботу студента, роль викладача дедалі більше набувала рис не активного учасника освітнього процесу, а своєрідного консультанта, а контроль за навчальною діяльністю студентів здійснювався з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій та орієнтацією на формування освіченої гуманно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань та міжкультурної комунікації.

Контроль залишався важливою складовою навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів іноземних мов. Перехід на нову модель навчання, яка передбачала активність викладача не тільки при викладі нового навчального матеріалу, але і в процесі об'єктивного контролю результатів навчання, а також активність студентів при самостійній роботі, націлений на досягнення високих показників у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, надбання умінь самоконтролю, вимагав відповідної організації контролю навчальної діяльності і всього процесу навчання.

Отже, популяризація іноземних мов із тенденціями, що означилися в їх вивченні протягом досліджуваного періоду, висували нові вимоги до організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, відповідно, специфіка цього процесу буде детально розглянута у другому розділі.

## Висновки до розділу 1

1. Аналіз джерельної бази дослідження засвідчив, що проблема підготовки вчителя іноземних мов привертала увагу багатьох вітчизняних дослідників. Аналітичний огляд джерел, використаних в процесі вивчення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття, дозволив виділити декілька груп джерел за змістом. До першої групи ми відносили джерела, які висвітлювали розвиток педагогічної освіти в Україні, друга група включала дослідження, присвячені організації контролю та оцінюванню навчальних досягнень студентів, третя група складалася з наукових розвідок, предметом яких була професійна підготовка вчителів іноземних мов. Опрацьовано нормативно-правову, науково-педагогічну літературу, архівні документи з досліджуваної проблеми. На різних етапах пошуку та опрацювання джерел ми використовували методи суцільного та несцільного дослідження, монографічний, вибірковий методи та метод головного масиву.

Цілісний аналіз історико-педагогічної та науково-методичної літератури дозволив стверджувати про певні розбіжності у визначенні таких основних термінів досліджуваної проблеми як «навчальна діяльність», «контроль», «функція контролю», «вид контролю», «форма контролю». Контроль навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у межах досліджуваного періоду розглянуто як специфічну функцію перевірки успішності (Г. Щукіна, А. Купріянов); як науково обґрунтовану систему перевірки результатів освіти, навчання, виховання студентів (В. Аванесов); як засіб керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів з боку педагога (Л. Русакова); як діяльність, метою якою є визначення рівнів навченості і приведення отриманих результатів до професійного рівня (Ю. Головач, Л. Романишина). Основними вимогами до організації

ефективного контролю в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов виступали його індивідуалізація, об'єктивність, систематичність і системність, оптимізація, гласність, всебічність, етичність та професійна спрямованість. Вивчення праць Ю. Бабанського, С. Вітвицької, А. Конишевої, Л. Одерій, А. Харківської та ін. дозволило зробити висновок, що для педагогічного контролю у сфері іншомовної освіти характерні контролююча, навчальна (освітня), розвиваюча, оціночна, мотиваційно-стимулююча, коригуюча, діагностична, управлінська, організаторська, методична та виховна функції. Вищезазначені функції реалізовувалися в процесі попереднього, поточного, тематичного, рубіжного та підсумкового видів контролю, що здійснювався у таких основних формах, як усна чи письмова перевірка, тестування, самоконтроль.

2. На основі проведення історико-педагогічного аналізу наукових робіт 1940 – 1980-х рр. визначено суспільно-політичні та організаційно-педагогічні передумови, що сприяли активізації організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, а саме: поступове загострення у післявоєнний період суспільної потреби у спеціально підготовлених учителях іноземних мов; зростання соціального запиту на практично-орієнтовану середню освіту з метою прискорення соціально-економічного розвитку держави; розвиток педагогічних уявлень щодо оцінки результатів освітньої діяльності; інституціалізація педагогічної освіти в цілому і професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов зокрема; формування нормативно-правового забезпечення в галузі освіти в післявоєнний період; початок процесу організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України із застосуванням ЕОМ; розширення профілю підготовки вчителів іноземної мови; посилення ідей полікультурної освіти.

Передумовами, що гальмували досліджуваний процес, визначено нестачу кваліфікованих викладачів у повоєнні роки, низький рівень навчально-методичного забезпечення для здійснення контрольних заходів;



домінування ролі викладача при здійсненні контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі взаємодії учасників освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти України.

3. На основі джерельної бази була розроблена власна періодизація, яка включає такі етапи: перший етап (1980–1990 рр.) – етап формалізованого підходу до організації контролю знань за умов надмірної централізації системи освіти; другий етап (1991–2004 рр.) – етап диференціації та індивідуалізації контролю навчальної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України, уніфікації вимог до його здійснення; III етап (2005–2014 рр.) – етап запровадження рейтингового контролю та реалізації комунікативного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

З'ясовано, що у межах першого етапу контроль навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов носив формалізований характер і здійснювався переважно за рахунок перевірки засвоєння ними певного обсягу знань, умінь і навичок, даному процесу бракувало варіативності та індивідуалізації, вихід за рамки традиційних методів оцінювання вважався недоцільним. Основна увага зосереджувалася на формуванні у майбутніх учителів іноземної мови навичок і вмінь проводити на належному організаційному й виконавському рівнях уроки, факультативи та інші форми занять, набутті ними високих громадянських, моральних якостей, умінь виховувати їх у своїх учнів. У ці роки продовжувалася комплексна державна політика в умовах централізації системи освіти. У той же час, спостерігалось розширення профілю підготовки вчителів іноземної мови і посилення ролі полікультурної мовної освіти.

Визначено, що протягом другого етапу розпочався процес децентралізації у сфері освіти; відбулося певне розширення автономії освітніх закладів; було прийнято низку нормативно-правових документів, спрямованих на диференціацію й індивідуалізацію освітнього процесу в закладах вищої освіти взагалі та в підготовці майбутніх учителів іноземних

мов зокрема. Наголошувалося на пріоритетності інтеграції українського суспільства до світової освітньої спільноти, приєднання України до мовної політики Ради Європи і відповідно, на необхідності розробки нових програм підготовки учителів іноземних мов із урахуванням кінцевої мети навчання іноземних мов у загальноосвітній школі – формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції. Отже, характерними тенденціями, що впливали на організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у 1991 – 2004 рр., виявлено наступні: посилення ідей полікультурної освіти; розвиток явищ плюрилінгвізму; намітився перехід до комунікативного, особистісно-зорієнтованого й компетентісного підходів у викладанні іноземних мов та оцінюванні рівня професійної підготовки фахівців у іншомовній педагогічній освіті. Разом із тим, на той час не існувало чітко визначених критеріїв для оцінки рівня сформованості мовленнєвих умінь студентів мовних педагогічних ЗВО, форми проведення контролю носили переважно некомунікативний характер.

Установлено, що протягом третього етапу дослідження (2005–2014 рр.) відбулося запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти, що позитивно вплинуло на організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов; сприяло підвищенню мотивації студентів до активності на заняттях, постійного повторення вивченого матеріалу; забезпечило об'єктивність, прозорість, відкритість процесу перевірки навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов. Перехід на рейтингову систему оцінювання знань актуалізував такий вид контролю, як тести; активізував самостійну роботу студента, зробив її ритмічною і систематичною протягом семестру; сприяв диференціації та оптимізації організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Існуючі традиційні форми та методи контролю були модифіковані на підставі комунікативного, особистісно-зорієнтованого та компетентісного підходів із урахуванням специфіки соціокультурного та професійно спрямованого компонентів, що

знайшло відображення у змісті контрольних завдань, із метою розвитку освітньо-культурного діалогу суб'єктів освітнього процесу; виховання мовної толерантності особистості; формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції; навичок самоосвіти та самоконтролю; організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов із урахуванням рівнів володіння іноземними мовами та їх ілюстративних дескрипторів, прописаних у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Матеріали розділу 1 знайшли відображення у таких працях автора [217; 218; 222; 223; 225; 226; 228; 230; 231; 235; 236].

## РОЗДІЛ 2

# ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

### 2.1 Навчально-методичне забезпечення організації контролю навчальної діяльності студентів у досліджуваний період

Для забезпечення якості навчання у вищій школі необхідно звертати особливу увагу на наукову систему планування й організації освітнього процесу. При цьому слід урахувувати, що освітній процес у ЗВО будується відповідно до вимог державних нормативно-правових документів та документів, що розробляються закладами вищої освіти.

У процесі наукового пошуку виявлено, що до державних складових навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період відносилися: навчальні програми з усіх нормативних навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої й інших видів практик; підручники і навчальні посібники з грифом Міністерства освіти і науки.

Складовими навчально-методичного забезпечення, що розроблялося закладами вищої педагогічної освіти для спеціальностей, на яких здійснювалася підготовка майбутніх учителів іноземних мов, були: робочі навчальні плани та програми; навчальні програми з вибіркових навчальних дисциплін; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів із навчальної дисципліни; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; контрольні роботи з

навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу; методичні матеріали для студентів із питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових і дипломних проектів (робіт); інші матеріали, які визначала викладач, кафедра (предметна або циклова комісія), заклад вищої освіти [197, с. 35–40].

Аналіз історико-педагогічних джерел [95; 117; 178; 244; 256; 307] надав підстави стверджувати, що державна складова навчально-методичного забезпечення та навчально-методична діяльність прогресивних викладачів ЗВО протягом першого етапу (1980–1990 рр.) була спрямована на розробку нових та удосконалення існуючих методів і засобів контролю навчальної діяльності студентів у цілому та студентів – майбутніх учителів іноземної мови зокрема, що знайшло відображення в навчально-методичному забезпеченні та навчальних планах ЗВО.

Вивчення досвіду Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченка дозволило стверджувати, що у 1980–1990 рр. навчальний план складався закладом вищої освіти. Основою його укладання були освітньо-професійної програма підготовки фахівців. Оглядом аналіз навчальних планів (див. Додаток Г) засвідчив, що у навчальних планах, як правило, містився перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять (лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій, навчальних і виробничих практик) та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю. У навчальному плані також відображався обсяг часу, який відводився на самостійну роботу студентів.

Навчальний план розроблявся на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми і затверджувався керівником закладу вищої

освіти. У ході дослідження визначено такі типи навчальних планів, що використовувалися у практиці ЗВО досліджуваного етапу: базовий і робочий.

Базовий навчальний план укладався на основі вимог Державного стандарту підготовки фахівців зі спеціальності на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми та затверджувався керівником ЗВО.

На основі навчального плану на кожному факультеті складався робочий навчальний план на поточний навчальний рік, який затверджувався деканом відповідного факультету. Аналіз звітів про роботу кафедр Житомирського державного педагогічного інституту [109–111], протоколів засідань Вченої ради Слов'янського державного педагогічного інституту [298–300] засвідчив, що у робочому навчальному плані конкретизувалися форми проведення навчальних занять, їх обсяг, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю на кожний семестр.

У процесі наукового пошуку виявлено, що навчальні плани, що склалися для педагогічних ЗВО Радянського Союзу не враховували особливості певних регіонів чи республік, у т.ч. й України.

Важливим було питання про вдосконалення методів, прийомів і форм навчання і контролю, подальше підвищення їх ефективності. Вони мали сприяти міцному, свідомому й ґрунтовному засвоєнню знань, виробленню умінь застосувати ці знання на практиці, в школі. На допомогу майбутнім учителям створювалися фундаментальні праці й посібники, у яких як у загальнодидактичному, так і в методичному плані висвітлювалися питання раціоналізації методів і прийомів навчання і контролю відповідно до нових завдань школи: «формувати в кадрів високі морально-політичні якості, партійну принциповість, глибоку комуністичну переконаність, класовий підхід до оцінки подій і явищ суспільного життя...» [137, с. 97].

В. Кремень у науковому доробку «Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи)» зазначав, що одним із важливих етапів організації реформи вищої педагогічної школи стало прийняття у

1987 р. нових навчальних планів та програм, у яких самостійна робота студентів визначалася однією з форм навчальної діяльності. У діяльності педагогічних ЗВО 1989/90 н. р. спостерігався перехід від масових форм навчання до індивідуального підходу, розвиток творчих здібностей майбутніх учителів із опертям на їх самостійну працю, активні форми і методи навчання: семінарські та практичні заняття, дискусії тощо [137, с. 145].

Аналіз архівних джерел, а саме зведених звітів Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах за 1989/90 н. р. [91, арк. 29] довів, що нові плани сприяли створенню умов для посилення контролю за навчальною діяльністю майбутніх вчителів. Так, обсяг лекційних занять було зменшено на 10% на користь практичних занять та самостійної роботи студентів [91, арк. 29], що підсилило роль і значення поточного контролю. Шляхом об'єднання на 3% скорочено кількість навчальних дисциплін і на 1% заліків та екзаменів, але посилювалася також роль періодичного контролю; уведено таку форму перевірки знань студентів, як написання курсової роботи з педагогіки чи психології. Зазначимо, що такий метод контролю дозволяв перевірити не лише глибину знань студентів, але й уміння обґрунтовувати, аналізувати навчальний матеріал.

Актуальні питання навчально-методичної роботи в педагогічних освітніх закладах успішно досліджувалися кафедрами педагогіки Київського педагогічного інституту імені Максима Горького та Київського педагогічного інституту іноземних мов, Ворошиловградського (Луганського) педагогічного інституту тощо. Досить широко відбувалося дослідження проблем програмованого навчання та тестового контролю, при інститутах педагогіки і психології було відкрито аспірантуру з теорії та методики навчання іноземної мови. Відповідно до постанови ЦК КП України і Ради Міністрів республіки та наказу Міністра освіти УРСР у школах республіки було проведено масовий експеримент із метою визначення найбільш раціонального співвідношення традиційних методів і програмованого навчання, вивчення

порівняльної ефективності різних систем програмування з урахуванням мети змісту навчання, вікових особливостей і рівня підготовки учнів. Важливим завданням науковців вищої педагогічної освіти стала участь у визначенні напрямку і змісту педагогічних дисциплін на факультетах іноземних мов, вивчення досвіду їх здійснення, розробка ефективних форм і методів проведення контролю. Визначалися основи наукового нормування педагогічної праці у вищій школі, умови підвищення продуктивності з використанням нових навчальних планів і програм, створення підручників та посібників із педагогіки, іноземної мови для факультетів іноземних мов [239; 243; 245; 246; 247; 407]. У країні велика увага надавалася підготовці майбутніх учителів іноземної мови, їх ідейному загартуванню, створенню сприятливих умов для їх підготовки у роботі з підростаючим поколінням.

У досліджуваній період професійні вимоги ставилися до підручників із фахової методики викладання іноземних мов і з педагогіки, як однієї з важливих складових навчально-методичного забезпечення дисциплін у педагогічних інститутах та університетах. Підручник «Основы вузовской педагогики» (Ленінград, 1972 р.) професійно застарів і відстав від вимог часу. Авторський колектив кафедри педагогіки Київського університету підготував підручник «Педагогіка» за редакцією А. Алексюка [246], який розкривав методологічні і теоретичні основи ефективної організації навчання і виховання. Він відповідав програмі курсу педагогіки для студентів усіх спеціальностей університетів та інститутів. У підручнику реалізувалася низка питань, які раніше не висвітлювалися у педагогічній літературі, особлива увага, зокрема, акцентувалася на вихованні як соціально організованому та систематично здійснюваному впливі дорослих на дітей та підлітків, вихованні середовищем, розвитку й активності особистості, вікових й індивідуальних особливостях дітей, освіті, самоосвіті, самовихованні, законах і закономірностях педагогіки, принципах, меті та завданнях виховання тощо. У частині «Основы дидактики» розвивалися та поглиблювалися ідеї виховання особистості, формування її як громадянина



засобами навчальних дисциплін. У зазначеному підручнику важливе місце посідав аналіз педагогічних категорій «навчання і освіта», «викладання», «учіння», «знання», «навички», «контроль» тощо.

Новаторським був підручник «Педагогіка» за редакцією М. Ярмаченка [247], в якому висвітлено взаємозв'язок розвитку, формування і виховання особистості. Виходячи з вчення про соціальну сутність особистості, автори характеризували її розвиток, рушійні сили (передусім суперечність між досягнутим рівнем розвитку дитини і тим новим змістом діяльності, яким вона оволодіває), найважливіші закономірності діяльності і спілкування. Особлива увага приділялася формуванню особистості (як об'єкта і суб'єкта виховання) з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей. У розділах, де розкривалися проблеми теорії освіти та навчання, чітко визначався предмет дидактики, підкреслювалася зумовленість цілей навчання та освіти. Було схарактеризовано основні типи навчання, розкрито їх можливості у розв'язанні завдань, поставлених перед тогочасною школою. Корисними для майбутнього вчителя були загальні методи навчання у світлі залежності між категоріями мети, засобів і результату. Це зумовлювало об'єктивну необхідність виділення й аналізу різних аспектів і функцій, методів навчання за найбільш істотними ознаками. Наведені класифікації сприяли поглибленню знань про методи навчання, їх систематизації, допомагали майбутньому вчителю оптимізувати навчальний процес.

Нетрадиційним були підходи авторів зазначених підручників до здійснення контролю знань студентів. Вони пропонували не просто перелік питань, а перелік дискусійних проблем, під час розв'язання яких студенти повинні були глибоко вивчити питання. За допомогою таких завдань перевірялася не тільки засвоєна інформація, а й вміння відстоювати власну точку зору, підкріплену достовірними аргументами і фактами.

Відповідно до вимог розвитку окремих галузей педагогічної науки та завдань розробки найважливіших питань навчання й виховання

підростаючого покоління, науковці провели роботу з вдосконалення програм і підручників на основі аналізу і щорічної масової перевірки рівня знань, умінь і навичок, систематичних тривалих спостережень за навчальними процесами в експериментальних і масових закладах освіти, узагальнення передового педагогічного досвіду, критичного аналізу навчальних програм, підручників, навчальних посібників. Як зазначає дослідник М. Ярмаченко, було удосконалено програми Української РСР із метою розвантаження їх від надмірно складного матеріалу, передбачено час для повторення і закріплення вивченого, самостійної роботи, істотно скорочено другорядний матеріал, посилено світоглядні та виховні аспекти, зроблено чіткі вказівки щодо реалізації міжпредметних зв'язків [423, с. 8].

Суспільні зрушення в державі на початку 90-х рр. ХХ століття призвели до змін як у вищій школі взагалі, так і в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема. Так, Міністерством освіти і науки України не було запропоновано уніфікованих навчальних планів для педагогічних спеціальностей, натомість ЗВО надали право самостійно розробляти освітні плани [282], що, на нашу думку, позитивно вплинуло на ефективність організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов та дозволило запровадити в освітній процес широкий спектр форм і методів контролю за рахунок збільшення годин на вивчення саме фахових дисциплін. Розглянемо даний процес на прикладі Ніжинського державного педагогічного інституту.

На I – II курсах на вивчення іноземної мови було передбачено по 16 годин, на III – V – по 8 годин на першу та 16 годин на другу іноземну мову, на III – V – по 8 годин на першу та другу іноземні мови. Викладались такі теоретичні курси: історія мови – 36 год.; теоретична граматики – 50 год.; лексикологія – 50 год.; країнознавство – 60 год.; історія літератури – 80 год. Друга мова залишалась без змін – 8 год./тиждень. З 1993 року було введено новий спецкурс із філології – фразеологія сучасної англійської мови, а курс перекладу було скасовано й залишено як спецкурс у зміненому вигляді. Курс

суспільних дисциплін залишено без змін. Кількість годин на психолого-педагогічні дисципліни також не змінили, але наполовину скоротили такий курс, як основи педагогічної майстерності. Історію педагогіки та педагогіку було об'єднано в один предмет [320, арк. 101].

Основні завдання, які стояли на той час перед викладачами, – це забезпечення студентів необхідними методичними розробками з теоретичних дисциплін, семінарів, домашнього читання, розробка пакетів контрольних робіт відповідно до змін, які відбувалися у навчальних планах.

У процесі дослідження виявлено, що важливою умовою підготовки нового покоління вчителів іноземної мови у досліджуваний період було створення навчально-методичного комплексу дисциплін (НМКД). У цілому, НМКД визначала сукупність дидактичних і методичних документів, спрямованих на реалізацію освітніх послуг певної науки або галузі знань. Метою НМКД було забезпечення цілісного навчального процесу з певної дисципліни, який включав визначені «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [282] форми, методи і засоби навчання у ЗВО.

Під навчально-методичним комплексом дисципліни (НМКД) розуміли комплекс спеціально розроблених матеріалів, що були цілісним утворенням і забезпечували опанування студентами певної навчальної дисципліни [358, с. 245]. Виявлено, що навчально-методичний комплекс дисципліни був одним із найважливіших видів навчально-методичного забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Так, відповідно до вивчення протоколів Ніжинського державного педагогічного інституту [302; 303] основними складовими НМКД на факультеті іноземних мов були:

- матеріали для аудиторної роботи з навчальної дисципліни: плани-конспекти лекцій, плани семінарських і практичних занять, мультимедійний супровід занять;

- матеріали для самостійної роботи студентів (СРС): навчальні підручники та посібники, методичні рекомендації для підготовки до практичних та семінарських занять, матеріали самоконтролю з кожного модуля, індивідуальні завдання, теми творчих робіт тощо;

- матеріали для контролю навчальних досягнень студентів: контрольні питання, контрольні завдання, тести для проведення поточного та підсумкового контролю тощо.

Аналогічні складові НМКД виявлено і процесі аналізу досвіду роботи інших ЗВПО України (Горлівського педагогічного інституту іноземних мов, Житомирського державного педагогічного інституту, Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка).

Матеріали НМКД, крім тестів поточного та підсумкового контролю, могли надаватися студентам для використання.

Обов'язковою складовою методичного забезпечення семінарських, практичних та лабораторних занять, як засвідчив аналіз НМКД вищезгаданих ЗВПО, були інструктивно-методичні матеріали до них. Такі матеріали висвітлювали окрім теми заняття та переліку питань, які підлягали розгляду на занятті, ще й контрольні запитання для перевірки обсягу та рівня засвоєного навчального матеріалу; критерії оцінювання роботи студентів на занятті.

Створені традиційні навчально-методичні комплекси підготовки вчителів для іншомовної освіти спрямовувалися на забезпечення рубіжного та підсумкового контролю якості підготовки фахівця до здійснення іншомовної освіти.

Упровадження на факультетах іноземних мов закладів вищої педагогічної освіти вдосконалених програм і підручників відбувалося у тісному зв'язку з напрацюваннями раціональних методів контролю навчальної діяльності, приведення їх у відповідність до нового змісту освіти, розробкою дидактичних основ і методики, застосування у навчальному процесі сучасних засобів навчання (навчальне кіно, телебачення, радіо),

створенням різноманітного дидактичного матеріалу для організації самостійної пізнавальної діяльності студентів та систематичної її перевірки [239, с. 2].

Аналіз окремих навчальних посібників [41; 47; 151; 162; 407] та науково-методичних праць, присвячених різним аспектам викладання іноземних мов [12; 52; 81; 403], які використовувалися у навчальному процесі упродовж досліджуваного етапу, дозволив стверджувати, що у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови застосовувалися як аналітико-синтетичні, так і нові завдання для контролю з метою напрацювання міцних знань та умінь самостійної роботи.

Але в той же час виникала проблема дефіциту методичної літератури щодо написання курсових та дипломних робіт, які на той час були одним із найпоширеніших засобів контролю за самостійною і науково-дослідною роботою студентів. Це у свою чергу вимагало розробки відповідного методичного забезпечення щодо контролю самостійної роботи студентів.

Вивчення протоколів засідань кафедри англійської філології Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка засвідчило, що новим для цього періоду було те, що викладачі кафедр почали створювати власні методичні посібники з навчання іноземної мови, методичні рекомендації щодо організації поточного контролю знань, контролю самостійної роботи студентів тощо [210, арк. 3].

Аналіз архівних джерел [318; 327] дозволив стверджувати, що питання методичного забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів було одним із найважливіших серед питань порядку денного засідань кафедр ЗВО досліджуваного періоду. Наприклад, найчастіше серед питань, які розглядалися на засіданнях кафедри іноземної мови Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя, були такі: контроль розуміння прочитаного на заняттях іноземних мов, ігрові вправи для навчання та контролю сформованості техніки читання та письма, реалізація

міжпредметних зв'язків на заняттях із іноземних мов, контроль самостійної роботи студентів, тестовий контроль.

За результатами вивчення протоколів засідань кафедри англійської філології Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка [312] з'ясовано, що в кінці ХХ ст. перед викладачами іноземних мов закладів вищої педагогічної освіти стояли такі завдання, як забезпечення викладання нових теоретичних дисциплін – стилістика, лексикологія – необхідною навчально-методичною літературою; розробка методичних рекомендацій щодо організації та проведення педагогічної практики з англійської мови на V курсі, підготовка лабораторних робіт із практики усного мовлення для студентів III – V курсів, поповнення фонду тестових матеріалів для проміжного та заключного контролю.

У процесі наукового пошуку виявлено, що на зламі ХХ – ХХІ ст. характерними тенденціями підготовки вчителів іноземної мови були: зменшення кількості лекційних годин і збільшення часу для самостійної роботи; уніфікація та стандартизація навчальних планів і програм; відповідність організації пізнавального процесу й управління ним у ЗВО і на факультетах іноземних мов загальним нормам вищої школи (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, індивідуальна робота зі студентами, самостійна, гурткова та науково-дослідницька робота студентів, засоби оцінювання та контролю тощо); використання мультимедійних засобів при вивченні іноземної мови; запровадження інноваційних педагогічних технологій у освітній процес ЗВО.

Зрушення у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов відбувалися за такими напрямками: поліпшення навчально-методичного забезпечення вивчення і викладання іноземних мов; стабілізація життєдіяльності закладів вищої освіти; уніфікація вимог кафедр; зменшення аудиторного навантаження студентів і вивільнення часу для самостійної роботи та факультативного вивчення деяких предметів, у тому числі другої іноземної мови; введення курсів і практикумів за вибором; підвищення рівня

науково-теоретичної підготовки майбутнього вчителя; збільшення годин на спеціальні дисципліни; виділення окремих курсів теоретичної фонетики і граматики; впровадження викладання фахових теоретичних курсів іноземною мовою; посилення уваги до практичних фонетичних навичок; зміцнення зв'язку вивчення мови з життям, із потребами її використання як засобу спілкування; варіативність підходів у викладанні мови – аспектного чи комплексного; зростання ролі літературознавчих дисциплін; посилення індивідуальної роботи зі студентами; перетворення кабінетів на центри самостійної роботи; розгортання студентської науково-дослідницької роботи; активне запровадження технічних засобів (фонолабораторій, кіно, телебачення).

Із упровадженням в освітній процес новітніх педагогічних технологій, сучасних технічних засобів стало нераціональним використання традиційних методів викладання та контролю. Підручники та посібники, за якими працювали у педагогічних ЗВО того часу, (Г. Верби, Л. Верби «Довідник із граматики англійської мови», С. Зайцева «Англія в далекому минулому», В. Аракін «Практический курс английского языка», Н. Раєвська «Підручник із теоретичної граматики (синтаксис)», І. Крилова «Збірник вправ із граматики англійської мови», Т. Барабаш «Грамматика англійської мови», І. Крутіков «Вправи з сучасної англійської граматики») застаріли, оскільки мали некомунікативний характер; у них були відсутні проблемні завдання; переважало навчання читання та перекладу; поза увагою залишався розвиток навичок діалогічного мовлення; не було передбачено завдань і вправ на розвиток аудитивних умінь; недостатнім був ілюстративний ряд, обмежене використання його функцій: фото, малюнки, графіки, діаграми, що ілюстрували соціокультурний контекст ситуацій, були представлені в незначній кількості або взагалі відсутні, завдання для контролю знань були одноманітні, мали репродуктивний характер.

У ході дослідження виявлено, що у зазначений період посилилася важливість навчально-методичних комплексів дисциплін (НМКД) у процесі

підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Зокрема, вчені-методисти С. Ніколаєва, О. Петрашук [162, с. 23] зазначали, що в ідеалі усі засоби навчання мають бути подані у навчально-методичному комплексі, який охоплює програми, підручники, посібники, таблиці, малюнки тощо.

Аналіз історико-педагогічних джерел [302; 303; 304; 305; 310; 315; 320; 326], публікацій у періодичних виданнях [21; 62; 411], науково-методичних матеріалів [295; 448; 449] дозволяє стверджувати, що важливим документом для організації освітнього процесу у вищій школі була навчальна програма. Вона визначала місце і значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної підготовки студента, її зміст, обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, а також види і засоби контролю навчальної діяльності. Навчальні програми нормативних дисциплін належали до документів державного стандарту, розроблялися і затверджувалися як його складові. Навчальні програми вибіркових дисциплін розроблялися на 3-5 років кафедрами закладів вищої освіти і затверджувалися вченими радами ЗВО.

Обов'язковими компонентами навчальної програми виявлено пояснювальну записку, тематичний план, тематичний виклад змісту навчальної дисципліни, бібліографічний список. У змісті навчальних програм обов'язковим компонентом було визначення форм і методів контролю за успішністю навчання.

Глибоко усвідомлюючи важливість проблеми здійснення контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, провідні педагоги, методисти досліджуваного періоду (Н. Бориско, В. Гутник, М. Клементьєва, М. Соловей, С. Ніколаєва, Т. Ігнатенко та ін.) важливе значення відводили також розробці змісту та мети контролю. Згідно з Програмою з англійської мови для університетів основною метою контролю визначено:



- оцінка навчальних досягнень студентів в оволодінні англійською мовою згідно з визначеним рівнем досягнень;
- оцінки Програми та різноманітних аспектів її впровадження у практику навчання;
- забезпечення якості процесу навчання;
- ознайомлення студентів із прийомами і методами контролю та оцінки, які вони застосовуватимуть у своїй майбутній професійній діяльності [295, с. 13].

Аналіз зазначеної Програми дозволяє стверджувати, що система тогочасного контролю включала поточний і підсумковий контроль. Результати контролю виступали показником успішності студентів, які співвідносили з очікуваними навчальними досягненнями в оволодінні іноземною мовою. У Програмі також зазначалося, що завдання для проведення поточного контролю розроблялися кожним ЗВО окремо. При цьому до уваги бралися особливості навчання в конкретному ЗВО. Поточний контроль реалізувався під час виконання студентами поточних тестів, письмових контрольних робіт, заповнення опитувальників щодо власної успішності, виконання проектів, написання есе тощо.

Завдання для проведення підсумкового контролю повинні були відповідати рекомендаціям, поданим у Програмі, оскільки цілі та зміст саме підсумкового контролю співвідносилися з завданнями та рівнями досягнень за кожен рік і за весь період навчання іноземної мови.

Програмою також визначалися форми підсумкового контролю. Наприклад, усний екзамен із оцінюванням відповіді студента на підставі власного враження екзаменатора або у формі комбінованого тесту, який застосовувався з метою перевірки сформованості конкретних навичок і вмінь мовлення. Оскільки підсумковий контроль у формі тесту на початку досліджуваного періоду ще не мав широкого застосування, то у Програмі містилися рекомендації щодо організації підсумкового тестування (див. Додаток Є).

На основі аналізу Програми виявлено, що підсумкові тести повинні були бути градуйованими за цілями та об'єктами контролю відповідно до визначених Програмою рівнів володіння студентами іноземною мовою наприкінці кожного року і співвідноситися з рівнями за шкалою, розробленою Радою Європи.

На основі нормативної навчальної програми розроблялися робочі навчальні програми для кожної навчальної дисципліни відповідно до навчального плану. У робочій навчальній програмі відображалися конкретний зміст навчальної дисципліни, тематичний план, послідовність та організаційно-методичні форми її вивчення, обсяг часу на різні види навчальної роботи, а також було представлено засоби та форми поточного і підсумкового контролю, пакет документів для його здійснення, перелік рекомендованої літератури.

Отже, кінець ХХ ст. характеризувався реалізацією низки заходів, які відбивалися у змісті навчальних планів та програм, і були спрямовані на розв'язання навчально-освітніх завдань і процесів. До основних проблем того часу належало певне відставання освіти від педагогічно-методичних вимог, відносно високого на той час рівня розвитку технічних засобів навчання, бо не всі ЗВО були забезпечені необхідною кількістю відео-акустичного обладнання.

Першочерговим та основним завданням навчання іноземної мови протягом другого етапу дослідження вважалося формування комунікативних навичок, однак на початку ХХІ ст. поступово акцент зміщувався на оволодіння культурологічною компетенцією на основі сформованих комунікативних навичок. У Програмі з іноземної мови для педагогічних університетів зазначалося, що «оволодіння і навчання іноземних мов складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної мови та рідної культури» [295, с. 8–9 ], але на час її видання (2001) формування культурологічної компетенції ще не вважали першочерговим завданням. Отже, виникла

необхідність внесення змін до програм із іноземних мов, а також визначення нових педагогічних підходів, що мали допомогти оптимізувати формування навичок, умінь і компетенцій, необхідних для фахової підготовки майбутніх учителів.

У руслі виконання Болонських угод у ЗВО України відбувалася переорієнтація навчальних планів із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-зорієнтовану форму навчання, на посилення ролі самостійної роботи студента.

Ретроспективний аналіз організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов свідчить, що у процесі укладання НМКД викладачами педагогічних ЗВО протягом третього етапу дослідження особлива увага приділялася проблемі відходу у його компонентах від навчально-дисциплінарних технологій освіти, приведенню методичних засад комплексу в русло особистісно-діяльнісної підготовки вчителя в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу з домінантою на самостійній роботі студента. Упродовж усього часу користування комплексом мало забезпечуватися наскрізне, постійне формування професійної компетенції вчителя іноземної мови.

Аналіз НМКД закладів вищої педагогічної освіти України (Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії та ін.) показав, що для самоперевірки знань студентам пропонувалися неподібні тестові завдання для запобігання звикання до знайомого формату. Так, тести могли містити від однієї до кількох правильних відповідей або жодної правильної; передбачати вибір правильної дефініції або доповнення наведеного визначення кількома словами зі запропонованого переліку тощо.

Форми і види контролю знань студентів із кожної дисципліни мали бути представлені в НМКД. Так, згідно з НМКД Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького [163] контрольні заходи включали поточний, періодичний (модульний) та підсумковий контроль, які були представлені:

1. Завданнями для періодичного (модульного) контролю.
2. Екзаменаційними матеріалами (білети, судження) – якщо іспит передбачено навчальним планом.

Крім цього, до діагностичних засобів входили пакет комплексних контрольних робіт (ККР) із нормативних дисциплін та пакет ректорських контрольних робіт із дисциплін (РКР).

Пакети ККР розроблялися профільними кафедрами закладів вищої педагогічної освіти та використовувалися:

- при проведенні самоаналізу рівня підготовки майбутніх учителів іноземних мов із метою корекції робочих навчальних програм, удосконалення організації освітнього процесу;
- при проведенні акредитаційної або атестаційної експертизи з метою державної оцінки рівня підготовки студентів.

Серед вимог до складу, змісту та порядку розробки пакетів ККР на факультетах іноземної філології виявлено такі:

1. Структура пакету ККР:
  - 1.1. Комплексна контрольна робота з дисципліни.
    - 1.1.1. Титульний лист.
    - 1.1.2. Друга сторінка.
  - 1.2. Рецензія.
  - 1.3. Критерії оцінювання виконання завдань ККР.
  - 1.4. Еталонні відповіді.
  - 1.5. Перелік довідкової літератури, використання якої дозволяється при виконанні комплексної контрольної роботи [163].

На підставі аналізу НМКД закладів вищої педагогічної освіти України (Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Криворізького педагогічного інституту, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та ін.) з'ясовано, що ККР кожної дисципліни, що входили до плану підготовки майбутніх учителів іноземних мов, мали, в середньому, 20-30 варіантів формалізованих завдань рівнозначної складності, на виконання яких відводилося 80-90 хвилин.

Усі завдання ККР мали професійно-педагогічне спрямування, а їх вирішення вимагало від студентів не розрізнених знань окремих тем і розділів дисципліни, а їх інтегрованого застосування. Завдання могли бути репродуктивного або продуктивного характеру, включати педагогічні задачі, тести тощо.

Проведене дослідження дозволило стверджувати, що у закладах вищої педагогічної освіти України існувала практика укладання методичних рекомендацій щодо створення навчально-методичного комплексу дисциплін, у яких надавалися методичні поради щодо практичного укладання завдань для контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, вказівки щодо розробки критеріїв оцінювання тощо. Наприклад, у «Методичних рекомендаціях до створення навчально-методичного комплексу дисципліни» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького зазначалося, що частина завдання ККР повинно розпочинатися словами: «Визначити...», «Обґрунтувати...», «Проаналізувати...», «Дати оцінку...» тощо [163]. При їх вирішенні студент повинен продемонструвати не репродуктивну, а творчу розумову діяльність.

При розробці критеріїв оцінювання, згідно з зазначеними методичними рекомендаціями, за основу слід брати повноту і правильність виконання

завдань. Окрім цього наголошувалося, що необхідно враховувати здатність майбутніх учителів іноземних мов: диференціювати, інтегрувати та уніфікувати знання; застосовувати правила, методи, принципи, закони у конкретних ситуаціях; інтерпретувати схеми, графіки діаграми; встановлювати різницю між причинами і наслідками; аналізувати, оцінювати факти, події та прогнозувати очікувані результати від прийнятих рішень [163].

Аналіз досвіду вищезазначених педагогічних ЗВО України досліджуваного періоду [163; 173; 174; 271] дозволив стверджувати, що одним із засобів діагностики рівнів успішності навчання студентів із курсів навчальних дисциплін, представлених в НМКД, були ректорські контрольні роботи (РКР), перевірку знань за якими обирав ректор.

Вивчення документів, що регламентували здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов педагогічних ЗВО України протягом третього етапу дослідження [163; 173; 196; 259-263; 265; 271] засвідчило, що РКР розроблялися кафедрами з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця у галузі іншомовної педагогічної освіти та робочих програм навчальних дисциплін. Ректорський контроль якості знань у ЗВПО в цілому, та на факультетах іноземної філології зокрема, проводився з метою визначення рівня якості викладання навчальних дисциплін; контролю якості підготовки студентів; контролю якості освітнього процесу; визначення рівня залишкових знань студентів; аналізу якості навчання та викладання, отримання інформації про рівень пізнавальної діяльності, самостійності й активності студентів; перевірки якості організації освітнього процесу на факультетах і на кафедрах; удосконалення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів; забезпечення можливості моніторингу та перегляду програм.

Контроль якості знань майбутніх учителів іноземних мов проводився в письмовій формі або у формі комп'ютерного тестування. На контрольну роботу виносилися розділи та теми навчального матеріалу, які вивчалися в

попередньому (попередніх) семестрі (семестрах) і з яких студенти склали семестровий контроль.

Запитання та задачі (прикладі) в завданнях рівномірно охоплювали матеріал розділів та тем, із яких здійснювався контроль.

Як показав аналіз навчально-методичних матеріалів, розроблених ЗВПО України у хронологічних межах третього етапу дослідження [173; 174; 271; 389], для ректорського контролю могли використовуватися варіанти контрольних робіт, розроблених кафедрами як частина навчально-методичного комплексу дисципліни або спеціально складені для проведення моніторингового оцінювання або оцінювання залишкових знань майбутніх учителів іноземних мов. Такі варіанти розроблялися в кількості, як правило, не менше 25, схвалювалися на засіданні кафедри і підписувалися завідувачем кафедри.

Завдання для контрольної роботи з профільних дисциплін (практика усного та писемного англійського мовлення, практична граматики, друга іноземна мова, педагогіка, загальна психологія тощо) могли містити теоретичні запитання, практичні завдання (задачі, приклади), тести. Під час проведення такого контролю також перевірялася повнота засвоєння студентами усіх тем програми навчальної дисципліни, зокрема тем, передбачених на самостійне опрацювання; коректність відображення змісту програми дисципліни в екзаменаційних білетах; об'єктивність оцінювання рівня підготовки майбутніх учителів іноземних мов під час семестрового контролю.

Виявлено, що у XXI ст. спостерігалася тенденція до інформатизації та технологізації освіти, що призвело до поширення використання технічних засобів навчання. Це, в свою чергу, стало поштовхом для виокремлення комп'ютерно-орієнтованої складової у структурі сучасних НМКД. Як зазначала викладач Н. Кононець, сучасний НМКД обов'язково мав містити електронні навчальні ресурси, під якими розумілися навчально-методичні матеріали, підготовлені на електронних носіях та доступні користувачам

через комп'ютерну мережу Інтернет, мережі мобільного зв'язку або з допомогою «твердих» електронних носіїв (Flash, CD, DVD тощо) [127].

Отже, протягом першого десятиріччя XXI ст. викладачі факультетів іноземної філології ЗВПО України стали готувати НМКД у двох формах – традиційній (паперовій) та електронній, яка була доступна кожному студентові на електронному диску або через Інтернет із використанням хмарних технологій.

Зазначимо, що в умовах кредитно-модульної організації навчання у процесі укладання НМКД особлива увага приділялася підготовці майбутніх учителів іноземної мови з домінантою на самостійну роботу. У зв'язку з цим викладачами ЗВПО активно почали розроблятися методичні матеріали, рекомендації та вказівки щодо організації самостійної роботи, де передбачалися також і питання для самоконтролю. Основна мета самоконтролю полягала у визначенні самооцінки студентами якості засвоєння навчального матеріалу з конкретної дисципліни (змістового модуля, теми, навчального елемента). Розуміючи підготовку майбутніх вчителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності як керований процес, сучасні педагоги зазначали, що викладачу ЗВО необхідно володіти методами вимірювання знань, до яких належали: усна та письмова форми перевірки; співбесіда у формі інтерв'ю; тестування тощо. Метод письмової перевірки знань – переклад (translation), есе (essay), твір (composition) – щодо критерію об'єктивності давав позитивні результати, а тестування надавало змогу забезпечити об'єктивність процесу вимірювання, обробки даних та їхньої інтерпретації, задовольняло критерії валідності. Знання оцінювалися за обсягом та повнотою, їх системністю, узагальненням та мобільністю. У формі тестування проводився поточний модульний контроль, що було характерним для кредитно-модульної системи навчання і дозволяло найбільш повно перевірити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу. Взаємодоповнювані традиційні та нетрадиційні форми і методи організації



самоосвітньої діяльності сприяли формуванню професійно компетентного вчителя іноземної мови.

Окрім того, значно активізувалася робота викладачів щодо розробки методичних видань із питань тестового контролю. Як засвідчило проведене дослідження, зазначена робота проводилася у двох напрямках: розробка методичних рекомендацій щодо розвитку навичок виконання тестових завдань студентами та укладання методичних матеріалів на допомогу викладачам щодо правильної подачі тестових матеріалів й організації освітнього процесу з використанням тестових технологій. Наприклад, викладачами Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка О. Копач та В. Лапочною були розроблені тести для модульного контролю на матеріалі підручника за ред. проф. В. Аракіна. [131; 146]. Окрім того, як показало вивчення досвіду Криворізького державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії тощо [54; 55; 114; 119; 132; 159; 356; 388; 409], навчально-методична діяльність викладачів педагогічних ЗВО досліджуваного періоду була спрямована на розробку методичних рекомендацій щодо розвитку навичок виконання тестових завдань студентами. Одним із яскравих прикладів навчально-методичного видання для викладачів, яке допомагало правильно подати тестові матеріали й організувати освітній процес із використанням тестових технологій був навчально-методичний посібник Д. Бодненка, Л. Варченка та О. Жильцова [386].

У процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов та контролю їх академічних досягнень важливу роль відігравали підручники та навчальні посібники. Проведене дослідження дозволило стверджувати, що на початку XXI ст. факультети іноземних мов ЗВПО України працювали за підручниками іноземних видавництв навчальної літератури: Pearson, Longman, MacMillan, Express Publishing, Oxford University Press, Hueber,

Langenscheidt, Cornelsen, Klett, Cle International, Hachette тощо, які мали комунікативне спрямування.

Аналіз підручників та посібників британських, американських, німецьких, французьких авторів, виданих за кордоном [426; 432; 441; 444; 445; 450-455; 458; 462-464; 471; 473; 474; 476-478], дозволив дійти висновку, що, у порівнянні з підручниками вітчизняних авторів, вони користувалися більшою популярністю, оскільки мали модульне структурування, яке відповідало вимогам робочої навчальної програми; актуальні автентичні тексти мотивувала студентів до навчання; спостерігалось домінування комунікативних стратегій, переважали активні та інтерактивні методи навчання; пропонувалася велика кількість мовних і мовленнєвих моделей повсякденного вжитку; до комплекту входили книги для викладача з методичною підтримкою для кожного навчального заняття; були наявні аудіо-, а у більшості випадків – й відеоматеріалів до кожної теми модуля, що давала змогу формувати у студентів уміння та навички сприйняття іноземної мови на слух; супроводжувалися комплексом методичних розробок, що уможлиблювало виконання зі студентами всіх видів навчальної діяльності: читання, слухання, говоріння, письмо та формувати і контролювати у них усі складові іншомовної комунікативної та іншомовної професійної компетенцій та компетентностей.

Основною перевагою зазначених навчально-методичних видань, у контексті нашого дослідження, була наявність модульних та проміжних тестів. Це значно полегшувало роботу викладачів, оскільки відпадала необхідність самостійно їх укладати. Запропоновані в навчально-методичних комплексах тестові завдання дозволяли забезпечити об'єктивність і справедливість оцінки знань; відсутність емоційних стресів і перевантажень, психологічного впливу на студентів; прозорість і гласність результатів контролю; розвиток індивідуально-диференційованої роботи студентів; можливість одночасного контролю великої аудиторії за умов відносно невеликих витрат часу на його проведення. Окрім цього, тестовий контроль

дозволяв здійснити перевірку знань та якості навчання на всіх етапах освітнього процесу, тобто провести вхідний, поточний та підсумковий контроль. І що дуже важливо, цей метод уможлиблював автоматизацію за допомогою комп'ютерних технологій як освітнього процесу в цілому, так і контролю за ним. Варто наголосити, що зазначені тестові завдання відповідали екзаменаційним вимогам сучасних типових програм [448; 449], укладених згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Але, незважаючи на те, що автентичні підручники та посібники з іноземних мов були комунікативно-спрямованими навчальними матеріалами, охоплювали всі види мовленнєвої діяльності, були, як правило, належним чином проілюстровані, мали широкий спектр інноваційних методів контролю навчальної діяльності, вони не враховували специфіки умов викладання іноземної мови у педагогічних ЗВО України та особливостей здійснення контролю за академічною успішністю студентів у національній системі освіти. Тому на початку XXI ст. для навчання необхідно було створити підручники та посібники, які б враховували зазначені вище аспекти.

Відповідно, заслуговує на увагу підручник «A Way to Success: English for University Students Year 1. Student's Book» [425], розроблений викладачами Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди Н. Тучиною, І. Жарковською, Н. Зайцевою та ін. Підручник успішно пройшов апробацію і у 2014 році вийшло його продовження «A Way to Success: English for University Students Year 2. Student's Book». У зазначеному виданні контрольні завдання були представлені в кінці кожного тематичного блоку (юніта), здебільшого у формі перекладу, що охоплював граматичні та лексичні конструкції з теми модулю, у змісті завдань знайшло відображення порівняння певних аспектів української та британської культур, а також специфіки підготовки вчителів, що стало позитивним моментом у контексті контролю рівня сформованості соціокультурної та професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Таким чином, проведене дослідження засвідчило, що навчально-методичне забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. було представлено у комплексах навчально-методичного забезпечення дисциплін, до якого входили навчальні програми; підручники та навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів із навчальних дисциплін та завдання для самоконтролю; матеріали поточного та підсумкового контролю (контрольні завдання до семінарських, практичних занять; контрольні роботи для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу); методичні матеріалами для написання курсових, дипломних робіт, пакети тестових завдань, пакети екзаменаційних та залікових матеріалів.

З'ясовано, що навчально-методичне забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови у кінці ХХ ст. було спрямоване на розробку нових та удосконалення існуючих методів і засобів контролю навчальної діяльності студентів у цілому та студентів – майбутніх учителів іноземної мови зокрема. Упровадження на факультетах іноземних мов педагогічних освітніх закладів вдосконалених програм і підручників відбувалося у руслі виконання Болонських угод у тісному зв'язку з напрацюваннями раціональних методів контролю навчальної діяльності, приведенням їх у відповідність до кредитно-модульної системи навчання, створенням різноманітного дидактичного матеріалу для організації самостійної пізнавальної діяльності студентів та систематичної її перевірки.

Виявлено, що у ХХІ ст. спостерігалася тенденція до інформатизації та технологізації освіти, що призвело до поширення використання технічних засобів навчання. Це, в свою чергу, стало поштовхом для виокремлення комп'ютерно-орієнтованої складової у структурі сучасних НМКД.

Таким чином, розроблене навчально-методичне забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови було спрямоване на

поетапне нарощування професіоналізму майбутніх вчителів іноземної мови, підготовку студентів до здійснення ефективного контролю навчання у майбутній професійній діяльності.

## **2.2 Застосування різноманітних форм і методів організації контролю результатів навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці закладів вищої освіти України досліджуваного періоду**

У сучасних умовах розвитку й реформування системи вищої освіти та педагогічної підготовки в Україні в умовах закладів вищої освіти особливого значення набуває вивчення та критичне осмислення вітчизняного історичного досвіду. Географія нашого дослідження представлена закладами вищої освіти України (Київський педагогічний інститут іноземних мов, Житомирський, Ніжинський, Сумський, Чернігівський педагогічні інститути, Харківський педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (ХГПУ імені Г. С. Сковороди), Харківський гуманітарно-педагогічний інститут (ХГПІ), а також й інші заклади вищої освіти України), у межах яких відбувалося становлення майбутніх викладачів іноземної мови і які сьогодні залишаються осередком підготовки педагогічних кадрів.

Результати вивчення архівних джерел (річних звітів, протоколів і стенограм засідань кафедр іноземних мов, матеріалів педагогічних з'їздів, науково-практичних конференцій, доповідних записок управлінь освіти до Ради Міністрів УРСР та ЦККП України з питань роботи педагогічних інститутів, наказів міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, статистичних матеріалів, які містять кількісні дані про чисельність закладів вищої освіти, професорсько-викладацького штату, студентства, забезпечення закладів вищої освіти технічними засобами навчання) дозволили узагальнити основні види контролю результатів навчальної діяльності студентів, що

використовувалися у вищій школі досліджуваного періоду у процесі вивчення іноземних мов, а саме: попередній; поточний; тематичний (або проміжний); періодичний; підсумковий та самоконтроль. Зазначені види контролю характеризувалися систематичністю і різноманітністю форм і методів їх організації.

У ході вивчення історико-педагогічної літератури з теми дослідження [44; 154; 181; 243; 198; 413] виявлено, що для першого етапу дослідження (1980–1990 рр.) були характерні застійні явища як у системі підготовки викладачів у цілому, так і майбутніх вчителів іноземної мови зокрема, причиною яких були надмірна централізація системи освіти, нехтування національним змістом у навчальних планах та програмах, що, за висловом Л. Березівської, призвело до «топтання на місці» [19, с. 4]. Так, у процесі здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів наскрізною була тенденція до посилення контролю за навчальною і трудовою дисципліною. Відповідно до Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого вдосконалення вищої освіти в країні» [181, с. 289] у закладах вищої освіти було встановлено жорсткий систематичний контроль за відвідуванням занять студентами і заходи відповідальності за порушення навчальної дисципліни.

Систематичний контроль за відвідуванням студентами навчальних занять здійснювався старостами навчальних груп, які вели персональний облік відвідування студентами всіх видів навчальних занять; відмічали відсутніх і тих, які спізнилися; у кінці кожного тижня заповнювали рапорт, у якому вписувалися прізвища студентів, що пропустили заняття, кількість годин пропусків. Рапорт підписувався персонально старостою групи і разом із документами, що виправдовували студентів, здавалися в деканат.

Як свідчать протоколи засідань Ради Горлівського державного інституту іноземних мов [322], кожного тижня проводилися політгодини, під час яких обговорювалися відвідування занять студентами групи й доповідалися деканату факультету щодо прийнятих і рекомендованих

заходів, а також зауваження викладачів. Зауважимо, що викладачі мали персональну відповідальність за відвідування студентами навчальних занять і виконання у встановлені терміни всіх видів завдань, передбачених навчальними планами й програмами. З цією метою викладачі перед початком заняття особисто перевіряли присутність студентів на занятті, звіряли прізвища відсутніх із даними старости; допускали до занять студентів, які спізнилися чи пропустили їх без поважної причини.

Вивчення досвіду організації контролю за навчальною діяльністю закладів вищої освіти України дозволило стверджувати, що у 80-х рр. досліджуваного періоду поряд із традиційними для попередніх років формами і методами контролю більш широко почали використовуватися тести. Шляхом вивчення протоколів засідань кафедр та факультетів іноземних мов Ніжинського державного педагогічного інституту імені М. Гоголя [308; 325; 326], Житомирського державного педагогічного інституту [108-111], Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Шевченка [331] з'ясовано, що тести використовувалися на всіх етапах: як метод попереднього контролю з метою визначення ступеня уваги, рівня оволодіння знаннями; як метод поточного і підсумкового контролю з метою перевірки ступеня засвоєння пройденого матеріалу, як метод контролю самостійної роботи студентів з рекомендованою літературою. Добір відповідних завдань до практичних і семінарських занять сприяв індивідуалізації процесу навчання майбутніх учителів іноземних мов.

Виявлено, що в означений період у процесі використання тестового методу контролю у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов викладачі дотримувалися певних вимог. Як зазначає, О. Шевело, який досліджував особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зміст тесту повинен відповідати: змісту та обсягу матеріалу; рівню засвоєння знань, що контролюються; принципам систематичності, послідовності й різноманітності; бути простим та вимагати однозначних відповідей [408, с. 85].

Вивчення досвіду діяльності закладів вищої педагогічної освіти України та праць вітчизняних дослідників [56; 79; 391] дозволило стверджувати, що у 80-х рр. ХХ ст. у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов були поширеними відкриті або закриті (альтернативні) тести. Так, у відкритих тестах надавався тільки початок фрази, решту повинні були дописати студенти. Закриті тести включали в себе декілька варіантів відповідей, серед яких студенти обирали одну правильну. Зазначеними тестовими методиками викладачі користувалися для здійснення контролю розуміння іншомовного матеріалу під час аудіювання/читання. До тестів включали такі завдання, як знаходження правильної відповіді з чотирьох запланованих варіантів, схематичне відображення інформації, яку студенти прослухали/прочитали, заповнення пропусків у тексті, встановлення зв'язку між текстом, що прослуховували/читали, та запропонованими альтернативами тощо.

Активне запровадження тестування у процесі здійснення контролю знань студентів – майбутніх учителів іноземної мови можна пояснити тим, що зазначений метод контролю мав більш високу ефективність, ніж традиційні методи контролю. Його можна було одночасно проводити як в групі, так і на курсі. При цьому обробка результатів тестування з використанням спеціальних «ключів» для тесту здійснювалася набагато швидше, ніж, наприклад, перевірка письмової контрольної роботи, хоча останні, як показало вивчення практики закладів педагогічної освіти у 80-х рр. ХХ ст. не втратили своєї актуальності.

Письмові контрольні роботи, на відміну від тестів, дозволяли отримувати більш повну картину досягнутих результатів, проводилися вони з метою перевірки досягнутого рівня знань, умінь та навичок у результаті організації самостійної діяльності слухачів.

Історіографічне дослідження досвіду організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов дозволило стверджувати, що його специфіка у межах першого етапу дослідження значною мірою



обумовлювалася врахуванням профілю фахової підготовки студентів. Тому наголос робився на формування у них іншомовних умінь і навичок, умінні здійснювати аналіз літературних творів зарубіжних авторів тощо. У зв'язку з цим на практичних заняттях із іноземних мов, що вивчалися, дуже часто практикувалися усні методи контролю, наприклад, усні опитування. Як правило, їх мета полягала у тому, щоб з'ясувати рівень іншомовної комунікативної компетенції студента, а також виявити «прогалини» та накреслити шляхи їх усунення. Однак, як зазначали дослідники, зокрема Л. Голубнича, усне опитування нерідко перетворювалося на діалог між студентом, який відповідав, і викладачем, у той час як решта студентів виступала у ролі пасивних спостерігачів [56, с. 238].

Вивчення публікацій науковців 80-х рр. минулого століття [49; 355] та сучасних наукових розвідок, що висвітлюють освітній процес досліджуваного періоду [56; 198; 413] свідчить, що одним із ефективних видів опитування студентів закладів вищої педагогічної освіти досліджуваного періоду з метою контролю знань уважався метод критики. Сутність його полягала в тому, що відповідь слухача, оформлена на дошці, критично оцінювалася іншими слухачами, зауваження яких викладач враховував під час подальшого поточного контролю. Такий вид контролю стимулював студентів самостійно знаходити помилки, організовувати та регулювати свою навчальну діяльність, передбачав також розвиток навичок самоконтролю.

Виявлено, що у період 80-90 рр. ХХ ст. підсумковими формами контролю залишалися іспити, які здійснювалися відповідно до Інструктивного листа № 31 від 26 жовтня 1981 р. «Про контроль навчальної роботи і оцінки знань студентів на іспитах». Згідно з документом контроль на іспитах був спрямований на об'єктивний і систематичний аналіз перебігу вивчення та засвоєння майбутніми спеціалістами навчально-програмного матеріалу в повній відповідності до вимог, затверджених у встановленому

порядку кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, при цьому повинен був стимулювати підвищення якості отриманих знань.

Отже, проведений аналіз досвіду роботи закладів педагогічної освіти України дозволяє стверджувати, що у 80-х рр. ХХ ст. контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов бракувало систематичного характеру; усне опитування нерідко перетворювалося на діалог між студентом, який відповідав, і викладачем, у той час як решта студентів виступала у ролі пасивних спостерігачів; контрольні функції тестових робіт часто зводилися до констатації факту незнання студентом тієї чи іншої частини навчального матеріалу, замість оцінювання його навчальних досягнень як результату плідної пізнавальної діяльності.

Політичні та економічні перетворення, які відбувалися в країні протягом 90-х років, розпад Радянського Союзу, інтеграція України в Європейський простір, призвели до зростання значущості іноземних мов взагалі та сприяли виробленню нового погляду на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, що дозволяє нам виокремити початок другого етапу дослідження організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов.

Так, указом Президента у грудні 1991 р. було утворене об'єднане Міністерство освіти (замість Міністерств народної освіти, вищої і середньої спеціальної освіти та Державного комітету з професійної освіти), яке сприяло ліквідації державної монополії на надання освітніх послуг та розвитку автономії освітніх закладів. Наступним кроком стали розробка та ухвалення Державної національної програми «Освіта. (Україна ХХІ століття)» (1993 рік), у якій наголошувалося на необхідності докорінного реформування, а також подолання монопольного становища держави в освітній сфері.

Вироблення нового погляду на гуманізацію та гуманітаризацію вищої школи знайшло відображення у зміні підходів щодо організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Характеризуючи

даний період, сучасні дослідники відзначали його диференційований, індивідуалізований характер, а також варіативність [198, с. 157].

Як і раніше, використовувався попередній, періодичний та підсумковий види контролю. За даними С. Шендерук [413, с. 157], загальний рівень мовної підготовки абітурієнтів другої половини 90-х рр. був значно нижчий, ніж у попередні роки. Тому викладачі закладів вищої педагогічної освіти неодноразово порушували питання про введення усної форми вступного іспиту перед адміністрацією інституту. У деяких закладах вищої освіти його було відновлено. Наприклад, програма іспиту з англійської мови для вступників на спеціальність «Історія та англійська мова» до Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка включала такі завдання: 1) письмовий тест – читання й розуміння англійського тексту (20 балів); 2) перевірка репродуктивного граматичного мінімуму (40 балів). Обов'язковими також були співбесіда («Про себе», «Моя школа», «Моя кімната» тощо), а також перевірка техніки читання [309, арк. 99].

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що у хронологічних межах другого етапу дослідження (1991–2004 рр.) зростає питома вага практичних занять, під час яких здійснювався усний та письмовий контроль знань студентів. Наприклад, викладачі кафедри англійської філології Ніжинського педагогічного інституту з метою запобігання використанню студентами шпаргалок проводили особисту бесіду зі студентом за темою без попередньої його підготовки [327].

Наприкінці 90-х років ХХ століття у Харківському державному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Полтавському педагогічному університеті імені В. Г. Короленка [198, с. 137-138] відбулося впровадження нових форм контролю навчальної діяльності студентів, серед яких були індивідуальні домашні контрольні роботи. Але якщо раніше аудиторна контрольна робота виконувала діагностичну і контролюючу функції, то індивідуальна домашня контрольна робота мала ще й навчальну функцію. Оскільки у процесі виконання таких контрольних робіт студент мав

змогу доповнити свої знання в зручному для нього темпі, детально розібратися в певному питанні, ретельно підготувати теоретичний матеріал, виконати тренувальні вправи, написати твір, здійснити аналіз літературного тексту чи переклад тощо. Крім того, зазначені контрольні роботи мали коригуючу та виховну функції. Студентам надавалося більш свободи, вони мали більш зручні умови і тому показували кращий результат. До того ж у процесі виконання індивідуальної домашньої контрольної роботи відбувалася самоактуалізація, саморозвиток, самоуправління і самоконтроль, що сприяло формуванню їх самостійності як важливої якості майбутніх учителів іноземних мов.

Серед інших форм і методів контролю, які були зафіксовані в протоколах засідань кафедр та рад факультетів Ніжинського державного педагогічного інституту імені М. Гоголя [318; 324] Чернігівського педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка [305; 310; 313; 314], виявлено п'ятихвилинне опитування з кожної лекції, творчі самоаналізи, взаємооцінювання на семінарах і практичних заняттях, творчі диктанти, бліц-опитування, переказ текстів, письмові переклади, лінгвістичний аналіз тексту, реферування газетних статей, співбесіда на визначену тематику, тестові завдання тощо.

Як свідчить проведене дослідження, важливе місце у системі підсумкового контролю належало державним екзаменам. Особливістю підсумкового контролю у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов було те, що до його складу входили завдання, які готували майбутніх учителів до здійснення контролю у майбутній професійній діяльності. Так, вивчення протоколів засідань кафедри англійської філології Ніжинського педагогічного інституту [315, арк. 36] дозволяє стверджувати, що державний екзамен окрім контролю усного мовлення, який передбачав лінгвостилістичну інтерпретацію оригінального тексту 3,5-4 сторінок машинописного тексту, лінгвотеоретичного аналізу виділеного елемента, переказу англійською мовою змісту суспільно-політичного тексту, обсяг

якого складав 2000 знаків та аудіювання, написання твору на 3,5-4 сторінки на певну тему, студенти виконували ще й таке завдання, як виправлення помилок у наданому письмовому перекладі з рідної мови на іноземну (3-4 сторінки машинописного тексту). На нашу думку, такі завдання були зорієнтовані на реальні професійні потреби майбутніх учителів іноземних мов та сприяли формуванню їх професійної педагогічної компетенції.

До білету державного фахового екзамену, який складали студенти Чернігівського педагогічного інституту [309, арк. 99], окрім читання уривку аутентичного художнього твору, викладу головного змісту прочитаного, лексикологічного та стилістичного аналізу, виразного читання й перекладу уривку, питання з теоретичного курсу англійської мови (теоретичної граматики, теоретичної фонетики, лексикології), бесіди за однією з розмовних тем, що вивчались протягом п'яти років було включено і питання з методики викладання іноземної мови, яке передбачало практичне виконання завдань, що також мало важливе значення у процесі контролю професійних знань і вмінь майбутніх учителів іноземних мов.

У контексті досліджуваної проблеми варто відмітити, що у другій половині 90-х рр. спостерігається посилення інтересу з боку студентів до дослідницької роботи. Так, вивчення досвіду роботи Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка дає підстави свідчити, що державний екзамен 1996 року складало лише 9 студентів, а решта (22) захищали дипломні роботи. З 46 студентів V курсу 9 дипломних робіт з методики викладання іноземної мови, 3 – з теоретичної граматики і 1 – на межі історії та англійської мови [309, арк. 99]. Отже, написання і захист науково-дослідної роботи було одним із методів здійснення підсумкового контролю знань студентів – майбутніх учителів іноземної мови. Серед популярних тем, які досліджували студенти, були такі: «Метод проектів у навчанні говоріння англійською мовою у 9-10 класах школи з поглибленим вивченням ІМ» (Д. Заїка), «Проблеми перекладу термінології НАТО» (О. Ярмоленко) тощо [413, с. 168].

У процесі дослідження виявлено, що уже на початку XXI ст. проблема здійснення контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови отримала подальший розвиток, що відзначилося широкою палітрою форм і методів його здійснення. Так, з прийняттям у 2000 році Лісабонської стратегії питання освіти стає центральним у європейській політиці [23]. У контексті стратегії відбувається вдосконалення всіх ключових аспектів діяльності освітніх систем: фінансування, управління, стандарти змісту освіти, оцінювання якості, моніторинг ефективності тощо [363, с. 40]. На тлі цих процесів в Україні відбуваються зміни у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов взагалі та здійсненні контролю за їх навчальною діяльністю зокрема. Так, Указом Президента України від 9 жовтня 2001 р. «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» були визначені шляхи розвитку освіти, удосконалення матеріально-технічної бази освітніх закладів та інформатизації освітньої галузі. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України відбувається впровадження ІКТ на всіх рівнях освітнього процесу, що також позначилося на виборі форм і методів здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів. Варто відмітити, що в доктрині наголошувалося, що мета української системи освіти полягає у створенні умов для розвитку й самореалізації кожного громадянина України як особистості, що на практиці відповідало особистісно-зорієнтованій освітній парадигмі [185, с. 5–7].

У контексті досліджуваної проблеми варто відзначити, що з метою оволодіння молоддю іноземними мовами на високому рівні українські заклади вищої педагогічної освіти активно почали впроваджувати концепцію дистанційної освіти. Так, наказом Міністерства освіти і науки України № 40 від 21 січня 2004 р. було затверджено першу редакцію «Положення про дистанційне навчання». У листопаді 2004 року на базі Українського центру дистанційної освіти відкрився Український інститут інформаційних технологій в освіті (УІТО), який, за даними О. Воронкіна, було визначено центром вітчизняної системи дистанційного навчання [45, с. 296]. Головним

підсумком роботи науковців цього інституту стала розробка веб-зорієнтованої системи єдиного доступу, що може бути інтегрованою з Moodle (від англ. modular object-oriented dynamic learning environment – модульне динамічне об'єктно-зорієнтоване середовище для навчання) та системою віртуальних робіт на основі програмного продукту LabView [374].

Ураховуючи пропозиції надані у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [86], наприкінці другого етапу дослідження спостерігалось також використання творчого методу контролю знань студентів – майбутніх учителів іноземної мови – есе. На відміну від інших методів контролю та перевірки знань, метою есе є діагностика продуктивної, творчої складової пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає аналіз інформації, його інтерпретацію, побудову міркувань, порівняння фактів, підходів і альтернатив, формулювання висновків, особисту оцінку автора тощо. Застосування есе в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов сприяло більш чіткому і грамотному формулюванню думок, допомагало розташовувати думки в чіткій логічній послідовності, передбачало вільне володіння іноземною мовою, розкривало глибину і широту навчального матеріалу, студенти вчилися наводити приклади, цитати, необхідні аргументи з відповідної теми.

Проаналізувавши вітчизняний досвід застосування есе, виявлено чотири форми використання цього методу: 1) есе – самостійна творча робота за запропонованою викладачем темою (виконувалося як домашня самостійна робота); 2) есе – 30-хвилинна контрольна (або самостійна) робота з вивченого навчального матеріалу; 3) есе – 10- хвилинний вільний твір для закріплення та опрацювання нового матеріалу(зазвичай, письмовий); 4) есе – 5-хвилинний вільний твір із метою підведення підсумків заняття та фіксування сформульованих думок і висновків за темою (найчастіше давалося завдання написати, що студенти дізналися в новій темі, і задати одне питання, на яке вони так і не отримали відповіді).

Після приєднання до Болонського процесу, що знаменувало початок третього етапу дослідження, Україна взяла на себе зобов'язання координувати свої дії щодо формування європейського простору вищої освіти. Перед вітчизняною системою освіти постало завдання переходу закладів вищої освіти на кредитно-модульну систему навчання, що докорінно змінювала підхід до організації та проведення контролю за навчальною діяльністю студентів. Модульна форма передбачала поділ навчального матеріалу на окремі тематичні блоки, або модулі, які вивчалися окремо, а в кінці кожного модуля здійснювався модульний контроль.

Аналіз звітів кафедр, навчально-методичних комплексів дисциплін, робочих навчальних програм, Положень про освітній процес, Положень про систему оцінювання навчальних досягнень студентів, Положень про кредитно-модульну систему організації освітнього процесу у закладах вищої освіти України на початку XXI ст. [139; 173; 196; 265; 258-263] дозволяє стверджувати, що до раніше існуючих вхідного (попереднього), поточного (тематичного); підсумкового (семестрового контролю, підсумкової атестації) додавався ще й модульний контроль.

Варто також відзначити, що 2007 року вступні іспити на базі закладів вищої освіти було скасовано і введено зовнішнє незалежне оцінювання, за результатами якого студенти вступали до вишів.

Модульний контроль навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов проводився після вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу з метою стимулювання студентів до постійної самостійної навчальної роботи та зменшення контрольних заходів у період заліково-екзаменаційної сесії. Форми і методи проведення модульного контролю визначалися, як правило, кафедрами. Це були як традиційні контрольні, курсові, практичні, лабораторні роботи, семінари, колоквиуми, захисти проектів тощо, так і різного обсягу, форми і ступеню складності тести.



Ще одним важливим фактором, що вплинув на вибір методів здійснення контролю знань студентів у закладах вищої педагогічної освіти, стало прийняття Державної програми «ІКТ в освіті та науці» на 2006 – 2010 роки (затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 1153 від 7 грудня 2005 р.). Основні завдання були спрямовані на оснащення освітніх закладів сучасним комп'ютерним обладнанням; упровадження ІКТ у навчальний процес; забезпечення доступу до національних і світових інформаційних ресурсів; розвиток технологій дистанційного навчання й використання їх у системі навчання протягом усього життя тощо [69, с. 18]. Отже, у 2000-х роках спостерігається тенденція розквіту епохи ІКТ у освітньому процесі.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що більшість закладів вищої освіти України використовували такі навчальні платформи: ATutor, Blackboard Learning System, Claroline, eFront, e-University, Live@EDU, Lotus Learning Space, Moodle, SharePointLMS, REDCLASS, «Віртуальний Університет», ГЕКАДЕМ, «Прометей» тощо. З'ясовано, що однією із найпопулярніших платформ у практиці закладів вищої педагогічної освіти України у процесі навчання іноземної мови є платформа Moodle. Зокрема, викладач англійської мови А. Томіліна зазначає про переваги зазначеної платформи: «Завдяки роботі з платформою Moodle коло питань для обговорення при індивідуальній роботі зі студентами значно розширено, підвищилися контрольні-оцінювальні дії студента і викладача» [390, с. 67].

Система Moodle широко використовувалася в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини у процесі навчання іноземних мов, Криворізькому педагогічному інституті, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова тощо. У ході вивчення досвіду зазначених закладів вищої педагогічної освіти виявлено, що одним із ефективних ресурсів, що дозволяв здійснювати контроль навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної освіти була програма Hot Potatoes, що надавала можливість

викладачам самостійно створювати контрольні завдання у форматі HTML. З програмою Hot Potatoes створювалися такі типи вправ: вікторини (з різними типами відповідей) JQuiz, заповнення пропусків JClose, встановлення відповідностей JMatch, кросворд JCross, встановлення послідовностей JMix, комбіновані завдання з різних типів вправ The Masher. Ресурс Test надавав основні необхідні типи тестових завдань, що використовуються у процесі викладання іноземної мови.

В умовах кредитно-модульної системи навчання значно зросла роль проміжного контролю, з наступною корекцією знань та вмінь, за якістю засвоєння кожного конкретного модуля та курсу взагалі. Ефективним і раціональним доповненням до традиційних методів контролю знань та вмінь з іноземної мови студентів стало застосування комп'ютерних тестових програм, що значно полегшило цей процес, дало змогу зробити його більш оперативним. У ході дослідження проаналізовано методичні роботи, рекомендації вітчизняних викладачів-практиків [54; 55; 64; 114; 119; 131; 132; 146; 356] і виявлено такі види тестів, що використовувалися у практиці підготовки майбутніх учителів іноземної мови:

- тест на розуміння тексту, який ефективно використовувався для перевірки правильності усвідомлення прочитаного чи прослуханого матеріалу. Наприклад, пропонувалося завдання: обрати одне з тверджень, що відповідає/не відповідає змісту тексту (Multiple Choice) або позначити твердження як правдиве/хибне (True/False);
- тестове завдання на доповнення (текст тесту подавався у вигляді речення, в якому слово або цифра відсутні, їх потрібно вставити, додати);
- тест у формі ситуативного завдання. Цей вид тестів надавав можливість усебічно оцінити роботу студентів над темами курсу, перевірити самостійність їх мислення при прийнятті рішень;
- реєр-тестування, яке дозволяло студентам оцінювати власну роботу і роботу своїх одногрупників, щоб забезпечити розвиток ряду навичок і здібностей (критичне мислення, здатність аналізувати і синтезувати

інформацію, вирішувати проблеми, оцінювати і давати зворотний зв'язок, робити ціннісні судження і рефлексію), необхідних учителю іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

Зазначимо, що впровадження ІКТ у освітній процес надало можливість викладачам отримати у своє розпорядження сучасний потужний ресурс, завдяки якому вони можуть контролювати і оцінювати результати навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Так, викладач англійської мови у Криворізькому педагогічному інституті А. Томіліна зазначає, що із використанням системи ІКТ у процесі контролю й оцінювання знань студентів з іноземної мови освітній процес збагатився такими особливостями: урізноманітнення видів контролю й оцінювання знань з таких аспектів, як аудіювання, читання, відпрацювання граматичного та лексичного матеріалу тощо; розширення кола питань обговорення при індивідуальній роботі зі студентами в умовах дистанційного спілкування; інтенсифікація контрольних-оцінювальних дій студента і викладача тощо [390, с. 67].

Історіографічне дослідження досвіду роботи закладів вищої педагогічної освіти (Криворізький педагогічний інститут, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка тощо) дозволяє стверджувати, що з метою здійснення поточного контролю знань студентів використовувалися інтерактивні методи контролю (проекти, метод «мозкового штурму», публічний захист найкращих ідей, різноманітні ігри тощо). Цікавим у контексті нашого дослідження є досвід доцента кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка О. Лабенка, який використовував неординарні ігрові ситуації: «Євро 2012: з Україною в серці», «У пошуках островів синонімії», «Попелюшка», «Асиндетон», у ході яких можна була контролювати рівень

здобутих іншомовних умінь та навичок студентів та відповідно корегувати процес організації навчання [145, с. 394–395].

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що модульно-рейтингова система навчання значно підсилювала також роль підсумкового контролю знань студентів. У Положеннях про організацію освітнього процесу низки закладів вищої педагогічної освіти України [259-263] зазначено, що якщо вивчення дисципліни завершувалося підсумковим контролем у формі заліку (диференційованого заліку, атестації), протягом вивчення дисципліни студент міг набрати максимально 100 балів. Якщо вивчення дисципліни завершувалося підсумковим контролем у формі екзамену, максимальна кількість балів, яку міг набрати студент, визначалася робочою програмою дисципліни в межах від 40 до 80 балів.

За рішенням кафедр студентам, які брали участь у науково-дослідницькій роботі: у роботі конференцій, студентських наукових гуртків та проблемних груп, підготовці публікацій, а також були учасникам олімпіад, конкурсів тощо – могли присуджуватися додаткові бали.

Підсумкове оцінювання академічної успішності студента визначалося за шкалою ECTS (A, B, C, D, E, FX, F) і національною шкалою оцінок («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»).

Основними формами підсумкового семестрового контролю були заліки, диференційовані заліки й екзамени. Семестрові екзамени проводилися з окремої навчальної дисципліни задля перевірки та визначення рівня її засвоєння студентами. Форму проведення екзамену визначала кафедра.

У Положенні про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова [196] зазначено, що необхідною умовою допуску студента до екзамену була зазначена в робочій програмі навчальної дисципліни мінімальна кількість балів, яку він мав набрати за поточну роботу. Наприкінці навчального семестру відбувався підсумковий контроль у вигляді такої письмової роботи, яка охоплювала повністю всі модулі. Це

дозволяло зрозуміти зв'язки між окремими модулями, об'єднати їх в єдине ціле і створити цілісну картину прочитаного курсу. Таким чином, кожен вид контролю мав попередньо визначену питому вагу у загальному підсумку балів і орієнтував ставлення студентів до того чи іншого роду занять.

З метою з'ясування рівня підготовленості випускника до виконання професійних завдань, передбачених відповідними стандартами вищої освіти, і продовження освіти проводилася державна атестація. Як свідчить проведене дослідження, порядок проведення і програми державних іспитів визначалися закладами вищої освіти на основі методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України та стандарту вищої освіти.

Державний іспит проводився як комплексна перевірка знань і умінь випускників з дисциплін, передбачених навчальним планом. Оцінювалася якість виконання випускниками типових завдань діяльності. Наприклад, мета комплексного екзамену з німецької мови і зарубіжної літератури з методиками їх викладання Криворізького педагогічного інституту – перевірити підготовку студентів з усіх дисциплін фундаментального (лінгвістичних і літературознавчих) і професійно-практичного (методичних) циклів підготовки, а також їхню здатність і готовність реалізовувати набуті знання, вміння та навички в майбутній професійній діяльності.

Комплексний екзамен з німецької мови та зарубіжної літератури з методиками їх викладання містив два компоненти: теоретичний і практичний. Теоретичний компонент передбачав відповіді на питання екзаменаційного білету, а практичний – перевірку мовних і мовленнєвих умінь і навичок студента. Екзаменаційні білети склалися з трьох теоретичних питань: питання з літератури (німецької або зарубіжної), питання з теоретичних аспектів сучасної німецької мови (теоретична фонетика, теоретична граматики, лексикологія, стилістика, загальне мовознавство), питання з однієї з методик (методика викладання німецької мови; методика викладання німецької та зарубіжної літератури); одного практичного завдання – інтерпретація уривку художнього тексту [139].

Отже, підсумковий контроль знань студентів – майбутніх учителів іноземної мови носив комплексний, систематичний характер, був спрямований на перевірку мовних і мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземної мови, а також з'ясування рівня підготовленості випускника до виконання професійних завдань.

Дослідження досвіду роботи закладів вищої педагогічної освіти України у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. дозволяє стверджувати, що протягом зазначеного періоду використовувався попередній, періодичний, поточний та підсумковий контроль, який характеризувався різноманітністю форм і методів його запровадження.

Виявлено, що у 80-ті рр. здійсненню контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов бракувало систематичного характеру (усне опитування нерідко перетворювалося на діалог між студентом і викладачем, у той час як решта студентів виступала у ролі пасивних спостерігачів; контрольні функції тестових робіт часто зводилися до констатації факту незнання студентом тієї чи іншої частини навчального матеріалу тощо).

З'ясовано, що політичні та економічні перетворення, які відбувалися в країні протягом 90-х років, призвели до зростання значущості іноземних мов взагалі та сприяли виробленню нового погляду на підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Контроль у даний період характеризувався диференціацією, індивідуалізацією, а також варіативністю.

У процесі дослідження виявлено, що уже на початку ХХІ ст. проблема здійснення контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови отримала подальший розвиток, що відзначилося широкою палітрою форм і методів його здійснення. Перед вітчизняною системою освіти постало завдання переходу закладів вищої освіти на кредитно-модульну систему навчання, що докорінно змінило підхід до вибору форм і методів здійснення контролю знань студентів. В умовах модульно-рейтингової системи навчання значно зросла роль проміжного контролю з наступною корекцією знань та

вмінь за якістю засвоєння кожного конкретного модуля та курсу взагалі. А використання системи ІКТ у процесі контролю й оцінювання знань студентів призвело до урізноманітнення методів контролю, які стимулювали пізнавальну діяльність та підвищували мотивацію студентів.

### **2.3 Взаємодія викладача і студента в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці закладів вищої педагогічної освіти України на межі ХХ – ХХІ ст.**

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що кінець ХХ століття визначався як особливий період у розвитку проблеми педагогічної взаємодії, в якому становлення і розвиток гуманістичного напрямку зумовили докорінну зміну самого її змісту. Гуманізація педагогічної взаємодії дозволила підвищити рівень ефективності освітнього процесу, розкрити потенційні можливості кожного студента до самовдосконалення, а також забезпечила сприятливий мікроклімат, що характеризувався відкритістю, довірою та підтримкою.

Це у свою чергу позначилося і на ефективності контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, яка залежала від характеру взаємодії учасників освітнього процесу.

У ході дослідження виявлено, що кожен педагогічний ЗВО України досліджуваного періоду по-різному знаходив шляхи подолання побудованого авторитарною освітньою парадигмою бар'єра між учасниками навчальної взаємодії. Наприклад, дослідник О. Гончар [59, с. 231] зазначає, що у відповідь на вимоги часу у ЗВО Харкова, починаючи з кінця 80-х розпочалась активна робота щодо створення сприятливих умов для організації ефективної взаємодії викладача та студентів на занятті. Оптимізація організації педагогічної взаємодії вимагала розподілу навчальної

групи на окремі підгрупи, нетрадиційного розташування парт у кабінеті. Власне керівництво викладача аудиторією, успішна організація контролю як у процесі індивідуальної роботи з кожним, так і з групою щодо виконання психолого-педагогічних вимог визначалися методистами освітніх закладів як базові фактори оптимальної інтеракції.

Так, у процесі вивчення досвіду роботи кафедри англійської філології Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка [117, арк. 16], кафедр англійської та німецької мови Ніжинського державного педагогічного інституту імені М. Гоголя [210, арк. 3; 211, арк. 14], виявлено, що у 1980-х роках була створена та досі існує система розподілу аудиторій, за якими умовно «закріплена» та чи інша форма організації педагогічної взаємодії в силу різного навчального інтер'єру приміщень. Наприклад, у так званій «нормативній аудиторії» розташування меблів підходить для повідомлення інформації водночас великій масі студентів або фронтальній формі організації педагогічної взаємодії. Мовець (викладач або студент) стоїть обличчям до реципієнтів (викладача та студентів), які сприймають подану інформацію. За такої умови процес комунікації ускладнюється, тому передбачається, що після передачі повідомлення, або перед початком лекції викладач буде звертатися до студентів для отримання відповідей на запитання. Студенти також можуть звертатися до викладача для отримання уточнень. Таке розташування підходить для організації фронтальних опитувань, наприклад, перед початком лекцій із теоретичних дисциплін (історії мови, країнознавства, теоретичної граматики тощо).

Існує другий тип аудиторій – «аудиторія круглого столу», що дозволяє «об'єднати» суб'єктів навчання і тим самим уникнути поділу на підгрупи. Таке розташування полегшує комунікацію між учасниками і певною мірою нейтралізує опозиційну роль викладача, що полегшує організацію контролю навичок і вмінь діалогічного мовлення майбутніх учителів іноземних мов.



Наступний тип – аудиторія «обличчям до обличчя», де студенти протистоять один одному – застосовується, переважно, при викладанні дисциплін соціо-гуманітарного циклу, де стало вже традицією проводити дебати та дискусії, відстоювати протилежні погляди, що часто є формою контролю вмінь говоріння на заняттях з практики усного та писемного мовлення. Така структура сприяє комунікації, закликаючи сторони швидше дійти згоди, не переводячи обмін думками у площину особистісного конфлікту.

За четвертим типом – «партнерським» – організовані навчальні студії, лабораторії або аудиторії, де агенти навчального процесу, сидячи у довільній формі, бачать один одного і тому можуть легко спілкуватися між собою. Позиція викладача у цьому разі відповідає позиції партнера-консультанта. Таке розташування дозволяє контролювати велику кількість учасників навчального процесу і в той же час посилити роль викладача, який є фасилітатором ідей. Це набуває особливої цінності під час організації контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов за допомогою методу проектів.

За такої організації простору в аудиторії створюються умови для мобільності учасників освітнього процесу, організації педагогічної взаємодії у різних формах протягом одного заняття, тобто педагог має можливість знаходитись у близькому контакті з кожним студентом, розподіляти їх парами, групами або зайняти місце в центрі класу. У процесі зазначеної форми педагогічної взаємодії викладач може контролювати і корегувати результати навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов протягом заняття, використовуючи різні форми та методи організації педагогічної комунікативної акції на занятті, а їх оптимальний підбір допомагає йому створити сприятливу психологічну атмосферу.

Отже, забезпечення просторової рівноправної позиції викладача і студентів стало одним із перших кроків у практиці ЗВО на першому етапі дослідження (1980 – 1990 рр.) щодо реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії

учасників освітнього процесу. Відсутність просторових бар'єрів, що віддаляють партнерів один від одного, стають засобами їхнього захисту, має важливе значення для міжособистісної взаємодії суб'єктів, зокрема пошуку взаєморозуміння, відчуття безпеки і належності до спільноти. Розміщення викладача і студентів у колі або в квадраті дає їм можливість відкрито спілкуватися (бачити, слухати і чути один одного, звертатися до конкретної людини тощо) й відчувати себе в єдиній системі. Особливо таке розміщення важливе для викладача під час контролю за навчальною діяльністю студентів. Так, шляхом візуального контакту він може спостерігати за діяльністю студентів на занятті, ходом розвитку їхньої думки, емоційних станів та залученістю до виконання конкретних завдань; вносити зміни в організацію процесу контролю; може здійснювати педагогічний вплив на студентів, які у певних ситуаціях відволікаються, порушують порядок або не залучені до процесу. Як засвідчує практичний досвід педагогічної діяльності, парти, поставлені в аудиторії у ряди, дають змогу студентам ховатися від викладача, не бачити інших студентів. Багато студентів, які відповідають за трибуною або біля дошки, перебувають у стані негативного самопочуття або, навпаки, намагаються самостверджуватися перед іншими.

Робота студентів у колі, малих групах, особливо, коли коло замкнене, сприяє їхньому відчуттю власної належності до групи, єдності їхніх енергій, набуттю досвіду міжособистісної взаємодії. Постійна зміна пар, груп, загального кола на заняттях дає можливість кожній особистості шукати контакт, співпрацювати з різними студентами, що поступово впливає на об'єднання усіх представників групи в єдиний колектив, групу. Це особливо важливо для розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Під час дослідження з'ясовано, що взаємодія викладача і студента в процесі контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у практиці закладів вищої педагогічної освіти України в хронологічних межах першого етапу здійснювалася під час спілкування, що було обумовлено

специфікою майбутньої професії. Тому у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови знаходять місце такі форми і методи педагогічної взаємодії, як бесіда, дискусія, диспут, ділові, рольові ігри, спільно-розподілена діяльність, робота в тріадах, групах, тренінг-класах тощо. При цьому співробітництво припускало і взаємодію самих студентів. Наприклад, така педагогічна технологія взаємодії, як виклад матеріалу, що реалізується переважно на лекційних заняттях, передбачає монологічне спілкування. Водночас, як свідчить аналіз Книги обліку науково-методичних семінарів Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка [117], викладачі використовували прийоми для активізації зустрічної активності студентів (обговорення мотивації до вивчення теми, звернення до досвіду студентів, їхніх проблем, акцентування на тому, що студенти знають з певної теми і що б хотіли дізнатися нового, надання можливостей зворотного зв'язку тощо).

Так, привертає увагу досвід викладачів факультету іноземних мов Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя [68; 256]. За основними розділами курсу «Література англomовних країн» викладачами використовувалися лекції з активним зворотним зв'язком. Сутність зазначених лекцій полягала у тому, що у кінці заняття студенти висловлювали власну думку, відповідали на запитання за пройденим матеріалом, вирішували комунікативні завдання.

Серед інших яскравих прикладів здійснення контролю знань студентів у процесі педагогічної взаємодії під час лекцій наведемо наступний: студенти Харківського державного педагогічного інститут імені Г.С. Сковороди початку 80-х років О. Лапін, С. Лісін, О. Мясникова, С. Шевцов згадують, що після закінчення заняття викладач Я. Синельников, як правило, проводив, анкетування студентів, де він просив залишити анонімний перелік питань, які після лекції були зрозумілими для студентів, та тих, що становлять певні труднощі. Тому причиною, що ініціювала проведення викладачем консультації та, відповідно, викликала бажання студентів її відвідати, завжди

були питання, перелік яких був складений самим педагогом на основі аналізу отриманих анкет. На початку наступної лекції проводилося бліц-опитування за тими питаннями, які були визначені в попередній лекції незрозумілими [59, с. 251]. Відзначимо, що саме організація такого зворотного зв'язку у вигляді постановки питань, по-іншому відкривала студентам значущість самого поняття «питання», що ставало для них символом їхньої самостійної розумової діяльності.

Отже, елементи діалогічної взаємодії на лекціях давала змогу педагогу здійснити попередній контроль знань із певної теми, а також демонструвала, що викладач зацікавлений спільною діяльністю і готовий до партнерства.

На відміну від лекцій, семінари вирізняються діалогічною формою взаємодії. Варто відмітити, що у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови протягом першого етапу дослідження викладачі дотримувалися таких головних принципів вдалої діалогічної взаємодії, як надання студентові можливості для виступу з обов'язковим взяттям до уваги його бажання; намагання максимально об'єктивно й обґрунтовано виставити оцінки за відповіді тощо. Наприклад, із великим захопленням випускники Харківського державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Н. Гончаренко, О. Лісіна, Т. Крисенко згадують семінарські заняття професора І. Степанченка, який, викладаючи положення функціонального аналізу тексту, звертався до форми діалогу, ставив питання, що змушували студента мислити, навіть ставити під сумнів теорії відомих учених-філологів [59, с. 284]. Атмосфера діалогу, колективної спроби дійти до істини знімали бар'єри між викладачем та студентами під час здійснення контролю навчальної діяльності останніх.

Однак, у своєму дослідженні О. Гончар [59, с. 278–280] зазначає, що прогресивні зрушення в бік діалогізації навчання гальмувалися широким вживанням політично забарвленої лексики та кліше, а саме: «усвідомити, запам'ятати, взяти високі зобов'язання, з честю виконати, у формі «питання-відповідь» тощо. Перед викладачами стояло завдання виховати вчителя зі

«зрілим світоглядом», який здатен застосовувати марксистсько-ленінську ідеологію у практичній діяльності.

Позитивні зміни у стилі спілкування викладач-студент намітилися наприкінці 80-х років, коли у лексичному арсеналі педагогів почала з'являтися більша частка понять, які мають «градуальні поля» [59, с. 287], тобто лексем із виразними особливостями живої експресивної та образної мови.

Отже, якщо для педагогічної взаємодії в хронологічних межах першого етапу дослідження (1980 – 1990 рр.) була характерна здебільшого опозиція «правильно-неправильно», то з проголошенням Україною незалежності у 1991 р. в освіті почався відхід від традицій радянської моделі та становлення вітчизняних стандартів, почали з'являтися ознаки існування різних думок, поглядів та аргументів. Як свідчить аналіз протоколів засідань кафедри англійської філології Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя [316] завдання для контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови передбачали вияв глибоких знань, умінь доводити, обґрунтовувати та відстоювати свою думку, про що свідчить наявність таких лексем, як «доведіть», «обґрунтуйте», «зіставте», а також прикметників або прислівників «суттєвий, глибокий, важливий, точніше» тощо.

Семінарсько-практичні заняття в методичному плані організовувалися так, щоб вони стимулювали самостійність розумової діяльності студентів. Наприклад, дослідниця Л. Голуб [53, с. 32] зазначає, що дуже часто практикум із англійської мови починався з написання на дошці номерів вправ, які необхідно було виконати. Кожен студент виконував завдання самостійно. Після цього перевірялося, хто із слухачів виконав усі завдання, які були допущені типові помилки, які труднощі виникали під час виконання завдань, із чим впоралися студенти найкраще тощо. Потім слухачі разом із викладачем обговорювали результати, аналізували помилки, обирали найбільш раціональний метод вирішення завдання.

У ході дослідження виявлено, що нові підходи до реалізації педагогічної взаємодії під час здійснення контролю навчальної діяльності студентів знаходили найбільш вагоме вираження в інтерактивних методах навчання. Головне, що було в цих методах, – на прикладах реальних проблем і ситуацій з'ясувати рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до майбутньої професійної діяльності та відповідно скорегувати його. Наприклад, деякі викладачі Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка [99] використовували наступний метод: академічну групу розділяли на 2-3 підгрупи, які очолювали найкращі студенти (капітан групи). Кожна підгрупа отримувала індивідуальне завдання на 1-2 тижні. Викладач проводив консультації лише для слухачів, які стояли на чолі підгруп. Останні ж у свою чергу проводили консультації для інших членів власної підгрупи. Потім капітан підгрупи збирав роботи, перевіряв їх і лише після цього передавав викладачеві. Результати оголошувалися і обговорювалися у присутності всіх слухачів. Під час обговорення студенти будь-якої підгрупи задавали питання один одному; за кожне питання і відповідь викладач і журі, до складу якого входили капітани підгруп, виставляли відповідні оцінки. У кінці проведеної роботи оцінку отримував кожен студент окремо і кожна підгрупа в цілому.

Таким чином, така організація навчання дозволяла студентам самим з'ясувати мету власної діяльності, контролювати один одного, а також корегувати та самостійно визначати шляхи подолання помилок.

Крім зазначених методів у закладах вищої педагогічної освіти України на другому етапі дослідження, як відзначав Б. Кобзар [118, с. 87], практикувався метод опитування одних слухачів іншими. Кожен студент повинен був заздалегідь добре підготуватися, щоб задати конкретне питання товаришу, а за певних обставин і самому відповісти на нього чи доповнити.

У ході дослідження виявлено, що одним із основних завдань у процесі підготовки майбутніх учителів було вміння правильно поставити запитання, тому під час організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів

іноземної мови викладачі не лише самі задавали питання, а й вчили студентів правильно формулювати запитання. До семінарських занять із методики викладання іноземних мов студенти розробляли плани-конспекти уроків, які обов'язково вміщували перелік питань для перевірки знань учнів. Ці питання повинні були відображати незнайомі елементи і протиріччя, відбивати причинно-наслідкові зв'язки. Зміст питання повинен бути конкретним, який би забезпечував чітку аргументовану відповідь.

Вивчення досвіду Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди на матеріалі дисертаційної роботи О. Євдокимова [81], дозволяє стверджувати, що організація підсумкового контролю на факультеті іноземної філології на початку 1990-х рр. також мала свою специфіку. Так, залік з педагогіки проводився в два етапи: письмова контрольна робота та індивідуальна співбесіда, різні за ступенем складності у залежності від наслідків поточного контролю. З історії педагогіки студентам пропонувалася на вибір форма заліку: традиційний варіант, захист спецпитання, дидактичний театр або аукціон ідей. Екзамен з педагогіки проводився також у різних формах (за вибором студента): традиційний варіант, відповідь-роздум «трійкою», групова творча відповідь тощо.

Серед інших прикладів організації педагогічної взаємодії, спрямованих на виявлення рівня професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів наведемо наступний: під час практичних занять з педагогіки викладачі Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди використовували такі ігри, як «Перше знайомство з учнями», «Несподівані ситуації на уроках», «Зустріч з батьками» тощо. У ході організації гри на картках заздалегідь розписувалися ролі учнів із короткою інформацією про їх успішність у навчанні та поведінку. Вчителем був також один із студентів. Майбутні педагоги самостійно обмірковували усі подробиці своєї ролі і починали грати.

Підкреслимо, що при моделюванні різних ситуацій із процесу навчання та виховання учнів майбутні вчителі переживали емоції та почуття, які були

аналогом до реальних умов школи, що допомагало викладачу виявити не тільки рівень теоретичних знань та умінь із педагогіки, а простежити, як студенти можуть застосовувати набуті знання під час реальних ситуацій, з'ясувати ступінь їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Як зазначає дослідниця І. Шайдур [406, с. 178–181] викладачами Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка була розроблена і апробована під час курсу «Основи педагогічної майстерності» зі студентами другого курсу рольова гра «Клас», розрахована на досить тривалий період. Розпочиналася вона з того, що студенти отримували для детального ознайомлення поширену психолого-педагогічну характеристику умовного класу, де були відображені особливості не лише одного колективу, а й окремих учнів, взаємин між ними. У подальшій роботі, на заняттях із тем «Педагогічне спілкування», «Уява учителя», «Техніка переконуючого впливу» для аналізу пропонувалися викладачем (а іноді і створювалися самими студентами) педагогічні ситуації, пов'язані з життям даного класу. При цьому аналіз поєднувався з відтворенням цих ситуацій у формі інсценізації, що сприяло, з одного боку, розвитку професійної уяви, творчості, самостійності мислення, рефлексії, емпатії студентів, а з іншого – допомагало викладачеві з'ясувати, наскільки студенти готові до розв'язання нестандартних ситуацій у майбутній професійній діяльності і своєчасно скерувати процес оволодіння студентами професійною технікою. «Глядачі» могли не погоджуватися з трактовкою виконавцем своєї «ролі», наводячи власні аргументи щодо логіки поведінки дійових осіб (учнів, батьків, учителів), пропонувати свої варіанти. Іноді викладач пропонував не детальний опис ситуації, а лише її короткий зміст, при цьому студенти самі створювали сценарій для подальшого інсценування. Як тренувальні вправи і як допоміжні засоби при аналізі застосовувалися такі елементи рольової гри, як виголошення внутрішнього монологу дійової особи.

Підкреслимо, що особлива увага приділялася аргументації, якою студенти (виконавці і викладачі) супроводжували аналіз гри. Так, важливо



було побачити, що вони усвідомлюють сутність позитивного чи негативного в діях «учителя» або «батьків», можуть розгледіти передумови того чи іншого вчинку дитини, передбачити перспективи розвитку взаємин «вихователь – вихованець» у залежності від вибору останнім тих чи інших засобів впливу на учня.

Отже, така форма взаємодії не лише активізувала пізнавальну діяльність студентів, не тільки робила її більш ефективною, а й дозволяла викладачеві діагностувати рівень сформованості розумової самостійності окремого студента, що давало підстави стверджувати: елементи подібної гри сприяли ефективному формуванню професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів.

Наприкінці ХХ ст. в багатьох педагогічних ЗВО України почалася розробка науково-методичного забезпечення для впровадження основ модульного навчання у практику, а також основ реконструювання навчального матеріалу навчальних курсів із предметів через об'єднання у дидактичні модулі, кожен із яких одночасно вміщував певний обсяг інформації з методичними рекомендаціями щодо його застосування. Вивчення нового матеріалу обов'язково передбачало самостійну роботу з підручником, виконання різних завдань, роботу в парах, групі. Модульне навчання дозволяло викладачам індивідуалізувати роботу з окремими студентами та в цілому докорінно змінити організацію педагогічної взаємодії. По-перше, змінювалися форми і методи організації педагогічної комунікативної акції. По-друге, модульна організація навчального матеріалу у поєднанні із особистісним індивідуальним спілкуванням створювала умови для максимально самостійної роботи студентів – майбутніх учителів іноземної мови, вчила їх самоплануванню та самоорганізації, самоконтролю та самооцінці. Це надавало студентіві можливість усвідомити себе в діяльності, самому визначити рівень засвоєння знань, бачити прогалини у своїх знаннях та вміннях.

Так, вивчення протоколів засідань кафедри англійської філології Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка [304-306; 310-312] засвідчує, що викладачі використовували наступну методику самоконтролю студентів: на повторення виносилася окрема тема, яка охоплювала дві-три лекції; деякі складні для засвоєння теми пропонували самі студенти. Кожен студент складав 4-5 запитань і давав на них детальні відповіді, які записувалися на окремих аркушах із зазначенням номера теми і прізвища. На початку заняття викладач збирав ці аркуші, відокремлюючи відповіді і запитання. Потім викладач роздавав знову аркуші з запитаннями. Оголошувався відведений час для відповіді (7-10 хвилин). Студенти ознайомлювалися зі змістом запитань і письмово відповідали на них. Готові відповіді збирав викладач. Потім він роздавав зібрані запитання і відповіді іншим студентам, які перевіряли й оцінювали їх. Викладач роздавав також аркуші з правильною відповіддю, щоб студенти могли самі себе перевірити. Норми оцінки: за одну правильну відповідь – 1 бал; за неправильну – 0; за неточну – 0,3; залікова кількість балів – 3.

Державний екзамен з іноземної мови також мав свою специфіку. Він складався з таких частин: письмової, а саме твору на 3,5-4 сторінки на певну тему; виправлення помилок у наданому письмовому перекладі з рідної мови на ту, що вивчалась (3-4 сторінки машинописного тексту); адаптування оригінального художнього або публіцистичного тексту, що передбачало спрощення 8-10 елементів. Обсяг такого тексту становив 0,5 машинописної сторінки. Друга частина державного екзамену включала в себе усне мовлення. Це була лінгвостилістична інтерпретація оригінального тексту 3,5-4 сторінок машинописного тексту. А перед цим 10-12 рядків студент мав прочитати вголос. Крім того, студенти робили лінгвотеоретичний аналіз виділеного елемента (синоніми, омоніми, багатозначність тощо). Потім вони мали передати англійською мовою зміст суспільно-політичного тексту, обсяг якого складав 2000 знаків, а після цього його слід було обговорити. І, насамкінець, аудіювання. Студенти мали відтворити текст, який прослухали

один раз, і провести бесіду за його змістом. Такий текст складався з 250 складів на хвилину, а його тривалість становила 2–3 хвилини. На підготовку до усної частини екзамену передбачалось 45 хвилин.

Із теоретичних курсів з метою запобігання використанню студентами шпаргалок, було прийнято рішення вести особисту бесіду викладача й студента за темою без попередньої його підготовки.

Викладачі ширше підтримували ініціативу студентів висловлювати свої думки іноземною мовою, що стало стимулом для самостійної роботи студентів над збагаченням лексичного запасу, який вимагає живого спілкування. Також розроблялись індивідуальні завдання для студентів, що мали достатній рівень знань із мови. Тобто вже в цей період спостерігається індивідуалізація процесу педагогічної взаємодії.

Аналіз історико-педагогічних джерел з теми дослідження [12; 53; 80; 81; 153; 167; 406] дозволяє стверджувати, що на початку ХХІ ст. у практиці закладів вищої педагогічної освіти України спостерігається тенденція щодо переходу педагогічної взаємодії в процесі контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов на суб'єкт-суб'єктну основу, яка забезпечувала мотиваційне управління творчим навчанням.

Серед яскравих прикладів творчої співпраці викладача зі студентами – майбутніми вчителями іноземної мови у процесі здійснення контролю за навчальною діяльністю наведемо наступні, які використовувалися викладачами кафедри іноземної філології Харківського гуманітарно-педагогічного інституту [63; 207]:

А. Викладач на початку курсу навчання повідомляв студентам, що він не є фахівцем із профільних предметів і, виходячи з цього, просив студентів ставитися уважно до змісту вправ і текстів, складених на матеріалі цих предметів, і внести, в разі необхідності, виправлення. Наприклад, в рамках курсу з країнознавства стосовно змін у системі освіти Великої Британії. Або викладач просив студентів систематично відзначати вправи й тексти, що їм не подобаються, вправи, які, на їх точки думку, є малоефективними тощо.

Викладач час від часу обговорював ці питання зі студентами. Він не тільки вислуховував критику, погоджувався з нею чи ні (у цьому випадку він мав пояснити причини незгоди), але й дякував студентам за роботу, яку вони виконали.

Б. Викладач звертався до студентів із проханням допомогти підібрати для навчального посібника тексти для читання (з низки представлених), які можуть бути цікавими для студентів і містити нові для них відомості; давав їм вправи і просив перевірити правильність інформації тощо.

В. Викладач просив студентів допомогти йому скласти вправи для відпрацювання певного граматичного явища або лексичного мінімуму. Також викладач міг попросити скласти вдома для нього певні вправи за зразком, а потім на занятті розглянути їх із групою. У цьому випадку можливою була також організація «круглого столу», за яким вся група у співпраці з викладачем обговорювала підготовлені вправи, обирала найкращу, аргументуючи свої позиції.

Г. Під час складання вправ викладач цілеспрямовано робив помилки, які стосувалися змістового наповнення, й звертався до студентів за «допомогою» щодо перевірки змісту та виправлення помилок, якщо такі були.

Зазначимо, що така спільна діяльність у жодному разі не підірвала авторитету викладача. Той факт, що він радився зі студентами та співпрацював із ними, ставила студентів у іншу позицію, ніж вони зазвичай займають на заняттях. Більше того, подібна спільна діяльність не тільки мобілізувала мовленнєві здібності студентів, але й стимулювала їхню мотивацію до вивчення іноземної мови.

Вивчення досвіду Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя [318; 319; 323; 327] дозволяє стверджувати, що для процесу організації контролю навчальної діяльності також було характерним здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, яка реалізовувалася під час організації спілкування за допомогою таких методів,

як диспут, дискусія, «мозковий штурм», «акваріум», «порожнє крісло», «дерево рішень», «SWOT», «шість капелюхів», «6×6×6» тощо.

На тлі приєднання національної системи освіти до Болонського процесу, її входження до європейського освітнього простору, що знаменувало початок третього етапу дослідження (2004 – 2014 рр.), виникло питання впровадження в практику ЗВО України системи тьюторства. За свідченням дослідників А. Бойка [25] та О. Гончар [61] елементи тьюторської системи практикувалися і на факультетах іноземних мов педагогічних ЗВО України, де вивчення іноземної мови, по-перше, проводилося у невеликих групах, а по-друге, сама специфіка цього предмета зумовлювала необхідність формування у студента міжкультурної комунікативної компетенції за допомогою іноземної мови, яка базується на інтегруванні основоположних видів мовленнєвої компетенції (читання, говоріння, аудіювання, письма). Організація педагогічної взаємодії з елементами тьюторської системи характеризувалася більш близькими, толерантними або партнерськими відносинами агентів навчального процесу. Створена таким чином атмосфера довіри знімала так звані анти-сугестивні бар'єри, забезпечувала безпосередній контакт між викладачем і студентом.

Аналіз педагогічних джерел із теми дослідження [63; 122] дозволяє стверджувати, що викладачі ЗВО досліджуваного періоду звертають увагу на тонізуючий вплив позитивних емоцій у процесі педагогічної взаємодії під час контролю за навчальною діяльністю студентів, на подальший рух вперед для досягнення нової мети. Адже позитивний емоційний стан під час навчання сприяє успішному засвоєнню та запам'ятовуванню інформації, впевненість у власному успіху підтримує стан задоволення. Негативні емоції, з іншого боку, можуть спровокувати протидію навчанню, що значно зменшить рівень продуктивності студентів.

Навіть невеличкий успіх у навчанні заохочує, породжує почуття впевненості в досягненні мети. Але відомо, що і негативні емоції іноді (у відповідних ситуаціях) можуть стати тонізуючими, викликати прагнення

подолання перешкод у навчанні. Педагог покликаний бути регулятором духовного світу студента доти, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками. Педагог сам насамперед має бути носієм позитивних емоцій, позитивного настрою, позитивних станів. Він повинен володіти не тільки засобами емоційного стимулювання, а й знаннями про негативні та позитивні психічні стани, причини виникнення негативних емоцій, уміннями їх усунення та розвитку позитивних емоційних станів. Існує залежність між характером емоцій, що переживають студенти під час контролю, та їх змістовною стороною. Опитування студентів факультету іноземної філології Харківської гуманітарно-педагогічної академії [267, с. 38] показало, що більшість із них (78%) переважають негативні емоції під час проведення контролю. При цьому здебільшого причиною емоційної напруженості в студентських групах і в педагогічній практиці, як показує досвід, студенти вважають відсутність творчої атмосфери, демократичних відносин у процесі навчання. Ігнорування викладачами таких моментів, як організація взаємовідносин зі студентами, заснованих на довірі, співтворчості, співпраці, надання студентам можливості висловлювати свою точку зору, мати право на помилку, залучення до колективної пізнавальної діяльності служить джерелом створення несприятливого емоційного клімату в процесі організації контролю знань і гальмує набуття студентами необхідного емоційного досвіду.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що такі недоліки в діяльності викладачів, як стримування своїх почуттів, неухважність до емоційного стану студентів, невміння багатьох із них володіти своїми емоціями свідчать про недооцінку викладачами емоційного фактора в навчальній роботі. Це призводить до підвищення емоційної напруги в студентських групах, перешкоджає налагодженню емоційного контакту зі студентами, встановленню дружніх, довірливих стосунків, заснованих на взаємній повазі. Усе це негативно відбивається на мікрокліматі й

результативності у процесі здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів.

Із метою подолання зазначених недоліків у процесі взаємодії викладачів і студентів під час здійснення контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів викладачі використовували різноманітні педагогічні техніки та прийоми, що допомагали студентам відчувати себе комфортно і психологічно та емоційно захищеними під час здійснення контролю знань. Наприклад, викладачі Харківської гуманітарно-педагогічної академії у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови досить часто використовували техніку формування у людини суб'єктивного переживання успіху (при виконанні навчального завдання, доручення, формуванні умінь у різних видах пізнавальної діяльності тощо). Крім того, досить ефективною, як показує досвід, була також техніка допомоги у встановленні оптимальних відносин студента з педагогом, уміння реалізувати комунікативні здібності. Основними прийомами, які використовувалися викладачами у процесі реалізації зазначених технік були прояви схвалення («Ти здібний», «Ти креативний» тощо), уважності («Я помічаю, що у тебе все добре виходить», «Я помічаю, що ти робиш успіхи», «Я помічаю, що ти став краще...» тощо), поваги («Дякую тобі за...»), схвалення («Мені подобається, як ти...», «Важко не помітити, що у тебе дуже добре...») [267, с. 40].

Отже, постійна, своєчасна і педагогічно доцільна підтримка педагогом студента у процесі здійснення контролю за навчальною діяльністю ставала позитивним чинником формування доброзичливих, тісних й ефективних стосунків суб'єктів цілісного педагогічного процесу.

Така система взаємодії (взаємовідносин, спілкування, співпраці) висувала високі вимоги до суб'єктів освітнього процесу. Вивчення досвіду педагогічних ЗВО досліджуваного етапу дозволяє стверджувати, що в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин змінюється ідеальний образ викладача ЗВО, іншими стають і уявлення про форми й методи його взаємодії зі студентами,

про їх базові характеристики. Так, на основі досліджень психологічної служби Харківської гуманітарно-педагогічної академії можемо зробити висновок, що більшість студентів (61,8%) вважають викладача, насамперед, джерелом знань та інформації; 59,5% опитаних зазначають, що викладач ЗВО має бути помічником. На думку 57,7% студентів, викладач – це консультант. Найбільше студенти у викладачеві цінують такі якості як: компетентність і професіоналізм (84%); уміння зацікавити предметом (80,3%); комунікабельність, уміння знаходити спільну мову зі студентами (77,1%); об'єктивність в оцінці знань (68%) і творчий підхід до викладання (69,5%) [267, с. 45].

Отже, аналіз студентських позицій засвідчує, що студенти все-таки надають більшого значення саме професійним якостям викладачів, порівняно з такими особистісними якостями як привабливість, доброзичливість тощо. Крім того починає кардинально змінюватися роль викладача у процесі організації та контролю навчальної діяльності студентів, набуваючи рис радника, консультанта, коректора, який коригуючи і надаючи доцільні поради, допомагає студентові самому знайти та виправити свої помилки.

За матеріалами дослідження О. Горовенко [63] одним із прийомів педагогічного взаємодії, який застосовувався викладачами іноземних мов під час семінарських занять є наступний: студент самостійно робив підготовлене повідомлення з прочитаного матеріалу наукової статті за фахом або усно реферував її іноземною мовою. При цьому ані викладач, ані інші студенти не були знайомі з її змістом. Під час повідомлення викладач сідав на місце студента, який виступав, і таким чином він сприймався як одне ціле зі студентською групою. Викладач мав проявити себе зацікавленим слухачем. Він задавав питання стосовно термінів, які застосовував студент у своєму повідомленні, перевіряючи таким чином засвоєний матеріал. Але робив це коректно, просив вибачення, якщо доводилося перебивати виступ студента. Наприклад, Excuse me for interrupting you. I am not sure in the meaning of the word «legitimacy». Could you explain? Студенти зазвичай дуже старанно



пояснювали викладачеві значення «незнайомих» для нього термінів. Практика свідчить, що вони намагалися зробити це дохідливо, не вживаючи рідну мову. Студенти, які слухали повідомлення разом із викладачем, допомагали пояснювати терміни, які зацікавили викладача. У цьому випадку, з одного боку, працювала вся група студентів, а з іншого, – вони починали сприймати викладача як звичайну, рівну їм людину, яка відрізняється тільки тим, що викладає їм іноземну мову. Важливо звернути увагу на те, що під час доповіді викладач не перебивав і не виправляв помилок студентів, адже це повернуло б їх із природної мовленнєвої ситуації у навчальну. Аналіз помилок відбувався пізніше. Подібний прийом допомагав створити для студента ситуацію успіху, адже він відчував себе упевнено, не боявся розмовляти іноземною мовою, не зациклювався на помилках, що сприяло також подоланню «мовних перешкод». На певний час студент відчував себе не суб'єктом навчання, а тим, хто навчає, це також було стимулом до самоствердження, піднесення самооцінки. Відтак, студент не розглядав свій виступ тільки як спосіб отримання високого балу, а відповідь мала для нього особисте значення: він намагався виглядати якомога краще, показати, що добре знає свій предмет. Окрім того, він відчував себе відповідальним перед викладачем за те, як останній зрозуміє його пояснення. Під час використання зазначеного прийому решта студентів також брала активну участь: вони ретельно слідували за поясненнями свого одногрупника та використовували кожен можливість додати щось до пояснень доповідача, або повторити те, що вже було сказано, в будь-якому випадку, жоден не намагався «відсидітися». На нашу думку, цінність цього прийому у контексті досліджуваної проблеми, полягає в тому, що студенти розуміють цю ситуацію не як контролюючу, а як природну мовленнєву, а тому відчувають себе більш розкуто, що сприяє як встановленню партнерської взаємодії на занятті, так і подоланню мовних перешкод. Отже, за допомогою цього прийому для студентів змінювався сенс контролю за навчальною діяльністю та їхня позиція щодо викладача.

В останні десятиріччя XX ст. – початку XXI ст. відбувається стрімкий розвиток комп'ютерних технологій навчання. Як свідчать дослідження викладачів-практиків [14; 33; 121; 141; 207; 214; 215; 340; 415] у педагогічних ЗВО досліджуваного етапу чітко простежується комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія, що змінює спосіб, у який люди взаємодіють та співпрацюють. Використовуючи комп'ютер, вони практикують нові стилі взаємодії як в особистому, так і у професійному плані. Замість того, щоб взаємодіяти віч-на-віч більшість часу, сучасні технології дають можливість вивчати іноземну мову на відстані, через Інтернет. Про це свідчить швидкий розвиток дистанційного навчання та впровадження навчання з використанням засобів мобільного зв'язку (mobile-assisted language learning). Комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія відбувається в індивідуальному або груповому режимі. Це залежить, в основному, від типу застосовуваних форматів/технологій. Написання СМС, електронних листів, коментарів у електронних журналах, а також обмін миттєвими повідомленнями у чатах, тренувальні програми тощо здебільшого передбачають індивідуальну участь. Використання інтерактивних дошок, спілкування у соціальних мережах, відео-конференції або дискусії в онлайн режимі характеризуються груповою участю усіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Безпосередня та комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія є надзвичайно інтерактивними типами педагогічної взаємодії, оскільки обидва типи сприяють розвитку динаміки усного мовлення (віч-на-віч у реальному просторі, у віртуальному просторі або по телефону), при чому комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія більшою мірою сприяє розвитку інтерактивного писемного мовлення, оскільки велика кількість її форматів передбачає використання письмових робіт (від коротких коментарів до змістовних повідомлень), тим самим тренуючи швидкість та точність їх написання та створюючи позитивну мотивацію до писемної інтеракції.

Комп'ютеризоване навчання мовам дозволяє контролювати навчальну діяльність студента з високою точністю та об'єктивністю, здійснюючи при цьому постійний зворотний зв'язок. Крім того, нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіовізуальний формат, надають можливості, яких традиційні підручники надати не можуть. Наявність таких засобів дає викладачам можливість планувати такі види діяльності, які вносять елемент зацікавленості в навчальний процес. Вони дозволяють створити активне комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання іноземній мові. Взаємодія студента з комп'ютером, таким чином, із простого обміну інформацією або виконання команд перетворюється на багатогранну діяльність у цьому середовищі, завдяки чому перед ним відкриваються дійсно необмежені можливості. Саме використання нових інформаційних технологій дає змогу створити на занятті природне середовище, розвиває їхнє мислення і формує навички, необхідні для сучасного вчителя іноземної мови. При цьому змінюється парадигма міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу, більше уваги приділяється виробленню уміння самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності.

Під час аналізу практики Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка [48] виявлено такі основні електронні системи та програми контролю навчальної діяльності студентів, як система тестування «Колоквіум». Зазначена система дозволяє викладачам скласти тестовий матеріал із урахуванням навчальної програми дисципліни, рівня володіння іноземною мовою студентів. Використовується, в основному, для проведення проміжного та підсумкового контролю знань студентів із дисциплін кафедр іноземних мов.

Система дистанційного навчання «Прометей» включає навчальний матеріал із англійської, німецької та французької мов, розроблений викладачами кафедри. Програма містить діалоги, паралельні тексти, словники до оригіналу, вправи на закріплення та контроль навчального

матеріалу, який укладено з урахуванням усіх етапів оволодіння іноземною мовою.

Для самостійної роботи в залежності від рівня володіння мовою, індивідуальних особливостей студентам Харківської гуманітарно-педагогічної академії використовуються навчальні комп'ютерні програми, які є доступними та безкоштовними в Інтернеті (<http://www.nativeenglish.ru/programs>, <http://frenglish.ru/19-english-soft.html> та ін.). Це наступні програми:

1) Language in Use 24/7. Програму розроблено на основі однойменної серії підручників видавництва Cambridge University Press. Три рівня програми Beginner (Початковий), Pre-Intermediate (Базовий), Intermediate (Середній) відповідають стандартам Загальної європейської системи вивчення мов (рівні A1/A2, B1/B2).

2) QDictionary. Програма використовує технологію, яка дозволяє перекладати слова та словосполучення простим наведенням курсору миші на них. Можна узнати значення слова, вибравши його із списку. Словникова база містить більш ніж 50000 слів та словосполучень. Можна додавати свої слова і вносити зміни в ті, що існують в програмі.

3) FVords. Програма містить тести, словники до оригіналу, паралельні тексти, режим суфлера, уможлиблює пошук, друк, статистичну обробку даних та ін. Пропонує п'ять підходів до вивчення матеріалу: турнір, курс, звичайний, книга та суфлер. Завдання курсу відбуваються послідовно, турнірні – за вибором, якщо були допущені помилки, можна повернутись до них і повторити правильне вживання матеріалу. В режимі «суфлер» можна озвучувати завдання (слова, словосполучення, тексти).

4) EZ Memo Booster. Програма допомагає при регулярних заняттях швидко поповнити словниковий запас. Студенту пропонується виконати певну кількість вправ зі словами, які він вивчає. Стосовно кожного слова ведеться індивідуальна база даних. Чим гірше учень запам'ятав слово, тим частіше воно з'являється на екрані у вправах.

5) Exerciser. Програма задає вправи декількох типів в різних варіаціях – зміна форми слів або речень (наприклад, поставити в негативну форму), пошук помилок в тексті, підстановка варіантів, заповнення пропусків, пошук відповідностей. Програма забезпечує перевірку вправ.

Отже, комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія забезпечує всебічний (поточний, модульний, підсумковий) контроль навчального процесу. Із використанням комп'ютера для контролю якості знань студентів досягається й більша об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань усіх студентів у групі. Це дає можливість викладачеві приділити більше уваги творчим аспектам роботи зі студентами.

Однак, як відмічають сучасні педагоги, зокрема О. Мазко (Житомирський державний університет імені Івана Франка), комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія має і деякі недоліки. Важливо зрозуміти, наголошує викладач, що в процесі використання ІКТ педагог має враховувати певні особливості роботи з ними. «Насамперед, комп'ютери – це машини, які потребують технічного обслуговування і можуть припинити функціонування у будь-який момент. Варто мати на увазі також, що деяким студентам важко при звичаїтися до незалежної (від викладача) роботи; комп'ютери не дають такого відчуття співпраці, яке виникає у випадку роботи в групі з викладачем» [156, с. 113]. Звичайно, викладач повинен брати активну участь у складанні навчальних програм, що визначають послідовність дій студента в рішенні того чи того завдання. Безпосереднє ж пред'явлення завдань студентам здійснює комп'ютер. Тому студенти з недостатнім рівнем володіння англійською мовою мають труднощі під час роботи з комп'ютером; а деякі студенти не сприймають відхід від традиційних методів навчання. Отже, в умовах комп'ютеризації можливий гострий дефіцит безпосереднього спілкування, живого слова вчителя.

Таким чином, проведений аналіз накопиченого прогресивного досвіду викладачів педагогічних ЗВО України у кінці ХХ – початку ХХІ ст. дозволяє

стверджувати, що взаємодія викладача і студента в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов поступово переходила на суб'єкт-суб'єктну основу, яка забезпечувала мотиваційне управління творчим навчанням.

Спілкування викладача і студентів на практичних, семінарських заняттях, під час проведення іспитів наприкінці ХХ ст. дає змогу закласти основи професійних умінь і навичок майбутніх учителів іноземних мов. Організація контролю навчальної діяльності на основі взаємодії, застосування прийомів актуалізації опорних знань і уявлень студентів, формування умінь і навичок узагальнення, прийомів систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності уможливорює підвищення якості професійної підготовки фахівця, здатного розв'язувати нестандартні професійні завдання і творчо ставитися до життя.

З метою формування доброзичливих тісних й ефективних стосунків суб'єктів цілісного педагогічного процесу у практиці ЗВО досліджуваного періоду було створено умови для просторової рівноправної позиції викладача і студентів. Особлива увага також приділяється тонізуючому впливу позитивних емоцій у процесі педагогічної взаємодії під час контролю за навчальною діяльністю студентів. Нові підходи до реалізації педагогічної взаємодії під час здійснення контролю навчальної діяльності студентів знаходили найбільш вагоме вираження в інтерактивних методах навчання.

Завдяки стрімкому розвитку комп'ютерних технологій навчання у практиці педагогічних ЗВО протягом першого десятиріччя ХХІ ст. чітко простежується комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія, що змінює спосіб, у який викладачі і студенти взаємодіють та співпрацюють. Використовуючи комп'ютер, вони практикують нові стилі взаємодії як в особистому, так і у професійному плані. Наявність програм контролю створює для студентів можливість для самоконтролю засвоєння ними навчальної інформації з відповідних тем курсу; дає змогу викладачеві

визначати якість знань студентів та створює умови для контролю за навчальним процесом й успішністю студентів.

#### **2.4 Перспективи використання набутого досвіду в сучасних умовах освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти**

Проведений аналіз досвіду організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) дозволив визначити актуальність цієї проблеми та перспективні напрями її творчого використання в сучасних умовах освітнього процесу.

Як відомо, у ХХІ ст. стратегією розв'язання глобальних проблем і переходу до парадигми сталого і безпечного розвитку є інформатизація суспільства. У цей конкретно-історичний період цивілізації вироблення інформації стало основним видом людської діяльності [189, с. 149]. Як зауважує В. Кудін, сьогодні потрібен такий педагогічний підхід, який би дав змогу осмислити нові явища у духовному й інтелектуальному житті суспільства, виробив відповідні критерії найдоцільнішого використання геніальних відкриттів у навчанні й вихованні людей [140, с. 313]. В інформаційному суспільстві, переконаний вчений, зростає потреба у висококваліфікованих і професійно компетентних учителях, оскільки необхідним стає максимально продумане, раціонально-помірковане використання науково-технічних новацій в освітньому процесі школи та повне і всебічне їх вивчення при опануванні відповідної професії.

На важливості готовності сучасного вчителя застосовувати новітні інноваційні технології у своїй трудовій діяльності наголошується і в основоположних документах, що визначають сутність освітньої політики Європейського Союзу. Зокрема, це робочі програми «Досягнення цілей

систем загальної і професійної освіти у Європі» та «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей і кваліфікацій», а також «Висновки Ради ЄС від 12.05.2009 р. щодо стратегічної рамки співробітництва в освіті й професійній підготовці» й ін. [190, с. 228].

Із аналізу теорії і практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України з'ясуємо, що інформатизація та комп'ютеризація процесу здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов є одним із напрямів розвитку набутого досвіду в сучасних умовах.

У зв'язку з бурхливим розвитком техніки, у третьому тисячолітті все більшої популярності набуває організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови з використанням інформаційних технологій. У ХХІ ст. інформаційні технології набувають ще більшого застосування в освітньому процесі, спираючись на досвід, накопичений у другій половині ХХ ст. Як зазначають сучасні дослідники [51; 133], процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови доцільно будувати на основі застосування трьох основних компонентів інформаційних технологій – комп'ютера, навчальних комп'ютерних програм і мережевих технологій, які в сукупності утворюють особливе інформаційно-інструментальне середовище для забезпечення ефективної навчальної діяльності і контролю за її перебігом.

Інформаційні технології в освітньому процесі дозволяють змінити характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, ще більше активізувати самостійну роботу студентів за допомогою різноманітних електронних засобів навчання. Саме тому організація контролю навчальної діяльності студентів за допомогою персонального комп'ютера та електронних засобів навчання набувають все більшої популярності у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Слід зазначити, що в процесі контролю знань, умінь та навичок за допомогою комп'ютера реалізуються такі ж функції контролю, як і в процесі



застосування традиційних технологій (контролююча, навчальна, освітня, розвивальна, інформаційна та ін.). Але при цьому ці функції набувають деякої специфіки, обумовленої використанням електронних засобів. За допомогою комп'ютерних програм можливо встановити ступінь засвоєння знань: як студенти запам'ятали матеріал, прочитаний у підручнику, оволоділи знаннями, уміннями та навичками, набутими під час самостійної роботи або практичних занять. Особливості навчальної та освітньої функції контролю полягають у тому, що студенти не тільки дають відповіді на питання контролюючого блоку, але й отримують від комп'ютера зворотній зв'язок із аналізом своїх відповідей. Завдяки цьому вони ще раз повертаються до навчального блоку, що сприяє розвитку їх пізнавальних здібностей та закріпленню матеріалу, що вивчається.

У процесі дослідження з'ясовано, що у XXI ст. у зв'язку з активною інформатизацією освітнього процесу подальшого розвитку отримала проблема організації тестового контролю. В умовах сучасного освітнього процесу тести використовуються з метою визначення рівня сформованості навчальних компетентностей студентів, вони є своєрідним інструментом – індикатором якості навчання і засобом управління навчанням. У процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов тестування застосовується на всіх основних етапах і є циклічним за своїм характером, тобто спостерігається реалізація ланцюжка «поточне тестування – тематичне тестування – рубіжне тестування – підсумкове тестування» на всіх ступенях навчання [400, с. 166].

Важливим етапом освітнього процесу виступає попередній контроль (placement test), основним завданням якого є діагностика рівня знань, умінь і навичок студентів із метою подальшого адекватного планування робочої навчальної програми та вибору засобів навчання. Зазвичай, такий контроль необхідний на початку навчального року або семестру, він проводиться один раз, отже необов'язково складати багато варіантів завдань. Для викладача

суттєво дізнатися не лише про обсяг набутих знань студентів, але й про структуру їх навчальних досягнень.

На думку сучасних педагогів [400; 416] систематичне здійснення поточного тестування, відомого як *progress test*, виступає необхідною умовою для досягнення позитивних результатів навчання, стійкості засвоєного матеріалу, усвідомлення студентами власних академічних досягнень і створення сприятливого емоційного ставлення до проведення контролю.

Перші завдання в структурі тесту для поточного контролю спрямовані на актуалізацію опорних знань, підвищення мотиваційної складової та стимуляції пізнавальної активності. Тестування доцільне з метою закріплення вивченого матеріалу, відпрацювання лексичних та граматичних структур іноземної мови, перевірки сформованості вмінь рецептивних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання та читання, наявності відповідних навичок тощо. У такому випадку електронна система тестування діє як тренажер. Після завершення завдання на екрані відразу з'являється оцінка. Суттєвою перевагою подібних програм є яскравий ілюстративний матеріал, 3D графіка, заохочувальні коментарі з боку системи, широкий спектр цікавих завдань, що забезпечує реалізацію мотиваційної функції контролю. Комп'ютерні тренажери, розроблені на професійному рівні, забезпечують створення ігрової атмосфери, елементів конкуренції та змагання. Подібні програми є автоматизованим засобом педагогічної діагностики, за допомогою якого можна аналізувати динаміку академічних успіхів студентів завдяки збереженому масиву даних за весь період навчання.

Комп'ютерні тести застосовуються для самоконтролю студентів перед проведенням тематичного, модульного, підсумкового контролю. У цьому випадку пропонуються завдання такого самого формату та змістового наповнення подібного до атестаційного тесту.

У процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов постає необхідність контролювати та оцінювати не лише результативність навчання, а й динаміку досягнень студентів за допомогою ефективних, простих у

проведенні та об'єктивних методів контролю. Отже, система оцінки і контролю, на нашу думку, повинна забезпечувати реалізацію управлінської функції контролю, керувати пізнавальною діяльністю студентів і визначати ефективні шляхи її здійснення.

У процесі дослідження виявлено, що інтенсивний розвиток проблеми тестового контролю сприяв розширенню бази завдань, із яких автоматично формується тест. Так, окрім класифікацій систем автоматизованої педагогічної діагностики на основі фіксованої послідовності завдань, множинних рівноправних завдань, структури за рівнями розумової діяльності, які були поширеними у досліджуваній період, можна виділити й нові, які отримали подальший розвиток у сучасних умовах:

- окреме завдання характеризується певним рівнем складності, відповідно до моделі Г. Раш [436];

- структура за рівнями складності (Телетестинг);

- завдання пропонуються у послідовності від найпростіших до найскладніших, при чому кожен рівень складності представлений певним блоком завдань, із яких система обирає лише декілька, наприклад, WEB-EXAMINER [135];

- завдання розподілені на тематичні блоки (елементи навчального матеріалу), з кожної теми обирається однакова кількість завдань, наприклад, «Opentest2» [416];

- структурування бази завдань за модулями академічної дисципліни, типами вмінь, які підлягають перевірці, структура складається з блоків паралельних завдань, а тест являє собою набір завдань, випадково обраних із банку і представлених у певній послідовності, наприклад, «Expert 3.05» [17];

- семантична мережа (дерево за структурою навчальної дисципліни) [335] тощо.

У багатьох системах автоматизованого тестування декларується можливість забезпечення якісного контролю знань. Система дистанційного

навчання WebTutor, яка розроблена компанією Websoft, що працює над складними інформаційними системами і програмними комплексами, є готовим комплексом для створення систем дистанційного навчання і корпоративних навчальних порталів (<http://www.websoft.ru/>).

Система STELLUS (<http://www.stel.ru/do/frameabout.htm>) являє собою багатофункціональний (побудований на web-технології) модульний комплекс програмного забезпечення для підтримки відкритої освіти.

Система SunRav TestOfficePro (<http://www.sunrav.ru/srtop/index.shtml>) призначена для організації та проведення тестування користувачів. Система комп'ютерного тестування знань OpenTEST (<http://opentest.com.ua> 21) створена для контролю рівня знань користувачів із використанням тестових завдань закритого типу в локальному і мережевому (клієнт-серверному) варіантах.

Програма «Тезаурус» (<http://www.pallar.com.ua/thesaurus.htm>) розроблена для контролю знань шляхом комп'ютерного опитування.

Отже, сучасні форми тестування певною мірою допомагають долати суперечності між наростаючим обсягом знань та дефіцитом навчального часу на їх передачу і контроль за засвоєнням.

Аналіз досліджуваної проблеми вказує, що у сучасній методиці викладання іноземних мов є перспективним напрям щодо удосконалення існуючих у педагогічній практиці тестів. Так, важливу роль у процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови відіграють діагностуючі і тестові програми, що дають змогу викладачеві оцінювати знання, вміння та навички, встановлювати рівень володіння іноземною мовою, а також виявляти та аналізувати причини помилок. Так, програми контролю знань «EnglishWord 1.8», «English Test» та «EnglishCheck» дозволяють викладачеві самостійно складати завдання для тестування знань із англійської мови; тест «English+ v5.1» дає змогу визначити рівень володіння англійською мовою за міжнародними стандартами оцінювання, а саме: знання з граматики, навички читання та

аудіювання; тренажер-екзаменатор «ETrainer» оцінює якість перекладу англомовних речень, за що виставляється певна кількість балів. Викладач може варіювати кількість завдань у рамках іспиту, встановлювати час на їх виконання, а також проаналізувати результати екзамену на основі його детального протоколу, який ведеться автоматично тощо.

Отже, автоматизована діагностика відкриває широкі горизонти реалізації діагностично-коригуючої функції контролю завдяки високій інформативності результатів. Можливість зберігати не тільки відповіді, а й додаткову інформацію про перебіг роботи студента (час виконання завдань, послідовність їх вибору в системах із вільним порядком виконання завдань, навіть зайві рухи мишею тощо), дозволяє аналізувати структуру навчальних досягнень студента, його емоційне відношення до певних елементів навчального матеріалу, психофізіологічний стан тощо.

Але високий тестовий бал ще не означає вміння самостійно та творчо підходити до вирішення навчальних проблем. Науковці досліджуваного періоду і сучасності солідарні у тому, що тестування не відображає культуру мислення студента, його логіку. Тому тестування обов'язково повинно бути доповнено іншими формами контролю навчальної діяльності, зокрема творчими.

До числа творчих завдань із використанням мультимедійних навчальних програм, які застосовуються на етапі контролю, можна віднести:

- письмовий аналіз різних (у тому числі і суперечливих) точок зору на одну і ту ж проблему, формулювання та аргументація своєї позиції;
- створення алгоритму вирішення проблемної ситуації (декілька варіантів);
- аналіз наукових публікацій з даної проблеми;
- асоціації та коментарі на тему даного графічного зображення.

Отже, інформатизація та комп'ютеризація процесу здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов забезпечують його варіативність та диференціацію.

На сучасному етапі набуває популярності ідея альтернативного оцінювання навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що сприяє виявленню індивідуальних здібностей та схильностей студентів.

Альтернативне оцінювання – це неперервний процес, який поєднує викладання, навчання та оцінювання. Основна мета цього підходу – стимулювати ефективний розвиток студентів та їх успішне навчання, забезпечувати зворотний зв'язок під час цих процесів, адже проблема оцінювання та контролю у сфері підготовки майбутніх вчителів іноземних мов має особливий відтінок, оскільки студенти повинні опанувати мову не лише як засіб спілкування, але і як засіб професійної діяльності.

Зміст завдань, що використовуються для альтернативного оцінювання, спрямований на демонстрацію реальних мовленнєвих умінь студентів, підкреслюючи їх сильні сторони, на відміну від традиційних методів, основною метою яких є виявлення прогалин у знаннях.

Альтернативне оцінювання ґрунтується на результативності практичної діяльності, воно допомагає викладачам донести до студентів, що суть вивчення мови – це досягнення мети спілкування. Здійснення контролю за допомогою альтернативних методів оцінювання з одного боку надає викладачеві цілісну картину здібностей студента, а з іншого – дозволяє студентам продемонструвати глибину та масштабність засвоєних знань, умінь і навичок, не обмежуючись вузькими запитаннями або тестами. Такі інструменти контролю можна застосовувати в інклюзивному освітньому середовищі для студентів, які мають труднощі при виконанні стандартизованих тестів.

Методи альтернативного оцінювання характеризуються наступними ознаками:

- вони побудовані навколо тем або питань, що цікавлять студентів;

- вони відображають реальні комунікативні контексти та ситуації;
- вони передбачають багатоетапні завдання та реальні проблеми, які потребують творчого використання мови, а не простого повторення;
- вони вимагають від студентів якісної продуктивної відповіді;
- критерії та стандарти їх оцінювання відомі студентам;
- вони передбачають взаємодію між суб'єктами контролю;
- вони дозволяють здійснювати самооцінку та самокорекцію в процесі виконання [430].

Альтернативні методи оцінювання у процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов можуть використовуватися для перевірки рівня сформованості наступних умінь: виділяти основні моменти; ставити відповідні запитання; аналізувати та порівнювати інформацію; відрізнити факти від суб'єктивної думки, правдиві твердження від помилкових; з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки; робити висновки; знаходити рішення та передбачати їх наслідки; висловлювати логічно відповідні думки; перевіряти отримані результати на практиці.

Дослідниця О. Пометун [266] пропонує наступні методи (формати) альтернативного оцінювання: експрес-опитування, розширене запитання (повна відповідь із уточненням висловлюваних тверджень та доказів), творче завдання, спостереження з використанням рубрик оцінювання, само оцінювання або взаємооцінювання. Закордонні викладачі також включають до цієї категорії автентичне оцінювання, портфель індивідуальних освітніх досягнень, есе, участь у дискусійних клубах та рольових іграх тощо.

Автентичне оцінювання має на меті перевірку навичок і вмінь студентів у реальних життєвих ситуаціях. Тобто, студенти вчаться застосовувати свої знання та вміння для розв'язання практичних завдань та реалізації проектів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Автентичне оцінювання не заохочує механічне заучування та пасивне тестування. Натомість увага зосереджується на аналітичних навичках студентів; вміннях інтегрувати те,

що вони вивчають; творчості; командній роботі; продуктивному письмовому та усному мовленні. Застосовуючи автентичне оцінювання, викладач фокусується саме на показниках індивідуального розвитку студентів, а не на порівнянні досягнень усіх членів групи. У практиці викладання іноземної мови ми можемо використовувати такі формати автентичного оцінювання: дослідницькі проекти; наукові презентації; тематичні дискусії; написання творів, есе, дослідницьких статей, рефератів, доповідей, коментарів чи рецензій; читання та інтерпретація літературних творів.

Оцінювальні рубрики – ще одна форма альтернативного оцінювання. Рубрики в основному використовуються для мовних завдань, які передбачають певну усну чи письмову продукцію студента. Їх можна використовувати для оцінки творів, групової роботи, проектів, усних презентацій, оскільки процес оцінювання досить прозорий. Можна створити загальну рубрику для декількох завдань, що контролюють усне чи писемне мовлення, але краще використовувати окремі рубрики, що відповідають конкретному завданню та меті контролю [429]. У практиці організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов вважаємо за доцільне застосовувати чотири види рубрик: цілісні, аналітичні, першочергові та багатоцільові [430].

Цілісні рубрики використовуються для контролю та оцінювання загальної мовної підготовки. Зазвичай вони складаються зі шкали від 0 до 4 або 6 балів, які виставляються залежно від загального враження, яке викладач отримує від роботи студентів. Акцент при цілісному оцінюванні ставиться на тому, що студент робить добре. Такий варіант контролю може застосовуватися на підсумковому етапі, коли необхідно оцінити велику кількість студентів за відносно короткий проміжок часу, але з дотриманням послідовного підходу до оцінювання. Він менш корисний для поточного чи проміжного контролю в аудиторії, оскільки не надає достатньої інформації студентам про ефективність їх навчальних стратегій.

Аналітичні рубрики оцінюють рівень підготовки студентів за окремими



категоріями, що представляють різні аспекти чи виміри їхньої роботи. Наприклад, параметрами для контролю рівня сформованості вмінь писемного мовлення можуть виступати зміст висловлювання, логічність побудови тексту, словниковий запас, правильність граматичних структур та орфографія. Кожен аспект оцінюється окремо, потім бали додаються для визначення загальної оцінки. В аналітичних рубрик є дві переваги. По-перше, викладач може виділити більшу кількість балів на оцінювання тих аспектів, які мають більше значення для досягнення мети комунікації. Наприклад, у рубриці для писемного висловлювання змістове наповнення може оцінюватися максимум у 30 балів, а орфографія лише в 10. По-друге, аналітична шкала оцінювання надає студентам більше інформації про сильні та слабкі сторони різних аспектів їх мовної підготовки.

За умови використання першочергових рубрик викладач визначає головний критерій або первинну ознаку для успішного виконання завдання. Таким чином, такий підхід передбачає звуження критеріїв оцінки ефективності до одного основного аспекту. Наприклад, студенти отримали завдання написати лист-переконання до редактора університетської газети. Перевага такої рубрики полягає в тому, що викладач та студенти можуть зосередитись на одному аспекті чи вимірі мовної роботи. Це також відносно швидкий і простий спосіб організації контролю усного чи писемного мовлення, коли перевіріці підлягає сформованість одного конкретного вміння із використанням певних мовних кліше (переконати, надати рекомендацію, висловити занепокоєння, зробити припущення тощо).

Використання багатоцільових рубрик схоже з підходом першочергових рубрик, але дозволяє оцінювати ефективність роботи студентів за трьома-чотирма критеріями, а не лише за одним. Багатоцільові рубрики нагадують аналітичні рубрики тим, що оцінюються декілька аспектів окремо. Однак, якщо аналітична шкала включає такі традиційні критерії, такі як зміст висловлювання, логічність побудови тексту, відповідність граматичним нормам, то багатоцільова рубрика містить критерії, більш тісно узгоджені з

особливостями завдання [465]. Наприклад, для контролю рівня сформованості вмінь аудіювання та говоріння у парі студентам пропонується завдання з інформаційним розривом, де мовець має описати картинку настільки детально, щоб слухач обрав її з набору подібних зображень. У такому випадку, багатоцільова рубрика міститиме такі критерії, як якість опису, вільне володіння мовними структурами та самоконтроль за правильністю вживання мовних одиниць.

Рубрики виконують функцію зворотного зв'язку з викладачами, з їх допомогою можна встановити певні стандарти та вимоги до рівнів сформованості вмінь і навичок. Рубрики самооцінювання допомагають студентам вчитися на власних помилках, виділяти найважливіші моменти у межах певної теми, з'ясувати, що вони засвоїли та що потребує подальшої практики. Під час створення рубрики викладачі повинні чітко визначати аспекти або критерії, які слід оцінювати в різних мовленнєвих завданнях або вправах. Для створення рубрики потрібні спеціальні дескриптори, які складаються з двох частин: опис критерію та опис рівня продуктивності. Також мають бути дескриптори найвищого та найнижчого рівнів. Вони вказують на якість роботи та скільки балів, що присуджується студентам залежно від рівня сформованості певного вміння чи навички. Опис кожного критерію визначає об'єктивну оцінку якості роботи, а не суб'єктивну думку щодо цієї роботи. Наприклад, краще використовувати словосполучення «висловлювання граматично та лексично коректні», ніж «висловлювання правильні». Рубрики повинні включати всі критерії, за які надаються бали.

Із метою урізноманітнення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов вважаємо за доцільне використовувати рольові ігри, які користуються великою популярністю серед студентів різного віку. Наприклад, викладач може взяти на себе роль персонажа, який знає менше, ніж студенти про певну предметну область. Студенти вмотивовані передавати факти чи інформацію, до якої спонукають запитання персонажа. Рольові ігри можуть слугувати альтернативою традиційним книжковим

повідомленням. Студенти можуть перетворити себе на персонажа чи предмет із книги. Наприклад, можна стати Христофором Колумбом, одним з його моряків або мишкою на кораблі, і розповісти історію відкриття Америки з точки зору цього персонажа. Інші студенти можуть написати запитання для інтерв'ю з різними персонажами. Такі завдання надають можливість перевіряти сформованість не лише комунікативної, а й соціокультурної та професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

З нашого погляду перспективним видається досвід застосування спеціальних журналів для контролю усного та писемного мовлення студентів – майбутніх учителів іноземних мов. Це журнали критичного осмислення прочитаного (*content area thinking logs*), журнали вивчення нової інформації (*learning logs*), журнали читацьких роздумів (*reading response logs*) та журнали-діалоги (*dialogue journals*) [442].

Журнали критичного осмислення прочитаного та вивчення нової інформації призначені для заохочення використання метакогнітивних стратегій, коли студенти читають пояснюючі тексти. Записи можна зробити на формі з двома заголовками: Що я зрозумів / Що я не зрозумів (ідеї або лексичні одиниці).

Журнали читацьких роздумів використовуються для фіксації письмових відповідей чи реакцій студентів на літературний твір. Студенти можуть відповідати на загальні літературознавчі або специфічні для конкретного твору запитання, які спонукають до критичного мислення, або вони можуть скопіювати короткий текст з одного боку сторінки та написати свої роздуми над текстом з іншого боку.

Журнали-діалоги є засобом постійного інтерактивного листування між студентами та викладачами. Студенти визначають коло тем та беруть участь в обговоренні відповідно до свого рівня володіння іноземною мовою.

Інший популярний тип альтернативного оцінювання, що використовується для контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, – це взаємооцінювання за контрольними списками.

Контрольні списки можна використовувати для оцінки лексичних чи граматичних навичок на різних рівнях. Студентам пропонується створити власні завдання за заданою схемою. Наприклад, для перевірки граматичних навичок можна скласти вправи на диференціацію, заміну чи перетворення. Студенти працюють в парах, і кожному надається певний проміжок часу (10-15 хвилин), щоб підготувати і представити завдання партнеру. Разом із списком шаблонів кожен студент отримує списки з критеріями оцінювання: контрольний список спостереження, контрольний список наполегливості, контрольний список робочих звичок. Контрольний перелік спостережень дозволяє здійснювати взаємооцінювання на основі простого спостереження за діяльністю без її глибокого аналізу. Контрольний список наполегливості дозволяє спостерігачеві оцінити, як виконується вправа (наполегливість, пошук кількох способів виконання, використання різних підходів тощо). Контрольний список робочих звичок дозволяє спостерігачеві оцінити, наскільки ретельно виконується робота, ефективність управління часом, урахування порад та вказівок тощо [479]. Цей список носить більш загальний характер і розрахований на більш тривалий період. Його можна використовувати протягом усього періоду навчального курсу.

Отже, як і будь-які інші формати, альтернативні методи оцінювання мають свої переваги та недоліки. Серед плюсів альтернативних оцінок можна відзначити наступні: забезпечується контроль сформованості цінних з професійної точки зору навичок, які не можуть бути безпосередньо перевірені традиційними тестами; створюється більш реалістичне середовище для практичної реалізації мовленнєвої діяльності, ніж за умов традиційного тестування; у центрі уваги знаходиться результативність студентів та якість їх роботи; їх можна легко узгодити з усталеними результатами навчання. Однак, альтернативна оцінка може бути дорогою з точки зору часу, зусиль, обладнання, матеріалів, засобів чи коштів.

Подальший розвиток інформатизації освітнього процесу у XXI ст. сприяв удосконаленню навчально-методичного забезпечення організації

контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мов, одним із напрямів якого стало використання електронних підручників.

Електронний підручник сприяє реалізації широкого спектру дидактичних можливостей інформаційних технологій на всіх етапах процесу навчання, зокрема автоматизації контролю та корекції знань, визначенню напрямів для самостійного вивчення матеріалу [203, с. 275–278]. Електронні підручники дозволяють здійснювати контроль та самоконтроль знань та включають у себе: блок внутрішнього контролю та самоконтролю; блок зовнішнього контролю. Такі підручники забезпечують найкращий для кожного студента порядок подання навчального матеріалу, оптимальну швидкість сприйняття, можливість самостійно регулювати вивчення теорії, методів рішення типових завдань, відпрацювання навичок та умінь, прищеплюють навички аналітичної та пошукової діяльності, потребують менше часу на вивчення курсу, забезпечують можливість самоконтролю якості знань і навичок.

Отже, використання навчальних комп'ютерних програми і електронних підручників дає можливість кожному студенту незалежно від рівня його підготовки здійснювати самоконтроль.

Як і в другій половині ХХ ст., сучасні науковці [51; 133; 205; 273] наголошують на необхідності систематичного проведення контрольних заходів, індивідуального підходу до кожного студента, диференціюванні контрольних засобів.

Сьогодні у закладах вищої освіти країни розпочинається робота з переходу від застосування окремих інформаційних технологій до створення електронного навчального середовища. Причини, які викликали необхідність створення такого масштабного навчально-технічного проекту, полягають у потребі осучаснити процес здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів. Крім того, варто відмітити, що одним із перспективних напрямів розвитку досліджуваної проблеми є не лише інформатизація засобів здійснення контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної

мови, а й підготовка майбутніх фахівців до оволодіння електронними засобами здійснення контролю знань у професійній діяльності.

Наприклад, у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка на факультеті іноземних мов вивчаються такі спецкурси, як: «Методика застосування комп'ютера при викладанні іноземної мови», «Основи інформації та інформаційно-комунікаційних технологій», «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті та науці» [172]. У Харківській гуманітарно-педагогічній академії на факультеті соціально-педагогічних наук та іноземної філології – «Інноваційні підходи до викладання іноземної мови у вищій школі», «Сучасні підходи до викладання іноземних мов», основне завдання яких полягає у тому, щоб сформувати готовність майбутніх учителів до запровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес взагалі, та у процес здійснення контролю за навчальною діяльністю зокрема.

Але, як зазначає О. Котова, використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів, з одного боку, має ряд суттєвих переваг відносно друкованих джерел інформації, але, з іншого боку, їх доцільно використовувати у тісному зв'язку із традиційними підручниками з огляду на їх фундаментальність та перевіреність часом. До суттєвих переваг інформаційних технологій можна віднести такі:

- навчальні продукти виконані на високому навчально-методичному рівні;
- існує можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи;
- можливість створення студентом навчального середовища за межами освітнього закладу за допомогою електронних носіїв інформації;
- варіативність завдань з урахуванням потенційних можливостей студентів;
- підвищення професійної мотивації студентів;

· можливість об'єктивного електронного контролю за засвоєнням студентом навчального матеріалу [275, с 76].

Таким чином, широке використання комп'ютерних засобів у процесі здійснення контролю дозволяє контролювати навчальну діяльність студента з високою точністю й об'єктивністю, здійснюючи постійний зворотній зв'язок.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що у зв'язку з стрімким розвитком комп'ютерних технологій навчання у XXI ст. у практиці закладів вищої педагогічної освіти подальший розвиток отримала проблема організації комп'ютерно-опосередкованої педагогічної взаємодії в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Використовуючи комп'ютер, практикуються нові стилі взаємодії: студент – зміст, студент – викладач (інструктор), студент – студент. При чому комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія більшою мірою передбачає використання письмових завдань і сприяє розвитку інтерактивного писемного мовлення, оскільки велика кількість її форматів вимагає створення письмових робіт (від коротких коментарів до змістовних повідомлень), тим самим тренуючи швидкість та точність їх написання та створюючи позитивну мотивацію до писемної інтеракції.

Замість того, щоб взаємодіяти віч-на-віч більшість часу, сучасні технології дають можливість вивчати іноземну мову на відстані, через Інтернет. Сьогодні спостерігається розширення сфери застосування дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України. Дослідники М. Бовтенко, Б. Шуневич [419] наголошують на доцільності використання різних його засобів в умовах очного навчання для підтримки самостійної позааудиторної роботи студентів.

У сучасних дослідженнях дистанційне навчання визначається як взаємодія на відстані студента, викладача та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, якій притаманні всі компоненти освітнього процесу (мета, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що

ґрунтується на принципах відкритого навчання, широкого застосування сучасних інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій, отриманні освітніх результатів найвищої якості [51, с. 16]. Контроль при дистанційному вивченні іноземних мов здійснюється у вигляді тестів, контрольного перекладу та усного спілкування з викладачем. При чому у випадку тесту перевірка та оцінювання відповідей відбувається автоматично системою дистанційного навчання.

Одним із найважливіших принципів в системі дистанційної освіти, на думку Н. Дички, є контрольованість, тобто наявність механізмів для здійснення якісної оцінки навчальних досягнень студентів і оперативного коригування ходу навчального процесу. Відповідно, серед вимог до дистанційного курсу англomовного письма автор виділяє створення умов для моніторингу, складниками якого виступають спостереження, діагностика, контроль і корекція [75, с. 53].

Упродовж декількох останніх років у закладах вищої освіти України активно розробляються дистанційні курси на платформі Moodle, про що свідчать роботи сучасних дослідників [14; 120; 125; 395].

Платформою передбачено засоби для забезпечення навчання на активній основі, взаємодії учасників навчального процесу, систематичного контролю за навчальною діяльністю та їх критичної рефлексії.

Проведення практичних занять з дисциплін гуманітарного циклу, зокрема, іноземної мови для студентів у системі Moodle дає широкі можливості для здійснення електронного контролю за якістю знань, яких набувають студенти. Ця система може якісно змінити проведення поточного й підсумкового контролю.

Основними особливостями контролю знань майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційного навчання є індивідуальний характер контролю, систематичність, різноманітність форм проведення, усебічність, об'єктивність контролю.



Як відомо, наразі у школі змінені підходи до ролі вчителя. В сучасному суспільстві вчитель повинен творчо, на високому рівні розв'язувати складні професійні проблеми. Для цього потрібно сформувати педагогічні кадри нового типу, які будуть готові до інноваційної діяльності, володітимуть новаторськими методиками роботи та практичними навичками освоєння педагогічних інновацій, будуть налаштовані на творчі експерименти.

Для підготовки вчителів нової формації сучасні педагоги пропонують і надалі запроваджувати у практику роботи закладів вищої педагогічної освіти широкий спектр форм і методів організації контролю навчальної діяльності, що акцентують студента як активного здобувача знань, рівноправного із викладачем партнера, здатного до самостійного професійного розвитку, контролю та самоконтролю: моделювання конкретних педагогічних задач, проведення тренінгових занять, планування та здійснення студентами проектів, дебатів, практичних занять, які проводять самі студенти, презентацій, практикумів й інтегрованих занять, технік «Акваріум», «Дерево рішень», «Занурення», «Гаряче крісло», «Поміняємося місцями», підготовки кейсових ситуацій тощо, що спонукають майбутніх педагогів до вирішення проблемних завдань, що виникають в реальній професійній діяльності, заохочують працювати в команді, здійснювати дослідження у професійній сфері. Це дає змогу отримати інформацію про рівень знань та професійних умінь майбутніх учителів іноземної мови та своєчасно його скорегувати.

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що одним із перспективних методів здійснення контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови, який отримав свій подальший розвиток у сучасних умовах розвитку освіти є укладання студентами портфоліо.

Зазвичай, портфоліо, студенти складали під час проходження практики у школі. Оформлювалося воно у вигляді творчої папки (книги) студента з додатком його робіт, представлених у вигляді текстів, тестів, електронних версій, фотографій, відеозаписів тощо. Наразі багато закладів вищої педагогічної освіти пропонують створювати студентам – майбутнім учителям

іноземної мови – власні портфоліо протягом всього процесу навчання. Вони являють собою збірку різних творчих, проектних, дослідницьких робіт студента, а також опис основних форм і напрямків його навчальної й творчої активності: участь у наукових конференціях, конкурсах, навчальних та інших практиках, проходження курсів, досягнення у вивченні іноземної мови тощо.

Сучасне розуміння портфоліо як засобу фіксації, накопичення та оцінки результатів і досягнень у різних сферах діяльності людини уможлиблює його використання як ефективного засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, професійно орієнтованих компетентностей майбутніх учителів іноземних мов, оцінювання рівня сформованості у них цільових компетентностей, а також форми контролю результатів діяльності студента-практиканта – майбутнього вчителя іноземних мов.

Як зазначає О. Фітисова, портфоліо відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує викладача обґрунтованою інформацією про процес і результати діяльності студента в режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних можливостей та вмінь формулювати оцінні судження про результати власної діяльності [393, с. 237].

Аналізуючи застосування технології портфоліо у вищій професійній освіті, С. Ніколаєва виокремлює діагностичну, цілепокладання, мотиваційну, змістову, розвивальну, рейтингову функції портфоліо [187, с. 50].

І. Задорожна зазначає, що реалізація технології портфоліо здійснюється у самостійній роботі майбутніх учителів іноземних мов шляхом використання «Мовного портфеля для філологів», який виконує педагогічну (розвиток у студентів прагнення нового досвіду міжкультурного спілкування через, наприклад, особисті контакти, читання, використання медіа; заохочення студентів до рефлексії власних навчальних цілей, методів і прийомів, самооцінки процесу навчання та його результатів, планування; автономне навчання) та інформаційну (оцінювання результатів навчання,

можливість отримання достовірного висновку про досягнутий рівень володіння англійською мовою в єдиному для всієї європейської системи освіти форматі) функції [87, с. 258-260].

З огляду на перспективу використання технології портфоліо для навчання майбутніх філологів писемного мовлення І. Беженар визначає педагогічну і звітну функції портфоліо [15, с. 10]. Педагогічна функція полягає у розвитку здатності студента до усвідомлення характеру і процесу оволодіння писемним мовленням, до рефлексивної самооцінки свого мовленнєвого і навчального досвіду, у створенні умов для підвищення мотивації студента і якості оволодіння ним писемним мовленням. Звітна функція портфоліо – надавати вичерпну інформацію про досягнення і динаміку рівня володіння писемним мовленням, бути основою для адекватної оцінки рівня володіння писемним мовленням з орієнтацією на вимоги Ради Європи.

Узагальнивши попередні напрацювання, О. Дацків серед основних функцій портфоліо називає педагогічну та звітно-оцінювальну [67, с. 236]. Виконуючи звітно-оцінювальну функцію, портфоліо студента слугує засобом оцінювання, педагогічні можливості якого полягають у забезпеченні об'єктивного контролю і самоконтролю з боку студентів та створенні умов для реалізації контролю відповідно до загальноєвропейських вимог. Як засіб оцінювання портфоліо педагогічної практики допомагає студенту визначати та документувати власні успіхи й досягнення, простежувати їх динаміку; здійснювати систематичну самооцінку своєї професійної діяльності; порівнювати результати власної самооцінки з оцінкою вчителя і методистів. Таким чином, звітно-оцінювальна функція поєднує в собі діагностичну та рейтингову.

Враховуючи напрацювання попередніх років, викладачі закладів вищої педагогічної освіти запроваджують технологію портфоліо студента як ефективну форму контролю результатів діяльності студента, що створює передумови для поступового впровадження європейського методичного

портфеля майбутнього вчителя іноземної мови у підготовку фахівців цієї галузі у нашій країні з метою забезпечення їх конкурентоспроможності і професійної мобільності. Наприклад, в освітньому процесі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка було розроблено і запроваджено в навчальний процес європейський методичний портфель майбутнього вчителя іноземної мови для студентів університетів і закладів вищої педагогічної освіти, які готують майбутніх учителів іноземних мов, розроблений фахівцями Європейського центру сучасних мов при Раді Європи під час роботи над проектом «Від профілю до портфоліо: рамки самоаналізу для майбутніх викладачів іноземних мов» [459].

Автори розширили його зміст до шести розділів: 1) особиста анкета, яка сприяє роздумам над загальними педагогічними проблемами на початку навчання; 2) розділ самооцінки, в якому подано дескриптори методичних умінь для рефлексії і самоаналізу студентами рівня сформованості власної професійно-методичної компетентності; 3) дос'є, яке наочно демонструє результати самооцінки і містить конспекти уроків, зразки роздаткового матеріалу, записи, зроблені під час аналізу проведених уроків, власні статті, анкети тощо; 4) глосарій основних термінів, які вживаються в європейському методичному портфелі; 5) покажчик понять і термінів, використаних у дескрипторах; 6) інструкція користувача європейського мовного портфоліо.

Вважаємо, що укладання зазначеного портфоліо після дає можливість скласти враження про динаміку навчальної й творчої активності студента, спрямованості його інтересів, характер професійної підготовки, допоможе накопичити інструмент для майбутньої роботи та працевлаштування, критично оцінити власну професійну підготовку до роботи з учнями.

З огляду на особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов як фахівців, здатних використовувати іноземну мову з метою творчого розв'язання професійних завдань, перспективним видається організація контролю їх навчальних досягнень із елементами драматизації та театралізованої діяльності. О. Дацків визначає театралізовану діяльність як

сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетенції [66].

Театралізована діяльність може використовуватися для контролю рівня сформованості вмінь говоріння і фонетичних навичок у майбутніх учителів іноземних мов. У методиці викладання іноземних мов описано чимало форм театралізованої діяльності, які застосовуються викладачами на заняттях. Так, К. Брамфіт виокремлює пантоміму, рольову драматичну гру та імпровізацію серед вдалих прикладів групової роботи у вивченні іноземної мови. Д. Скрівенер виділяє шість форм театралізованої діяльності: рольову гру, симуляцію, драматичні ігри, керовану імпровізацію, театралізацію та імпровізовану виставу за власним сценарієм [209, с. 19]. Власний досвід роботи та вивчення досвіду колег [209] дали змогу виокремити п'ять найпоширеніших форм театралізованої діяльності: драматичні ігри, рольові драматичні ігри, імпровізації, симуляції.

Драматична гра базується на дії, розвиває уяву, сприяє перевірці засвоєння мовних структур і дає змогу виявити емоції лінгвістичними та паралінгвістичними засобами. Драматичні ігри, як правило, є короткими, можуть проводитися на будь-якому етапі заняття, хоча найчастіше застосовуються викладачами на початку як засіб перевірки вивчених на попередніх заняттях мовних зразків.

Рольова драматична гра допомагає студентам-акторам відчувати і зрозуміти поведінку, думки та емоції іншої людини, яку вони гратимуть. На відміну від рольових ігор, учасники яких виконують узагальнені, стандартизовані соціальні ролі (пасажир, поліцейський, пілот тощо), які не мають особистісних характеристик і відтворюють стандартні ситуації повсякденного життя, рольові драматичні ігри передбачають наявність персонажів, наділених усіма особистісними характеристиками (стать, вік, соціальний та сімейний статус), певної їх кількості і проблемної / конфліктної ситуації, у якій учасники гри діють. Рольові драматичні ігри

можуть проводитися на основному та заключному етапі заняття і використовуватися з метою контролю та перевірки рівня сформованості не лише вмінь діалогічного мовлення, а й соціокультурної та культурологічної компетенцій майбутніх учителів іноземних мов.

Імпровізація – гра без планування чи підготовки. Метою імпровізації є повна спонтанність. У студентів немає часу на підготовку, вони знайомляться зі своїми ролями та ситуаціями безпосередньо перед початком роботи. Викладачеві потрібно приготувати лише список ситуацій для імпровізації. Такий метод контролю забезпечує перевірку вмінь спонтанного мовлення.

Симуляція – драматизація, в основі якої лежить подія, учасники якої мають функціональні ролі, обов'язки та достатньо обізнані з проблемою, щоб виконувати ці обов'язки. Втілення повномасштабної симуляції в освітній процес потребує цілого циклу занять. Кінцевою метою може бути відтворення, скажімо, світу компанії, телевізійної студії, редакції газети чи урядової структури. Зазвичай викладачі відмовляються від застосування цього типу драматизації на заняттях з іноземної мови через брак часу, але погоджуються з тим, що симуляції є ефективними для формуванні та контролю умінь говоріння.

Важливе значення має застосування театралізованої діяльності для перевірки сформованості професійних умінь учителя іноземної мови. Діяльність педагога передбачає процес створення штучних ситуацій спілкування на уроках при відсутності автентичного мовного середовища і вимагає, крім гарного знання мови, таких якостей, як комунікабельність, емпатійність, артистизм. Театралізована діяльність має високий потенціал, щоб стати інструментом у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до творчої діяльності на основі активізації психофізичних ресурсів особистості.

Отже, драматизація виступає ефективним методом контролю вмінь говоріння майбутніх учителів іноземних мов. Застосування драматизації активізує резервні можливості організму, стимулює здатність до творчості,

сприяє створенню умов породження і стимулювання говоріння, а саме: забезпечує наявність мотиву висловлювання, його ситуативність та особистісну орієнтацію. У драматичних та рольових іграх, імпрровізаціях, та симуляціях успішно формується та контролюється іншомовна комунікативна компетенція. Однак, для ефективного застосування форм драматизації на практичних заняттях із іноземної мови у ЗВПО необхідним є врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Таким чином, теоретико-педагогічна спадщина і практична діяльність вчених і педагогів кінця ХХ – початку ХХІ ст. являють собою прогресивне за своєю суттю та змістом соціально-педагогічне явище, в якому органічно поєднуються теоретичні ідеї організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови та досвід їх впровадження у практику діяльності вищої школи, що не втратили своєї актуальності в умовах реформування вищої освіти України й отримали свій подальший розвиток у таких напрямках: організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови із використанням інформаційних технологій; удосконалення процесу здійснення тестового контролю, за допомогою якого можна не тільки виявити якість навчання, але й оптимально управляти навчальним процесом; підготовка майбутніх фахівців до оволодіння електронними засобами здійснення контролю знань у професійній діяльності; удосконалення навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, одним із аспектів якого є використання електронних підручників; здійснення комп'ютерно-опосередкованої педагогічної взаємодії в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови; розширення спектру форм і методів організації контролю навчальної діяльності за рахунок упровадження альтернативного оцінювання, що акцентують студента як активного здобувача знань, рівноправного із викладачем партнера, здатного до самостійного професійного розвитку, контролю та самоконтролю.

## Висновки до розділу 2

1. Проведене дослідження засвідчило, що навчально-методичне забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у кінці XX – на початку XXI ст. було представлено у комплексах навчально-методичного забезпечення дисциплін, до якого входили навчальні програми; підручники та навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів із навчальних дисциплін та завдання для самоконтролю; матеріали поточного та підсумкового контролю (контрольні завдання до семінарських, практичних занять; контрольні роботи для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу); методичні матеріалами для написання курсових, дипломних робіт, пакети тестових завдань, пакети екзаменаційних та залікових матеріалів.

З'ясовано, що навчально-методичне забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови у кінці XX ст. було спрямоване на розробку нових та удосконалення існуючих методів і засобів контролю навчальної діяльності студентів у цілому та студентів – майбутніх учителів іноземної мови зокрема.

Доведено, що важливим етапом у розвитку навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов стало укладання у 2001 р. Програми з англійської мови для університетів та інститутів з п'ятирічним курсом навчання (Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes) та у 2004 р. Програми з німецької мови (Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen), які визначали систему здійснення тогочасного



контролю. Поточний контроль реалізувався під час виконання студентами поточних тестів, письмових контрольних робіт, заповнення опитувальників щодо власної успішності, виконання проектів, написання есе тощо. Завдання для поточного контролю розроблялися кожним ЗВО відповідно до специфіки викладання в ньому. Завдання для проведення підсумкового контролю повинні були відповідати рекомендаціям, поданим у Програмі, оскільки цілі та зміст саме підсумкового контролю повинні співвідноситись із завданнями та рівнями досягнень за кожен рік і за весь період навчання іноземної мови. Програмою також визначалися форми підсумкового контролю: усний екзамен з оцінюванням відповіді студента на підставі власного враження екзаменатора або у формі комбінованого тесту, який застосовується з метою перевірки сформованості конкретних навичок і вмінь мовлення та їх відповідності рівням володіння студентами іноземними мовами, визначеним у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Визначено, що упровадження на факультетах іноземних мов педагогічних освітніх закладів вдосконалених програм і підручників відбувалося у руслі виконання Болонських угод у тісному зв'язку з напрацюваннями раціональних методів контролю навчальної діяльності, приведенням їх у відповідність до кредитно-модульної системи навчання, створенням різноманітного дидактичного матеріалу для організації самостійної пізнавальної діяльності студентів та систематичної її перевірки.

Виявлено, що у XXI ст. спостерігалася тенденція до інформатизації та технологізації освіти, що призвело до поширення використання технічних засобів навчання. Це, в свою чергу, стало поштовхом для виокремлення комп'ютерно-орієнтованої складової у структурі сучасних НМКД.

2. З'ясовано, що до основних видів організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у ЗВПО України досліджуваного періоду належали: попередній, поточний, тематичний (або проміжний), періодичний, підсумковий та самоконтроль. Зазначені види

контролю характеризувалися систематичністю і різноманітністю форм і методів їх організації.

Визначено, що протягом першого етапу дослідження (1980–1990 рр.) поряд із традиційним контролем, що здійснювався на лекціях, семінарських і практичних заняттях, у позанавчальний час, на консультаціях, заліках та іспитах, на факультетах іноземних мов із метою ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови були запроваджені внутрішньо-семестрові атестації; педагогічні практикуми; науково-методичні конференції; робота в науково-дослідних лабораторіях; навчальні конкурси й олімпіади; розгорнуті бесіди; експрес-перевірки самостійного вивчення навчального матеріалу; перефраз; діалогізація текстів; опис картин; переказ незнайомих текстів; програмований контроль.

Виявлено, що на другому етапі дослідження (1991–2004 рр.) поряд із зазначеними раніше формами і методами контролю більш широко почали використовуватися тести: як метод попереднього контролю з метою визначення ступеня уваги, рівня оволодіння знань; як метод поточного і підсумкового контролю з метою перевірки ступеня засвоєння пройденого матеріалу, як метод контролю самостійної роботи студентів із рекомендованою літературою. Добір відповідних завдань до практичних і семінарських занять сприяв індивідуалізації процесу навчання майбутніх учителів іноземних мов. Установлено, що наприкінці 90-х років ХХ ст. відбулося впровадження нових форм контролю навчальної діяльності студентів: індивідуальних домашніх контрольних робіт; творчих самоаналізів; взаємооцінювання на семінарах і практичних заняттях; творчих диктантів, бліц-опитування; лінгвістичного аналізу тексту; реферування газетних статей тощо. Проведене дослідження засвідчило, що особливістю підсумкового контролю у формі державного екзамену в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов було те, що до його складу входило питання з методики викладання іноземної мови, яке передбачало практичне виконання завдань, що готували майбутніх учителів до здійснення

професійній діяльності. Ефективним методом контролю за самостійною науково-дослідною роботою студентів залишалось виконання курсових та дипломних робіт.

Доведено, що на третьому етапі дослідження (2005–2014 рр.) після приєднання України до Болонського процесу до раніше існуючих видів контролю додавався модульний контроль, який здійснювався як у традиційних формах (контрольні, курсові, практичні, лабораторні роботи, колоквиуми, захист проектів тощо), так і в форматі тестування різного обсягу, форми і ступеню складності. Для поточного контролю використовувалися творчі та інтерактивні методи контролю (есе, мозковий штурм, публічний захист найкращих ідей, різноманітні ігри тощо). Вивчення джерельної бази дослідження дало підстави стверджувати, що у ці роки в процесі контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов широко застосовувалися інформаційно-комунікаційні технології. З'ясовано, що особливою популярністю у викладачів та студентів педагогічних ЗВО досліджуваного періоду користувалися платформи ATutor, Blackboard Learning System, Claroline, eFront, e-University, Live@EDU, Lotus Learning Space, Moodle, SharePointLMS, REDCLASS, «Віртуальний Університет», ГЕКАДЕМ, «Прометей» тощо.

3. Аналіз протоколів засідань навчально-методичних рад факультетів та кафедр низки педагогічних ЗВО України, інших історико-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що протягом першого етапу дослідження (1980–1990 рр.) розпочалась активна робота щодо створення сприятливих умов для організації ефективної взаємодії у процесі контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, яка полягала у забезпеченні просторової рівноправної позиції викладача і студентів; запровадженні елементів діалогічної взаємодії у таких формах і методах, як бесіда, дискусія, диспут, ділові, рольові ігри, спільно-розподілена діяльність, робота в тріадах, групах, тренінг-класах тощо; проведенні підсумкового контролю у

нетрадиційному форматі: захист спецпитання, дидактичний театр, аукціон ідей, відповідь-роздум «трійкою», групова творча відповідь.

З'ясовано, що упродовж другого етапу дослідження (1991–2004 рр.) проблема створення умов ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу з метою полегшення подальшої адаптації майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності оформилась у пошук новітніх форм і методів організації навчання, що позиціонували студента як активного здобувача знань, рівноправного із викладачем партнера. У педагогічних ЗВО досліджуваного періоду спостерігалася тенденція щодо переходу педагогічної взаємодії в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов на суб'єкт-суб'єктну основу, яка забезпечувала мотиваційне управління творчим навчанням і реалізовувалася під час організації спілкування за допомогою таких методів, як моделювання різних ситуацій з процесу навчання та виховання учнів, «мозковий штурм», «акваріум», «порожнє крісло», «дерево рішень», «SWOT», «шість капелюхів», «6×6×6» тощо. Особлива увага приділялася впливу позитивних емоцій у процесі педагогічної взаємодії під час контролю за навчальною діяльністю студентів.

Визначено, що на третьому етапі дослідження (2005–2014 рр.) у практиці педагогічних ЗВО чітко простежувалася комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія, яка забезпечувала всебічний (поточний, модульний, підсумковий) контроль освітнього процесу та здійснювалася в форматі електронних листів, коментарів у електронних журналах, обміну миттєвими повідомленнями у чатах, участі у відео-конференції або дискусії в онлайн режимі тощо.

4. У роботі доведено, що теоретичні положення та досвід реалізації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів у ЗВПО України досліджуваного періоду не втратили своєї актуальності й можуть бути творчо переосмислені та реалізовані в сучасних закладах вищої освіти з метою розробки програмного забезпечення для здійснення поточного та модульного

контролю за допомогою електронних засобів навчання; укладання електронних підручників та навчально-методичних посібників із підготовки майбутніх фахівців до оволодіння електронними засобами здійснення контролю знань у професійній діяльності; розвитку дистанційного вивчення іноземних мов, за умов якого контроль здійснюється в формі контрольного перекладу та усного спілкування з викладачем; урізноманітнення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов за рахунок альтернативних форм і методів оцінювання, театралізації та драматизації; запровадження технології портфоліо як ефективної форми контролю результатів діяльності студента, що створює передумови для поступового впровадження європейського методичного портфеля майбутнього вчителя іноземної мови у підготовку фахівців цієї галузі у нашій країні з метою забезпечення їх конкурентоспроможності і професійної мобільності.

Матеріали розділу 2 знайшли відображення у таких працях автора [219; 220; 221; 224; 227; 229; 233; 234; 467; 468; 469; 470].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації вперше подано цілісний аналіз проблеми організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти в кінці XX – на початку XXI ст. в історичному аспекті.

1. Ретроспективний аналіз історичного розвитку теорії та практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України (кінець XX – початок XXI століття) здійснено на основі аналізу філософських і педагогічних праць; історичної літератури; публікацій у періодичних виданнях педагогічного характеру; монографій, авторефератів, дисертацій, присвячених різним аспектам досліджуваної проблеми; документальних джерел (законодавчих актів, нормативних документів, концепцій розвитку освіти, архівних матеріалів), що регламентували здійснення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Пошук, систематизацію та всебічний аналіз масиву джерел, у яких висвітлено організацію контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у ЗВПО України, реалізовано за допомогою монографічного, вибіркового методів, методу основного масиву.

Встановлено, що теоретичні засади організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов було закладено у працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Аванесова, А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Вітвицької, А. Конишевої, С. Ніколаєвої, Н. Пейсахова, П. Підкасистого, Л. Романишиної, Н. Тализіної, Н. Шиян, Г. Щукіної, М. Ярмаченка та ін. З'ясовано сутність провідних дефініцій дослідження «навчальна діяльність», «контроль», «функція контролю», «вид контролю», «форма контролю». На основі узагальнення поглядів провідних науковців досліджуваного періоду контроль навчальної діяльності майбутніх учителів

іноземних мов розглянуто як важливу складову процесу навчання, спрямовану на виявлення рівня знань, умінь і навичок студентів та усунення неузгодженості між нормативно встановленими вимогами до навчальних досягнень та їх реальним рівнем; як інструмент зворотнього зв'язку спільної діяльності викладача і студентів у межах освітнього процесу.

2. Проведений історико-педагогічний аналіз дозволив визначити основні суспільно-політичні та організаційно-педагогічні передумови розвитку теорії та практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України: загострення у післявоєнний період суспільної потреби у спеціально підготовлених учителях іноземних мов і нестача кваліфікованих викладачів у закладах вищої освіти, низький рівень навчально-методичного забезпечення для здійснення контрольних заходів; домінування ролі викладача при здійсненні контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі взаємодії учасників освітнього процесу; зростання соціального запиту на практично орієнтовану середню освіту з метою прискорення соціально-економічного розвитку держави; інституціалізація педагогічної освіти в цілому і професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема; формування нормативно-правового забезпечення в галузі освіти в післявоєнний період; початок процесу організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов із застосуванням ЕОМ; розширення профілю підготовки вчителів іноземної мови; посилення ідей полікультурної освіти.

3. З'ясовано, що досліджувана проблема у визначених хронологічних межах розвивалася поетапно. Критеріями визначення етапів були офіційна освітня політика держави, рівень розвитку теорії та практики вищої педагогічної освіти, вимоги до вчителя.

Перший етап (1980–1990 рр.) – етап формалізованого підходу до організації контролю знань за умов надмірної централізації системи освіти, якому притаманні тенденції переважання вербальних засобів навчання та

репродуктивних форм контролю, авторитарного стилю спілкування; застосування елементів програмованого та алгоритмізованого контролю за умов зміцнення матеріально-технічної бази ЗВО; пошуку шляхів активізації та оптимізації здійснення контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов. Другий етап (1991–2004 рр.) – етап диференціації та індивідуалізації контролю навчальної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України, уніфікації вимог до його здійснення, що характеризувався такими тенденціями: децентралізація у сфері освіти; посилення ідей полікультурної освіти, явищ плюрилінгвізму; розвиток творчих здібностей майбутніх учителів іноземних мов у ході здійснення контрольних заходів; активізація ролі самостійної роботи. Третій етап (2005–2014 рр.) – етап запровадження рейтингового контролю та реалізації комунікативного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, у межах якого спостерігалися тенденції організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов відповідно до рівнів володіння іноземними мовами та їх ілюстративних дескрипторів, прописаних у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти; модифікації форм і методів контролю; урахування специфіки соціокультурного та професійно спрямованого компонентів у змісті контрольних завдань; інформатизації та комп'ютеризації процесу контролю.

4. Виявлено, що практика закладів вищої педагогічної освіти України досліджуваного періоду презентує цікавий досвід організації контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов, ефективність якого забезпечувалася створенням відповідного навчально-методичного забезпечення; застосуванням широкої палітри форм і методів контролю (екзамени, заліки, внутрішньосеместрові атестації, педагогічні практикуми, навчальні конкурси, колоквіуми, ректорські та комплексні контрольні роботи, індивідуальні домашні контрольні роботи, творчий самоаналіз, тестування, опитування, проектні завдання, написання есе, діалогізація



текстів, реферування, метод портфоліо тощо). У процесі дослідження з'ясовано, що із переходом вітчизняної системи освіти на кредитно-модульну систему організації навчального процесу в практиці організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов відбулися докорінні зміни щодо вибору форм і методів, які характеризувалися диференціацією, індивідуалізацією, варіативністю, а також широким застосуванням електронних засобів навчання з метою перевірки рівня знань, умінь і навичок студентів. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що адекватній організації контролю сприяла суб'єкт-суб'єктна та комп'ютерно опосередкована взаємодія учасників освітнього процесу, яка забезпечувала мотиваційне управління творчим навчанням, створювала умови для ефективної самостійної роботи, самоконтролю та самооцінки.

5. У роботі актуалізовано перспективи впровадження узагальненого досвіду в умовах реформування сучасної вищої школи з таких напрямків: організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови з використанням інформаційних технологій; удосконалення процесу здійснення тестового контролю, за допомогою якого можна не тільки виявити якість навчання, але й оптимально управляти навчальним процесом; підготовка майбутніх фахівців до оволодіння електронними засобами здійснення контролю знань у професійній діяльності; удосконалення навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, одним із аспектів якого є використання електронних підручників; здійснення комп'ютерно опосередкованої педагогічної взаємодії в процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов; розширення спектру форм і методів організації контролю навчальної діяльності, що акцентують студента як активного здобувача знань, рівноправного із викладачем партнера, здатного до самостійного професійного розвитку, контролю та самоконтролю.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним видається вивчення досвіду організації педагогічного контролю у процесі підготовки вчителів у європейських країнах із метою розробки інноваційного комплексу альтернативних форм, методів і засобів контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

### Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Основы педагогического контроля в высшей школе. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. Москва: МГУ, 1986. 303 с.
2. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950–2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 613 с.
3. Анализы вступительных экзаменов за 1967–1968 уч. гг. Черниговского государственного педагогического института. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 486. Арк. 75.
4. Аналіз діяльності інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 1222. Арк. 33.
5. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5.
6. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1 (10). С. 58–59.
7. Андрущук А. О., Задорожна О. М. Рейтингова технологія навчання у вищих та середніх закладах освіти. Луганськ: Вид-во Східноукр. Держ. Ун-ту, 1997. 52с.
8. Архангельский С. И. Лекции по организации учебного процесса в высшей школе. Москва: Высшая школа, 1976. 200 с.
9. Атаманчук Ю. Концепції інформатизації вищої освіти: вітчизняний і зарубіжний погляди. *Вісник Житомирського державного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 1 (79). С. 59–64.
10. Бабанский Ю. К. Основные условия и критерии оптимального выбора методов обучения. *Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва, 1980. С. 48–56
11. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. Київ : Ленвіт, 2012. 168 с.

12. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004 264 с.
13. Бахмат Л. В. Вивчення англійської мови за допомогою музичних засобів. *Актуальні проблеми та шляхи вдосконалення виховного процесу в начальному закладі*: матеріали тез і доп. регіональної наук.-практ. конф. (Харків, 26 квітня 2013 р.). Харків: ФОП Шейніна О. В., 2013. С. 16-18.
14. Бахмат Л. В. Використання платформи MOODLE для вивчення англійської мови. *Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В.Н.Каразіна*. Харків, 2014. Вип.37. С. 43-51.
15. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Запорізький нац. ун-т. Запоріжжя, 2012. 22 с.
16. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016) : дис. ... док. пед. наук 13.00.01, 13.00.04 / Рівненський держ. гум. ун-т. Рівне, 2018. 520 с.
17. Белоусова Л. И., Колгатин А. Г., Колгатина Л. С. Принципы построения автоматизированной системы педагогической диагностики. *УСиМ*. 2007. № 2. С. 75-81.
18. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія. Горлівка : ГДПІМ, 2010. 304 с.
19. Березівська Л. Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991). *Історико- педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Умань, 2011. С. 44–49.
20. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.

21. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови*. 1996. № 2. С. 3–8.
22. Беляков О. О. Впровадження ідей Болонського процесу: чого бракує Україні? *Вчені зап. ун-ту «КРОК»*. 2008. Вип. 18. Т. 1. С. 50–58.
23. Білоус О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах Європейського Союзу в умовах інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 3(29). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/600/510>. (дата звернення: 25.05.2017)
24. Білоус О. М. Порівняльна лексикологія: Курс лекцій, практичних завдань, самостійної роботи та модульних контрольних робіт (німецькою мовою): навч. посібн. для студентів навч. закладів: вид. 2-ге доопр. та доп. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 244 с.
25. Бойко А. Інтернаціоналізація освіти: тьюторство як педагогічний супровід самостійної роботи студентів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2007. Вип. XXXIX. С. 12–17.
26. Болонський процес у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / уряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Київ – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. 52 с.
27. Болонський процес: Документи / уклад.: З. І. Тимошенко та ін. Європейський ун-т. Київ, 2004. 168 с.
28. Бондар А. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967). Київ : Вид. Київського ун-ту, 1968. 227 с.
29. Бочкова Р. Л., Сиротенко Н. Г. О самостоятельной работе студентов. *Проблемы высшей школы*. 1982. №48. С. 80-81.
30. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2007. 496 с.

31. Васюк О., Кустов В. Організація кредитно-модульної системи навчання у вищій школі. *Вісник Книжкової палати*. 2009. № 9. С. 24–25.

32. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Хар. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 40 с.

33. Вембер В. П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Вип. 3(4). 2007. URL: [http://www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html](http://www.ime.edu.ua.net/em3/emg.html). (дата звернення: 25.05.2017)

34. Верхола А. П. Критерии и способы оптимизации процесса обучения вузовским дисциплинам: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. Киев, 1986. 47 с.

35. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання: нормат. зб. / за заг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. Київ: Форум, 2007. Т. 1. 798 с.

36. Вища освіта в Україні: нормативно-правове регулювання : за станом на 1 червня 2009 р. / за ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунова. Київ : Форум, 2009. 1800 с.

37. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: матеріали до підсумкової колегії МОН України (21 березня 2008 р.). *Освіта України* (спецвипуск). 2008. № 21–22 (905). С. 1–23.

38. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій): навч. посіб. / Г. Ф. Пономарьова та ін.; Харк. гуманіт.-пед. ін-т. Харків, 2008. 245 с.

39. Вища освіта України. URL: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/vishcha>. (дата звернення: 15.09.2018)

40. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2-х частинах / кер. авт. кол., відп. ред. видання В. І. Пітов. Ч. 2. (1945 – 1967 рр.). Київ: Вид-во Київського університету, 1968. 540 с.

41. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
42. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2008. 230 с.
43. Волкова Л. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищих закладах освіти*: зб. статей за матеріалами наук.-практ. конф. ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань (Ірпінь, 26–27 трав. 2011 р.) Ірпінь, 2011. Т. 1. С. 201–207.
44. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам. *ИЯШ*. 1984. № 6. С. 64-67
45. Воронкін О. С. Тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст. ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Старобільськ. 2016. 497 с.
46. Высшая школа: сборник основных постановлений, приказов и инструкций / под ред. Е. И. Войленко. В 2-х ч. Ч. 1. Москва: Высшая школа, 1978. 399 с.
47. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посіб. Київ: ІНТЕЛ. 1995. 168 с.
48. Гаращенко Л. Організація взаємодії зі студентами бакалаврату в процесі вивчення дисциплін професійного напрямку (обмін досвідом). *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Серія «Педагогіка». Дрогобич, 2016. Випуск 3/35. С. 74–83.
49. Гарунов М. Г., Блохина Р. А. Практические занятия : поиски путей к творчеству. *Вестник высшей школы*. 1980. № 10. С. 18–22.
50. Глушок Л. М. Форми організації навчання в процесі вивчення курсу «Теорія та практика перекладу». *Наукові записки Національного*

університету «Острозька академія». Серія Філологічна. 2015. Вип. 52. С. 68-70. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2015\\_52\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_52_25). (дата звернення: 07.07.2018)

51. Гнедкова О. О. Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2017. 23 с.

52. Головач Ю. В. Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський держ. лінгв. ун-т. Київ, 1997. 25 с.

53. Голуб Л. А. Творча лабораторія викладача. *Нові технології навчання*. 1995. Вип. 14. С. 29-37.

54. Голубкова Н. Л. Готуємося до тестування з англійської мови. Методичні рекомендації абітурієнтам. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. 50 с.

55. Голубкова Н. Л., Спаська Л. А. Розвиваємо навички виконання тестових завдань з англійської мови. Методичні рекомендації для абітурієнтів. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. 119 с.

56. Голубнича Л. О. Розвиток дидактики вищої школи Сходу України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Харків : ХНАДУ, 2014. 372 с.

57. Голубнича Л. О. Партнерська взаємодія на заняттях з іноземної мови у немовному ВНЗ як одна з умов успішного навчання студентів (обмін досвідом). *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2017. Вип. 5 (37). С. 21-28.

58. Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2014. №2 (71). С. 64-74.



59. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків: ХНАДУ, 2011. 432 с.

60. Гончар О. В. Студійна організація педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. №12. 2011. С. 29-32.

61. Гончар О. В. Тьюторська взаємодія суб'єктів навчального процесу вищої школи. *Збірник наукових праць Київського університету ім. Бориса Грінченка*. Київ, 2012. Вип. 1. С. 31–40.

62. Гончарова Е. Н., Лопаткин В. М, Одинцов П. К. Многоуровневая подготовка в педагогическом университете. *Педагогика*. 1994. №1. С.47-50.

63. Горovenko O. A. Педагогічна підтримка як специфічна психолого-педагогічна і моральна взаємодія викладача і майбутнього фахівця. *Сучасна модель майбутнього педагога* : матеріали регіон. наук.-практ. конф. (Шахтарськ, 18-19 березня 2009 р.) / Шахтарське педагогічне училище. Шахтарськ, 2009. С. 211–215).

64. Граматика англійської мови скрізь призму автентичних пісень = English Grammar through Songs: навч. посіб. / Л.В. Бахмат та ін.; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2017. 80 с.

65. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.

66. Дацків О. П. Психолого-педагогічні та методичні передумови застосування драматизації для формування вмінь говоріння у майбутніх учителів іноземних мов. URL: [www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vknlu/Ptp/.../11.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vknlu/Ptp/.../11.pdf). (дата звернення: 10.02.2019).

67. Дацків О.П. Структура і зміст портфоліо студента-практиканта-майбутнього вчителя іноземних мов. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2014. № 1. С. 233-240.

68. Деканат факультету іноземних мов. Звіт про навчально-виховну роботу за 1984–1985 н.р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя*. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 4317. Арк. 14.

69. Денищук П. М., Тімофєєв В. О. Еволюція застосування інформаційних технологій і систем у вищій школі. *Бізнес інформ*. 2012. № 3(410). С. 17 – 19.

70. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ: Райдуга, 1994. 61 с.

71. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта, V – IX класи). Проект / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1998. 32 с.

72. Директивні вказівки. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8334. Арк. 211.

73. Директивні вказівки. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 5550. Арк. 178.

74. Директивні вказівки Управління вищих і середніх педагогічних закладів УРСР підвідомчим установам з питань методичної роботи в педагогічних вузах. Т. 1. (2 січня 1956 р. – 23 травня 1956 р.). *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1855. Арк. 194.

75. Дичка Н. І. Модель навчання студентів з комп'ютерних спеціальностей професійно орієнтованого писемного мовлення з використанням елементів дистанційного навчання. *Наукові записки*

*Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. 2013. Вип. 113. С. 51-57.*

76. Дмитренко Р. И., Капелла Т. П. Некоторые формы контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку. *Интенсификация учебного процесса и самостоятельная работа студентов: материалы науч.-практ. конф.: тезисы докл. Полтава, 1988. С. 113-114.*

77. Добровольська І. Є. Педагогічні технології організації самостійної роботи майбутніх фахівців. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2011. Вип. 90. С. 54-57.* URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2011\\_90/](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_90/). (дата звернення: 21.12.2018)

78. Довідки, інформація та переписка з Міністерством вищої і середньої освіти СРСР, Міністерством освіти СРСР з питань навчально-виховної роботи 9 січня – 29 грудня 1973 р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том VI. Спр. 8591. Арк. 102.

79. Долженко О. В. Теория образования : предпосылки становления и развития. *Вестник высшей школы. 1986. № 9. С. 19–23.*

80. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. Вип. 26. Т. 2. С. 8–11.*

81. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1997. 181 с.

82. Європейське Мовне Портфоліо: методичне видання / уклад. О. Карпюк. Тернопіль: Лібра Терра, 2008. 112 с.

83. Жомнир М. Н. Совершенствование системы организации самостоятельной работы слушателей подготовительного отделения и методов контроля их знаний. *Проблемы высшей школы. 1978. №34. С. 46-49.*

84. Жорнова О., Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 2. С. 29-32.

85. Завацька Л. М., Шендерук О. Б. Особливості організації навчального процесу з підготовки викладачів іноземної мови у Київському педагогічному інституті іноземних мов (60–70-ті роки ХХ століття). *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2014. № 28 (321). С. 82–87.

86. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

87. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 456 с.

88. Законодавчі акти України з питань освіти. Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. Київ: Парламент. вид-во, 2004. 404 с.

89. Зварич І. В. Проблема удосконалення контролю і оцінки знань студентів. *Рідна школа*. 2000. №12. С. 27 – 29.

90. Зведені звіти Міністерства народної освіти за 1990 рік по ф ф. № № 76 – КД, 103 – рік, Д – 11, Д – 12, Д – 13, 1 – ВУ, 83 – рік, 1 – Т, 20 – профтех., 1990. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том VI (1973–1975рр.). Спр. 92. Арк. 61.

91. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах за 1989/90 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 17. Спр. 20. Арк. 29.

92. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах та інших закладах по ф ф – № № 75 – рік, Д – 11, 76 – КД, 84 – рік, СВ – 2, 103 – рік, Д – 13, 1 – ВУ, 83 – рік, 1 – Т, 6 – Т, 22 – Т, 20 – профтех., 1989 рік. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том VI (1973–1975рр.). Спр. 54. Арк. 61.

93. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, школах на початок 1990 / 91 н. р. (ф. № № 1 – ПО, 76 – рік, СВ – 1, Д – 4, Д – 6, Д – 7, Д – 9, Д – 10) 1990 рік. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том VI (1973–1975рр.). Спр. 91. Арк. 49.

94. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах на початок 1991 / 92 н. р. (ф. № № 2 – НК, 3 – НК) 1991. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том VI (1973–1975рр.). Спр. 130. Арк. 38.

95. Зведені звіти Міністерства народної освіти УРСР на початок 1989 / 90 навчального року по ф ф № № 76 – рік, СВ – 1, Д – 4, Д – 6, Д – 9, 103, 1 – ПО. 1989 рік. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том VI (1973–1975рр.). Спр. 53. Арк. 29.

96. Зведені звіти педінститутів на поч. 1972–1973 н. р. (Ф. № 3 – НК). *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Спр. 8609. Арк. 39.

97. Зведені звіти педінститутів на поч. 1972–1973 н. р. (Ф. № 3 – НК). *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 8609. Арк. 39.

98. Звіт Вінницького державного педагогічного інституту про роботу 1950/51 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів

влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 958. Арк. 92.

99. Звіт про науково-дослідну роботу за 1993 рік. *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 1776. Арк. 1.

100. Звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту за 1969–70 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 7446. Арк. 118.

101. Звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту за 1971–72 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 8338. Арк. 45.

102. Звіт про роботу кафедри англійської філології за 1994–1995 н. р. *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 1(1991–1998). Спр. 2095. Арк. 6.

103. Звіт про роботу Київського державного педагогічного інституту іноземних мов за 1968–69 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 6978. Арк. 132.

104. Звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1962/63 н. р. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педінститутів Укр. РСР за 1962–63 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том III (1960–1964 рр.). Спр. 3787. Арк. 138.

105. Звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів за 1953–1954 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1481. Арк. 184.

106. Звіт про роботу Чернігівського педінституту ім. Т. Г. Шевченка за 1967/68 н. р. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський*

*державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 484. Арк. 178.

107. Звіти голів державних екзаменаційних комісій факультетів іноземних мов за 1966 р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 5149. Арк. 248.

108. Звіти про роботу кафедр за 1983/84 р. *ДАЖО* (Державний архів Житомирської області). Ф. 98. Оп. 2. Спр. 1278. Арк. 17-26.

109. Звіти про роботу кафедр за 1984/85 рр. Т. I. *ДАЖО* (Державний архів Житомирської області). Ф. 98. Оп. 2. Спр. 1344. Арк. 123.

110. Звіти про роботу кафедр за 1986-1987 рр. *ДАЖО* (Державний архів Житомирської області). Ф. 98. Оп. 5. Спр. 51. Арк. 160.

111. Звіти про роботу кафедр за 1988-1989 рр. *ДАЖО* (Державний архів Житомирської області). Ф. 98. Оп. 5. Спр. 144. Арк. 69.

112. Зільберштейн А. І., Солдатова Т. Д. Проведення екзаменів та заліків у вищій школі. Київ: Вища школа, 1979. 87. с

113. Зорин В. В., Сидякин В. Г. Роль и построение проблемных лекций в ВУЗе. *Вестник Киевского политехнического института*. 1990. №14. С. 7-13.

114. Ільїна Т. А. Завдання і тести з латинської мови. Методичні рекомендації: Для студентів I курсу факультету іноземних мов. Кривий Ріг, КДПУ, 2009. 39 с.

115. Кириченко С. Шляхи формування правової держави і громадянського суспільства. Київ, 1999. 178 с.

116. Книга протоколів кафедри іноземних мов на 1975–76 н. р. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2(1944–1983). Спр. 698. Арк. 65.

117. Книга учета научно-методических семинаров 1986/87 уч.г. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний*

*педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 1321. Арк. 16.

118. Кобзар Б. С. Система і методика викладання педагогічних дисциплін у ВУЗі. *Педагогіка і психологія*. 1994. №2(3). С. 85-93.

119. Коваленко А. М. Готуємося до тестування з англійської мови. Методичні рекомендації (англійською мовою). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. 35 с.

120. Коваль Т., Аврамчук А. Використання системи MOODLE для створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін: зарубіжний і вітчизняний досвід: теорія і практика. *Педагогічний процес*. Серія: Педагогіка. 2016. № 2 (53). С. 93-99.

121. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львівського університету*. Серія: Педагогіка. 2005. Вип.19, Ч.2. С.17-25.

122. Козич І. В. Дидактична емоційна взаємодія викладача та студентів у процесі навчання. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. №2 (18). С.92-97.

123. Козуб М. В. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні іноземних мов. URL: [http://www.nbu.v.goua/portal/soc\\_gum/Pipo/2011\\_32-33/11kmvflt.pdf](http://www.nbu.v.goua/portal/soc_gum/Pipo/2011_32-33/11kmvflt.pdf). (дата звернення 18.05.2017)

124. Колгатіна Л. С. Управління самостійною роботою студентів в умовах нових інформаційних технологій. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* Харків:ХДПУ, 2001. Вип.19. Ч.2. С.132-135.

125. Колос К. Р. Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Інститут інформ. техн. і засобів навч. Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2011. 238 с.

126. Колток Л. Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі. *Вища освіта України*. 2007. № 2. С. 77-83.



127. Кононец Н. В. Електронний навчальний ресурс «Інформатика+» як засіб ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Інформаційні технології в навчальному процесі 2013*: матеріали наук.-практ. Інтернет-конференції. Чернігівський обласний інститут післядипломної пед. освіти імені К. Д. Ушинського. Чернігів, 2013. URL: [http://ikt-cn.org/images/kononets\\_13.pdf](http://ikt-cn.org/images/kononets_13.pdf). (дата звернення 27.05.2017).
128. Концепція історичної освіти у вищих навчальних закладах України. Київ, 1993. С.2.
129. Концепція мовної освіти в Україні. Проект. Освіта України. 2011. № 1–2. С. 6.
130. Кобышева А. В. Контроль результатів навчання іноземній мові. СПб: КАРО, Минск : Издательство «Четыре четверти», 2004. 144 с.
131. Копач О. О., Лапочка В. О. Кредитно-модульні тести для поточного контролю студентів четвертого року навчання (на матеріалі підручника проф. В. Д. Аракіна, книга IV). Полтава, 2010. 14 с.
132. Корольок Л. Ю. Методичні рекомендації і завдання для проведення контрольних і самостійних робіт з практичної фонетики. Харків: ХГПШ, 2006. 35 с.
133. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 409 с.
134. Кочубей В. Ю. Програма державного екзамену з англійської мови та іноземної філології і методики викладання англійської мови. Метод. рекомендації. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 75 с.
135. Кравцов Г. М., Кравцов Д. Г. Модель контролю знань в системі дистанційного тестування WEB-EXAMINER по стандарту IMS. *New Information Technologies in Education for All: State of the Art and Prospects: proceedings ITEA-2007 Second International Conference*, (Kiev, 21-23 November 2007). Kiev, 2007. P. 187-194.

136. Красняков Є. В. Формування державної політики в галузі освіти України на загальнодержавному рівні. *Вісник держ. служби України*. 2010. № 3. С. 19–24.

137. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 214 с.

138. Критерії оцінювання кваліфікаційної роботи з німецької мови/літератури або методики викладання німецької мови/літератури (за кредитно-модульною системою) для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», «магістр» зі спеціальності 7.02030302 та 8.02030302 «Мова і література (німецька)» / укладач: В.А.Гаманюк. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. 8 с.

139. Критерії оцінювання комплексного екзамену з німецької мови і зарубіжної літератури та методик їх викладання (за кредитно-модульною системою) для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму підготовки 6.020303 «Мова і література (німецька)» / укладачі: В. А. Гаманюк, О. Б. Каневська. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – 8 с.

140. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). Киев: ПП «ЭКМО», 2006. 192 с.

141. Кудін А. П., Кудіна Т. М., Зінюк В. В. Мережеві технології навчання мов. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 3 (29). 2012. URL: [http://www.nbu.gov.ua/ejournals/ITZN/2012\\_3/676-2089-2-RV.pdf](http://www.nbu.gov.ua/ejournals/ITZN/2012_3/676-2089-2-RV.pdf). (дата звернення 23.06.2018)

142. Кужель О. М., Коваль Т. І. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов. *Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: науково-методичний збірник: Вип.8: Педагогіка*. Одеса: Друк, 2001. 242 с.

143. Курило В. С., Хриков Є. М. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. Луганськ: ЛНПУ, 2000. 80 с.

144. Кушнір В. С. Особливості критеріально-орієнтованого тестування при вивченні іноземної мови професійного спрямування у вищій

школі. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі*: матеріали III Всеукр. конф. (м. Київ, 21-25 березня 2011 р.) URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1030>. (дата звернення 25.06.2018).

145. Лабенко О. Проблема особистісно-орієнтованого підходу у навчанні англійської мови на немовних факультетах. *Наукові записки. Сер.: Філологічні науки*. Вип. 104 (2). С. 392-397.

146. Лапочка В. О. Модульні тести для поточного контролю студентів п'ятого року навчання: на матеріалі підручника за ред. проф. В. Д. Аракіна, книга 5. Полтава, ПНПУ імені В. Г.Короленка. 2014. 15 с.

147. Листування з Радою Міністрів УРСР з питань підготовки молодих спеціалістів для праці у вищих закладах УРСР (9–27 грудня 1961 р.). *Архів Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР*. Ф. 4621. Оп. 1. Спр. 219. Арк. 202.

148. Листування з ЦК КП України з питань підготовки молодих спеціалістів для праці в вищих учбових закладах УРСР (30 грудня 1960–30 грудня 1961 рр.). *Архів Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР*. Ф. 4621. Оп. 1. Спр. 218. Арк. 169.

149. Листування з ЦК КПРС, М-вами СРСР про мережу учбових закладів та контингент студентів у 1965 році. *Архів Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР*. Ф. 4621. Оп. 1. Спр. 382. Арк. 11.

150. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків: «ОВС», 2000. 164 с.

151. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.

152. Ломакович А. Н., Левинская М. Г., Ткачук А. Д. О самостоятельной работе студентов в процессе обучения. *Проблемы высшей школы*. 1981. №42. С. 89-93.

153. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтовного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 220 с.

154. Мажуолене З. К. Контроль как средство интенсификации обучения изучающему чтению научной литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Москв. гос. пед. институт иностр. языков им. М. Тореза. Москва, 1989. 25 стр.

155. Мазак А. В. Управління освітньою галуззю в умовах становлення громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект: дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Нац. акад. держ. управ. при Президентові України. Київ, 2005. 199 с.

156. Мазко О. П. Модель формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 5. С. 110-115.

157. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. 196 с.

158. Майборода В. К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.): дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01 / АПН України. Київ, 1993. 58с.

159. Маркова О. О. Методичні рекомендації і завдання для проведення контрольних робіт з англійської мови. Харків: ХГПІ, 2005. 22 с.

160. Матеріали ХХІV з'їзду КПРС. Київ: Політвидав України, 1971. 276 с.

161. Матійчук К. Організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. .... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хмельницька гум.-пед. акад. Хмельницький, 2015. 210 с.

162. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

163. Методичні рекомендації до створення навчально-методичного комплексу з дисципліни / уклад.: В. В. Молодиченко та ін. 3-е вид., доп. Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2015. 47 с.

164. Місечко О. Є. Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Шлях освіти*. 2012. № 1. С. 19–23.

165. Місечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х років). Житомир: Полісся, 2008. 528 с.

166. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія. Київ: Освіта України, 2005. 196 с.

167. Мошков В. Навчання іноземних мов: деякі підсумки та перспективи. *Іноземні мови*. 2000. № 1. С. 6–8.

168. Навчальні плани педагогічних інститутів. Київ: Друкарня КДПІ, 1954. 18 с.

169. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР за 1957/58 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2348. Арк. 5 – 7.

170. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/53 н. р. Київ : Радянська школа, 1952. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1344. Арк. 2.

171. Навчальні плани факультету «Іноземних мов» Дрогобицького державного педагогічного інституту. 1963 – 1993 рр. *Архів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Ф. 2.

172. Навчальні плани факультету романо-германської філології Дрогобицького державного педагогічного університету. 1997 – 2012 рр. *Архів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Ф. 2.

173. Навчально-методичний комплекс з курсу «Методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах» (за вимогами кредитно-

модульної системи. Для студентів IV курсу факультету іноземних мов. Кіровоград, 2013. 13 с.

174. Навчально-методичні матеріали з курсу «Порівняльна типологія англійської та української мов» (англійська мова) за освітньо-професійною програмою «спеціаліст» (денна та заочна форма навчання). Кременець: КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2009. 102 с.

175. Нагаєв В. М. Оцінювання навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією навчання. *Педагогіка і психологія АПН України*. 2000. № 3. С. 84-88.

176. Наказ Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР і Міністерства освіти УРСР 266/98 від 31 травня 1960 р. про об'єднання Харківського та Одеського інститутів іноземних мов з Харківським й Одеським університетами. *ДАХО*. Ф. 1780. Оп. 3. Спр. 580. Арк. 1–6.

177. Накази № № 1–32 Міністра народної освіти по основній діяльності. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп.18(1996–1999рр.). Спр. 105. Арк. 237.

178. Накази №№ 1–44 Міністра народної освіти УРСР по основній діяльності 07 липня 1988р. – 30 листопада 1988 р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 17 (1988–1992рр.). Спр. 1. Арк. 163.

179. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 1956 р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1853. Арк. 126.

180. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917 – 1967) / під ред. А.Т. Бондар. Київ: Радянська школа, 1967. 483 с.

181. Народное образование в СССР: сборник нормативных актов. Москва: Юридическая литература, 1987. 336 с.

182. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття. Кн. 3: Модернізація освіти / В. Литвин та ін. Київ: Навчальна книга, 2004. 943 с.

183. Наумченко И. Л. Самоконтроль в студенческом

самообразовании. *Организация самостоятельной работы студентов*: материалы пятой методической конференции: тезисы докладов. Саранск, 1972. С. 18–24.

184. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (дата звернення 12.10.2017).

185. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. Київ: Шкільний світ, 2001. 21 с.

186. Немаков Н. И. Теоретические конференции студентов младших курсов. *Вестник высшей школы*. 1951. №11. С. 36-40.

187. Николаева С. Ю. Технология «Портфолио» в высшем профессиональном образовании. *Иноземні мови*. 2013. № 2. С. 47–54.

188. Образование для устойчивого развития. Декада ООН по образованию для устойчивого развития (2005–2014). UNESCO, France. 12 с.

189. Огієнко О. І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 37. С.147–154.

190. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції*: регіональний науково-практичний семінар. (Тернопіль, 20–21 травня, 2008 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 227–231.

191. Одерий Л. П. Основы системы контроля качества обучения. Київ: ІСДО, 1995. 131 с.

192. Околович О. В. Деякі історичні аспекти професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах освіти України (XX ст.). *Молодь і ринок*. 2012 № 3 (86). С. 151–156.

193. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький держ. пед.

ун-т імені Івана Франка. Дрогобич, 2014. 310 с.

194. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва: Высшая школа, 1990. 381 с.

195. Онасько Х. О. Консультації та колоквиуми як форми поточного контролю навчання студентів (60-70 рр. XX ст. ) URL: <http://oaji.net/articles/2015/927-1450168646.pdf>. (дата звернення 23.06.2018).

196. Організація і проведення контролю та оцінювання. Нова редакція розділу 5. «Організація і проведення контролю та оцінювання» Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 26 с.

197. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ: ВВП «КОМПАС», 1997. 64с.

198. Орлова О. О. Проблема формування розумової самостійності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів України (друга половина XX століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 192 с.

199. Освіта в Україні: Нормативна база. 2-е вид. Київ: КНТ, 2006. 484 с.

200. Освітнє право : конспект лекцій / В. В. Астахов та ін. Харків: Вид-во НУА, 2011. 144 с.

201. Основы дидактики / Б. П. Есипов и др.; Москва: Просвещение, 1994. 124 с.

202. Осова О. О. Ділова гра в системі формування комунікативної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови. *Психолінгвістика*: зб. наук. пр.; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2009. № 3. С. 224–228.

203. Осова О. О. Інноваційний потенціал сучасного підручника іноземної мови. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 56. С. 274–285.



204. Осова О. О. Інноваційні підходи до викладання іноземної мови у вищій школі. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2017. 12 с.

205. Осова О. О. Інноваційні технології контролю знань студентів на заняттях іноземної мови. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький. 01-02 грудня 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 175–177.

206. Осова О. О. Іноземні мови у контексті європейської мовної політики. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. Вип. 53. С. 300–309.

207. Осова О. О. Інтерактивна взаємодія як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки*: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький: Видавець Лисенко В.Ф., 2017. Вип. 153. С. 681–684.

208. Осова О. О. Реалізація методу проектів під час організації самостійної роботи студентів на заняттях іноземної мови у педагогічному вищому навчальному закладі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2012. № 35. Ч. I. С. 121–126.

209. Осова О. О., Міщенко О. А. Театралізована діяльність на заняттях іноземних мов: методичний посібник. Харків: ХГПА, 2017. 100 с.

210. Отчет о научно-исследовательской работе кафедр английского и немецкого языка (1 января 1985 – 31 декабря 1985 гг.). *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя*. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 4395. Арк. 3.

211. Отчет о работе кафедр английского и немецкого языка 1984–1985 гг. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя*. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 4394. Арк. 14.

212. Отчеты председателей государственных экзаменационных комиссий 1967 г. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 485. Арк. 31.

213. П'ятирічний план розвитку інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 683. Арк. 63.

214. Павлюк Р. О. Віртуальна педагогічна взаємодія на уроках іноземних мов: програма спецкурсу з практикумом для студ. вищ. навч. закл. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. 47 с.

215. Павлюк Р. О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 244 с.

216. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2002. 223 с.

217. Панченко В. В. Види педагогічного контролю у процесі навчання іноземних мов майбутніх учителів. *Perspective Questions of Science and Technology: materials of the XII International scientific and practical conference, (Przemysl, 07-15 November 2016)*. Przemysl: Nauka i Studia, 2016. Volume 6. Pedagogical sciences. P. 21-26.

218. Панченко В. В. Вимоги до організації контролю навчальної діяльності у вищих педагогічних закладах освіти. *Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. (Одеса, 8-9 вересня 2017 р.)*. Херсон : Гельветика, 2017. С. 16-18

219. Панченко В. В. Методи альтернативного оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Черкаського університету: наук. журнал*. Черкаси, 2016. №15. С. 55-61

220. Панченко В. В. Методичні прийоми підвищення ефективності

контролю якості знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Науково-методична робота у сучасному ВНЗ: стан, проблеми, перспективи: матеріали регіональної науково-практичної конференції (Харків, 11 травня 2017 р.)* / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ХГПА, 2017. С. 175-178

221. Панченко В. В. Навчальний план та навчальна програма як складові навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів на межі ХХ-ХХІ століть. *Теоретична і дидактична філологія* : зб. наук. пр. Серія «Педагогіка». Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2018. Вип. 27. С. 129-139

222. Панченко В. В. Нормативно-правовий аспект підготовки учителів іноземних мов у 90-х рр. ХХ ст. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 6-7 жовтня 2017 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 14-16

223. Панченко В. В. Особливості організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у 70-80 рр. ХХ ст. *Суспільні науки сьогодні*: матеріали Х Міжнародної наук.-практ. конф. (Краматорськ, 22 вересня 2017 р.). Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2017. С. 27-30

224. Панченко В. В. Особливості тестової перевірки рівня сформованості вмінь аудіювання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі Міжпредметні зв'язки*: зб. наук. пр. / [редкол.: Л. М. Черноватий (голов. ред.) та ін.]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. Вип. 16. С. 167-173.

225. Панченко В. В. Передумови розвитку проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 50-59.

226. Панченко В. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов у контексті мовної політики держав Європейського Союзу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 1-2 грудня 2017 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. Ч. 1. С. 17-20

227. Панченко В. В. Прийоми тестування англомовних лексичних навичок у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: науково-методичний збірник зб. наук. пр. / [редкол.: В. І. Сипченко (голов. ред.) та ін.]. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Спецвип. 7. Ч. II. С. 113-122.

228. Панченко В. В. Принципи відбору змісту тестових завдань. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі*: матеріали II Всеукраїнської науково-методичної конференції (Харків, 19 листопада 2009 р.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. С. 88-90

229. Панченко В. В. Реалізація функції контролю навчально-методичних комплексів дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов на межі XX – XXI століть. *Вісник Черкаського університету* : зб. наук. пр. Серія «Педагогічні науки». Черкаси, 2018. №13. С. 91-97

230. Панченко В. В. Роль рейтингової системи у процесі контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов на початку XXI століття. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні проблеми теорії і практики*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Одеса, 14-15 грудня 2018 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. Ч. 2. С. 35-36

231. Панченко В. В. Сутність контролю навчальної діяльності студентів: сучасний аспект. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр.. Херсон, 2017. Вип. LXXVI, Т.2. С. 109–113.

232. Панченко В. В. Тематичні тести з англійської мови = Test your English Vocabulary : практикум / укладач В. В. Панченко. Харків, 2017. 86 с.

233. Панченко В. В. Тестування як сучасна форма контролю рівня сформованості вмінь читання іноземною мовою. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій*: матеріали III Міжнародної наукової конференції для студентів, аспірантів, науковців (Суми, 10-11 березня 2010 р.). Суми: СОІППО, 2010. Т. II, Секції: №3 (сесії 3.3-3.5), №4. С. 305-308

234. Панченко В. В. Технологія портфоліо як ефективний спосіб оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів. Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика: матеріали регіональної науково-практичної конференції (Харків, 17 травня 2016 р.) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ФОП Петров В. В., 2016. С. 177-181

235. Панченко В. В. Умови ефективної організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2017. № 10 (153) С. 162–167.

236. Панченко В. В., Бахмат Л. В. Функції педагогічного контролю у вищих навчальних закладах. *Science and Civilization – 2016: materials of the XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 January – 07 February 2016)*. Sheffield: Science and Education LTD, 2016. Volume 9. Pedagogical sciences. P. 36-39

237. Панченко В. В. Тематичні тести з граматики англійської мови = Test your English Grammar : практикум / укладач В. В. Панченко. Харків, 2017. 87 с.

238. Панченко В. В. Граматика англійської мови: робоча програма навчальної дисципліни для студентів за галуззю знань 01 Освіта, спеціальністю 014 Середня освіта (Англійська мова). Харків, 2018. 33 с.

239. Пасічник О. С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр.

XX ст. – початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т. Житомир, 2011. 22 с.

240. Пассов Е. И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения). *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 1986. С.13-19

241. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: РАО, 1995. 334 с.

242. Педагогика : учеб. пособие для студентов вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

243. Педагогика высшей школы : учебно-методическое пособие / под ред. Н. М. Пейсахова. Казань: Издательство казанского университета, 1985. 192 с.

244. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Б. И. Коротяев и др.; Киев: УМК ВО, 1990. 176 с.

245. Педагогика: учебное пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1988. 475 с.

246. Педагогіка / за ред. А. М. Алексюка. Київ: Вища школа, 1985. 295 с.

247. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Вища школа, 1986. 544 с.

248. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко та ін.; Київ: Педагогічна думка, 2009. 256 с.

249. Петрашук О. П. Циклічно-спіральна модель тестового контролю у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі. *Вісник Державного лінгвістичного університету*. Київ: Видавничий центр КДЛУ. 2000. Вип. 2. С.140-147.

250. Петриченко Л. О. Аналіз проблеми підвищення якості вищої педагогічної освіти на Україні. *Вісник Запорізького національного*

університету. Педагогічні науки. 2013. № 2. С. 51-58. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2013\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2013_2_10). (дата звернення 17.05.2018).

251. Петриченко Л. О. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. 2015. Вип. 28. С. 15-25. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu\\_2015\\_28\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2015_28_5). (дата звернення 19.05.2018).

252. Петров А. Д. Методы активизации познавательной деятельности студентов. *Проблемы высшей школы*. 1976. № 24. С.63-67.

253. Петухова Л. Є. Модель процесу вивчення курсу «Історія педагогіки» з використанням мультимедійної енциклопедії. Інформаційні технології і засоби навчання. Вип. 3 (4). 2007. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html>. (дата звернення 05.03.2018).

254. План работы кафедры английского языка (1984–85 гг.). *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя*. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 4393. Арк. 14.

255. План роботи кафедри англійської філології на 1995–1996 н. р. *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 2018. Арк. 11.

256. План роботи факультету іноземних мов за 1984–1985 н. р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя*. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 4316. Арк. 13.

257. Положение о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях СССР. *Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР*. 1973. № 9. С. 14–17.

258. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 25 с.

259. Положення про організацію навчального процесу у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира

Винниченка на 2010-2011 навчальний рік / уклад. І. А. Козир та ін. Кіровоград: РВВ КДНУ ім. В. Винниченка, 2010. 68 с.

260. Положення про організацію освітнього процесу в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди / уклад. Є. О. Ольховський. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2015. 100 с.

261. Положення про організацію освітнього процесу у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського. Вінниця: ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2015. 22 с.

262. Положення про організацію освітнього процесу у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2015. 57 с.

263. Положення про організацію освітнього процесу у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. 39 с.

264. Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою від 22 жовтня 1973 року. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1973. № 23. 38 с.

265. Положення про систему оцінювання навчальних досягнень студентів у Державному вищому навчальному закладі «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг, 2013 . 8 с.

266. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці. *Доба*: науково-методичний часопис з громадянської освіти. 2002. № 2. С. 2–6.

267. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 34-46.

268. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Харків: Ранок, 2014. 547 с.

269. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Беляєв С. Б. Нові педагогічні



технології : навч.-метод. посіб. Харків: ХГПА, 2013. 282 с.

270. Попова О. В., Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О. Основи педагогічної інноватики. Харків: ХГПА, 2009. 192 с.

271. Порядок проведення ректорського контролю якості знань у Державному вищому навчальному закладі «Криворізький державний педагогічний університет». ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг, 2013. 7 с.

272. Постанови партії та уряду про школи. Київ, Харків : Радянська школа, 1947. 157 с.

273. Постоленко І. Навчання іноземних мов дистанційно: інтеграційний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 9 (Ч. 2), 2014. С.54-61

274. Практикум з педагогіки: навч. посіб. / Г. Пономарьова та ін. Департамент науки і освіти Харків. облдержадмін., Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків: Ексклюзив, 2016. 244 с.

275. Принципи організації самостійної роботи студентів та вимоги до її проведення / А. В. Котова та ін. *ScienceRise. Педагогічна освіта*. 2015. № 10(5). С. 75-77. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc\\_2015\\_10%285%29\\_\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_10%285%29__17). (дата звернення 25.05.2017).

276. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (із змінами і доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 07.03.2019).

277. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. (дата звернення: 10.10.2017).

278. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР про народну освіту: Указ Президії Верховної Ради Української РСР. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/UP800243.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/UP800243.html). (дата звернення: 10.04.2018).

279. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI

століття»): Постанова Кабінету міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. (дата звернення: 15.04.2018).

280. Про завдання партійних організацій республіки по дальшому поліпшенню роботи з кадрами у світлі рішень ХХІУ з'їзду КППС : Постанова Пленуму ЦК КП України. *Комуніст України*. 1973. № 5. С. 18.

281. Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки : постанова Кабінету Міністрів України № 1183 від 8 вересня 2004 р. URL: <http://www.kmu.gov.ua>, 2. (дата звернення 28.03.2018).

282. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти України № 161 від 02.06.1993 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>. (дата звернення: 05.02.2019).

283. Про заходи щодо поліпшення якості підготовки спеціалістів з іноземних мов у вишах Наркомосвіти УРСР : Постанова РНК Української РСР від 6 липня 1945 року № 1058. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 54. Арк. 161 – 162.

284. Про назви факультетів педагогічних інститутів УРСР: Наказ Міністерства освіти УРСР № 137 від 17 червня 1968 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1968. № 15. С. 28 – 29.

285. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (дата звернення 25.05.2017).

286. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25 червня 2013 р., № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. (дата звернення 20.05.2017).

287. Про освіту: Закон УРСР від 23.05.1991 р. № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (дата звернення: 12.04.2018).

288. Про підготовку вищих навчальних закладів до 2003/04 навч. року. *Інформ. зб. МОН України*. 2003. № 7. С. 3–10.

289. Про підсумки роботи вищих закладів освіти у 1995 році та хід виконання Указу президента України про основні напрями реформування вищої освіти в Україні. *Інформ. зб. МОН України*. 1996. № 11.

290. Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1974. № 11. С. 14 – 17

291. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою: Наказ Міністерства освіти України від 31.07.98 р. № 285. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0285281-98>. (дата звернення: 10.04.2018).

292. Про сучасні мови: рекомендація N R (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи від 17.03.1998 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_725](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_725). (дата звернення: 02.05.2018).

293. Проблеми розвитку університетської освіти: матеріали доповідей наук.-методичної конференції (1-2 грудня 1966 р.). Київ: Вид-во Київського університету, 1967. 88 с.

294. Проверка и оценка знаний студентов в высшей школе / под ред. Б. Г. Иоганзена и Н. И. Кувшинова. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1969. 201 с.

295. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінг. ун-т та Вінниця : Нова книга, 2001. 245 с.

296. Програма КІРС: Нова редакція. Проект. Київ, 1985. 60 с.

297. Прокопенко Л. Л. Процеси державотворення і освіта. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/DeBu/2006-1/doc/1/06.pdf>. (дата звернення 12.01.2018).

298. Протоколи з №1 по №4 засідання Вченої ради інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 926. Арк. 271.

299. Протоколи з №1 по №5 засідання Вченої ради інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 680. Арк. 241.

300. Протоколи з №4 по №6 засідання Вченої ради інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 838. Арк. 275.

301. Протоколи засідань кафедри (29 серпня – 15 грудня 1994 року). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 1902. Арк. 50.

302. Протоколи засідань кафедри (91–92 рр.). *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя*. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 5034. Арк. 41.

303. Протоколи засідань кафедри (93–94 рр.). *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя*. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5143. Арк. 57.

304. Протоколи засідань кафедри № 1 – № 10 (1 вересня 2001 – 27 червня 2002). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 1(1991–1998). Спр. 234. Арк. 177, 429.

305. Протоколи засідань кафедри № 1 – № 10 (кафедра англійської філології) (1 вересня 1999 – 30 червня 2000). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2. Спр. 98. Арк. 185.

306. Протоколи засідань кафедри № 1 – № 11 (1 вересня 2000 – 2 липня 2001). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2. Спр. 162. Арк. 185.

307. Протоколи засідань кафедри англійської мови за 1984–85 н. р. (I Том). *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський*

*державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 4391. Арк. 101.*

308. Протоколи засідань кафедри англійської мови за 1984–85 н. р. (II Том). *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 4392. Арк. 101.*

309. Протоколи засідань кафедри англійської філології (27 червня 1995 року – 13 червня 1996 року). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 2017. Арк. 99.*

310. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 10 (2 вересня 1998 – 1 липня 1999). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 2. Спр. 28. Арк. 107.*

311. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 10 (28 серпня 2003 – 30 червня 2004 р.). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 395. Арк. 269.*

312. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 11 (10 вересня 2002 – 26 червня 2003 рр.). *Чернігівський педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 314. Арк. 207.*

313. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 9 (1 вересня 1997 – 30 червня 1998). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 2199. Арк. 139.*

314. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1–№ 9 (2 вересня 1996 – 27 червня 1997). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 1 (1991–1998). Спр. 2139. Арк. 131.*

315. Протоколи засідань кафедри англійської філології за 1991 – 1992 н.р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський*

*державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5036. Арк. 36.*

316. Протоколи засідань кафедри англійської філології за 1991 р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5036. Арк. 36.*

317. Протоколи засідань кафедри за 1991–1992 н. р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5002. Арк. 51.*

318. Протоколи засідань кафедри за 1999–2000 рр. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5476. Арк. 44.*

319. Протоколи засідань кафедри за 2001–2002 н. р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002 рр.). Спр. 5571. Арк. 68.*

320. Протоколи засідань профкому студентів за 1992 р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5043. Арк. 101.*

321. Протоколи засідань Ради Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов. *Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. Ф. р-4660. Спр.42. Арк. 108.*

322. Протоколи засідань Ради Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов. *Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. Ф. р-4660. Спр.43. Арк. 138.*

323. Протоколи засідань Ради факультету за 2001–2002 н.р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002 рр.). Спр. 5560. Арк. 57.*

324. Протоколи засідань Ради факультету іноземних мов (1995–96 н.р.). *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський*

*державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 5265. Арк. 21.*

325. Протоколи засідань Ради факультету іноземних мов за 1984–1985 н.р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984-2002 рр.). Спр. 4318. Арк. 201.*

326. Протоколи засідань Ради факультету іноземних мов за 1992 н. р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5054. Арк. 35.*

327. Протоколи засідань факультету за 1999–2000 н. р. *Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин. Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя. Ф. 128. Оп. 3 (1984–2002рр.). Спр. 5465. Арк. 60.*

328. Протоколи науково-методичних семінарів кафедри англійської філології № 1 – № 7 (22 жовтня 2004 – 27 травня 2005). *Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 1(1991–1998). Спр. 476. Арк. 34.*

329. Протоколи засідань кафедри іноземного мовного язика 1976/77 гг. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 767. Арк. 19.*

330. Протоколи засідань кафедри іноземного мовного язика 1978/80 гг. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 849. Арк. 83.*

331. Протоколи засідань кафедри іноземних мов 1982–1983 уч.г. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 1078. Арк. 35.*

332. Протоколи научно-методических семинаров кафедры иностранных языков (73–77 гг.). *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 655. Арк. 310.

333. Прохоров О. А. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2006. С. 405–409.

334. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М. В. Артюшина та ін. Київ: КНЕУ, 2008. 336 с.

335. Пустобаев В. П., Саяпин М. Ю. Формалізація елементів діагностики знань учащегося. *Информатика и образование*. 2005. № 7. С. 120.

336. Репко І. П. Організація контролю за навчальною діяльністю учнів народних шкіл України у другій половині ХІХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2008. 20 с.

337. Репко І. П., Одарченко В. І. Шляхи формування інтелектуальної компетентності в досвіді професійної підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 45, 2016. С. 101-105

338. Республіканська нарада працівників вищої освіти. *Радянська освіта*. 1945. 8 червня.

339. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ: ШППО АПН України. 1998. 160 с.

340. Риженко С. С. Про досвід використання мультимедійних технологій у навчальному процесі (у ВНЗ). *Інформаційні технології і засоби навчання*. Вип. 3 (11). 2009. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em11/emg.html>. (дата звернення 17.06.2017).



341. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педінститутів Укр. РСР за 1962–63 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том III (1960–1964 рр.). Спр. 3770. Арк. 131.

342. Річний звіт по учбово-виховній роботі інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 527. Арк. 219.

343. Річний звіт про науково-дослідну роботу Сумського педагогічного інституту за 1962 р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том III (1960–1964 рр.). Спр. 3429. Арк. 90.

344. Річний звіт про роботу Дніпропетровського педагогічного інституту іноземних мов за 1953/54 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1485. Арк. 65.

345. Річний звіт про роботу Житомирського педінституту за 1968–69 н.р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 6972. Арк. 162.

346. Річний звіт про роботу кафедри іноземних мов. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 729. Арк. 17.

347. Річний звіт про роботу Ніжинського педінституту за 1968–69 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 6987. Арк. 122.

348. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1960/61 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 3092. Арк. 155.

349. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1961/62 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 3374. Арк.116.

350. Річний звіт про роботу педінститутів УРСР за 1968–1969 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 6965. Арк. 82.

351. Річний звіт про роботу Сумського педагогічного інституту за 1962–63 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том III (1960–1964 рр.). Спр. 3795. Арк. 257.

352. Річний звіт про роботу Сумського педінституту за 1968–1969 н. р. *ЦДАВО України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Том IV (1965–1968 рр.). Спр. 6992. Арк. 113.

353. Річний звіт Слов'янського державного педагогічного інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 797.

354. Річний звіт Слов'янського державного педагогічного інституту. *Архів Слов'янського державного педагогічного інституту*. Ф. 17. Оп. 1. Спр. 840. Арк. 63.

355. Рогач П. И., Михева О. К. Экспресс-опрос и самостоятельная работа студентов. *Вестник высшей школы*. 1987. № 2. С. 35–36.

356. Родін О. К. Контрольні завдання для оцінки знань студентів з дисципліни «Практична граматики англійської мови». Харків, ХГПІ, 2006. 34 с.

357. Розвиток освіти в Україні (1992-1993 рр.): Доп. 44-ї сесії Міжнар. конф. з питань освіти (жовтень 1994). Київ: Міносвіти України, 1994. 118 с.

358. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою

технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Національний аграрний університет. Київ, 1998. 329 с.

359. Рупняк Д., Рузевич В. Інформаційні технології у вищих навчальних закладах. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 91–97.

360. Русакова Л. М. Пути повышения эффективности контроля учебно-познавательной деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. ун-т имени Т. Шевченко. Киев, 1989. 16 с.

361. Савелова М. О. Інтеграція системи освіти України у світовий освітній простір. Впровадження кредитно-модульної системи навчання. *Науковий вісник Дипломатичної академії України*: зб. наук. пр. Київ : ДАУ при МЗС України, 2012. Вип. 18: Реструктуризація глобального простору: історичні імперативи та виклики. Спецвипуск. С. 200–204.

362. Сафонова Н. М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ - початок ХХІ ст.): історичний аспект: дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2005. 214 с.

363. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2008. № 37. С. 38–42.

364. Сергієнко Н. С. Особливості кредитно-модульної системи при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2009. Вип. № 5. С. 254–259.

365. Сімкова І. О. Професійна компетенція викладача англійської мови професійного спрямування. *Професіоналізм педагога контексті Європейського вибору України*: матеріали міжнар. наук. практ. конф. Ялта, 2009. Ч. 2. С. 128–131.

366. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва: Педагогика, 1980. 96 с.

367. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.
368. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
369. Снісаренко І. Є. Положення про підготовку та захист магістерської роботи: метод. рекомендації. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 32 с.
370. Снісаренко І. Є. Програма державного екзамену з англійської мови та іноземної філології і методики викладання англійської мови: метод. рекомендації. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 76 с.
371. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» від 19.06.1999 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525). (дата звернення: 03.05.2018).
372. Справки о работе и истории организации института, 1957 г. ДАХО. Ф. 1780. Оп. 3. Спр. 535. Арк. 14.
373. Статут Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2015. 63 с.
374. Створення освітнього web-простору для навчання / В. М. Валуйський та ін. URL: [http://uiite.kpi.ua/fileadmin/\\_wfqbe/1245139683\\_web.doc](http://uiite.kpi.ua/fileadmin/_wfqbe/1245139683_web.doc). (дата звернення 09.04.2018).
375. Стенограма наради завідуючих кафедрами іноземних мов вищих учбових закладів Української та Молдавської РСР (6–8 червня 1962 року). ЦДАВО України (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України) Ф. 4621. Оп. 1. Спр. 279. Арк. 136.
376. Степанишин Б. І. Професійна спрямованість вузівської лекції. *Радянська школа*. 1980. № 7. С. 75–80.
377. Степанець І. О. Історична ретроспектива організації та змісту й загальні основи науково-дослідницької діяльності в системі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 25.

С. 155-163.

378. Степанець І. О. Науково-методична робота у педагогічних ВНЗ на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 37. С. 329-336.

379. Степанець І. О. Передумови становлення системи вищої педагогічної освіти України. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 36. С. 152-160.

380. Степанець І. О. Становлення та розвиток середньої педагогічної освіти на Харківщині у ХХ столітті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2006. 20 с.

381. Студент – 2000: каким ему быть?: материалы науч.-практ. конф. / Запорож. гос. ун-т; [Редкол.: Ткаченко В.Г. и др.]. Запорожье: ЗГУ, 2000. 90 с.

382. Сукнов М. П. Організація контролю навчальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу в умовах кредитно-модульного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т. Харків, 2007. 215 с.

383. Таблицы сравнительных данных о наборе студентов на 1 курс за 1951 – 56 годы. *ДАХО*. Ф. 1780. Оп. 3. Спр. 511. Арк. 6.

384. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. Москва: Знание, 1983. 96 с.

385. Тверезовська Н. Т., Касаткін Д. Ю. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка: Тернопіль, 2011. № 3. С. 190-196.

386. Тестовий контроль знань студентів у системі Moodle: навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. Б. Жильцова. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. 112 с.

387. Тимошенко І. І., Тимошенко О. І. Формування системи навчання впродовж життя – стратегічний напрямок модернізації освіти. *Проблеми*

модернізації освіти України в контексті Болонського процесу : матер. першої Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2004. С. 18-22.

388. Ткаченко О. В. Методичні рекомендації і завдання для проведення контрольних робіт з німецької мови. Харків, ХГПІ, 2006. 23 с.

389. Токарева Т. С., Хоменко Т. А. Навчально-методичний посібник для підготовки студентів 4 курсу до бакалаврського комплексного екзамену з німецької мови та іноземної філології та методики викладання німецької мови. Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2011. 72 с.

390. Томіліна А. О. Використання електронної платформи Moodle при контролі й оцінюванні з англійської мови у вищому навчальному закладі. *Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle*. (Київ, КНУБА, 30-31 травня 2013 р.): тези доповідей. 2013. С. 67.

391. Трахтенберг П. Л., Земцова М. Н., Стулин Н. В. Мотивація – важний аспект. *Вестник высшей школы*. 1983. № 10. С. 24–27.

392. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

393. Фітисоїва О. Ю. Мовний портфоліо як інструмент самооцінювання. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). С.231-239.

394. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.

395. Форостюк І. В. Використання платформи Moodle в процесі викладання іноземних мов у нелінгвістичних вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2017. №31. Т.3. С.191-193.

396. Харківська А. А. Роль КМСОНП та системи залікових одиниць у підвищенні якості вищої освіти. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. 2009. Вип.55. С. 411–416.

397. Харківська А. А. Модернізація вищої освіти в умовах євроінтеграції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 13: Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. Київ, 2008.

Вип. 3. С. 207-214.

398. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 44 с.

399. Харківська А. А. Управління системою вищої освіти в контексті XXI ст. *Новий Колегіум*. 2011. № 3. С. 33-38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol\\_2011\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2011_3_8). (дата звернення 16.07.2018).

400. Харламова Т. І. Тестування як вид контролю під час навчання англійської мови. *Вісник НАУ*. 2012. № 3. С. 164-169.

401. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження. Харків: ФОП Панов А. М., 2017. 237 с

402. Хриков Є. М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 99-112.

403. Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 1. С. 18.

404. Цільова комплексна програма «Вчитель». *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1997. № 24. Київ: Педагогічна преса. С.11–25.

405. Чередник О. В. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.): дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Слов'янський держ. пед. ун-т. Харків, 2012. 271 с.

406. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 242 с.

407. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.

408. Шевело А. С. Из опыта формирования самостоятельности студентов на практических занятиях. *Проблемы высшей школы*. 1985. № 55. С. 83–86.

409. Шевчук А. Г. Контрольні тестові та методичні рекомендації по їх проведенню. Харків: ХГПІ, 2006. 26 с.

410. Шендерук О. Б. Аналіз вищої освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ, 2014. Вип. 18. С. 70–76.

411. Шендерук О. Б. Дослідження педагогічної діяльності факультетів іноземних мов ВНЗ України (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ століття): історіографічно-джерелознавчі аспекти. *Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2016. Вип. 122. С. 316–319.

412. Шендерук О. Б. Інтерактивне навчання – особлива модель навчання. *Педагогічні обрії*. 2008. № 2 (44). С. 57–61.

413. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук / Чернігівський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Чернігів, 2017. 263 с.

414. Шендерук О. Б. Ретроспектива вищої освіти в Україні (друга пол. 90-х рр. ХХ – поч. ХХІ ст.). *Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи*: зб. матеріалів між регіон. наук.-прак. конф. Дніпропетровськ, 2014. С.129–133.

415. Шендерук О. Б. Інновації в системі сучасної вітчизняної вищої освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Дод. 1 до Вип. 36, Т. IV (64): Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2015. С. 533–542.



416. Шкіль О. С. Комп'ютерна система тестування OpenTEST2. *Вісник ТИМО*. 2008. № 2. С. 35-41.
417. Штатний розпис на 1976 р. Чернігівського педінституту ім. Т. Г. Шевченка. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 785. Арк. 16.
418. Штатний розпис по Чернігівському педінституту ім. Т. Г. Шевченка за 1972 р. *Чернігівський обласний державний архів. Чернігівський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка*. Ф. 608. Оп. 2 (1944–1983). Спр. 643. Арк. 20.
419. Шуневич Б. І. Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України: навчальний посібник. Львів: Вид-во «Ставропігон», 2006. 206 с.
420. Щодо скасування обов'язковості кредитно-модульної системи. URL: <http://osvita.gov.ua/?p=558>. (дата звернення 12.10.2018).
421. Эльконин Д. Б. Психология игры. Педагогика, 1976. 304 с.
422. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560с.
423. Ярмаченко М. Д. Прискорення соціально-економічного розвитку країни і педагогічна наука. *Радянська школа*. 1986. № 2. С.3–10.
424. A New Framework Strategy for Multilingualism. Communication the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Commissions of the European Communities. Brussels, 22.11.2005. Com (2005) 596 final. 30 p.
425. A Way to Success: English for University Student's Year 1. Student's Book / Н. В. Тучина, І. В. Жаркова, Н. О. Зайцева та ін. Харків: Фоліо, 2011. 336 с.
426. Albrecht U. Passwort Deutsch. Kurs-und Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2009. 175 s.
427. Alessi S. M., Trollip S. R. Computer-Based Instruction: Methods and Development. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, 1991. 283 p.

428. Andersen Pernille Skou. Education and Training 2010. Work program – challenges and results. EAC Unit A1. Brussels, 7 February, 2008. 18 p.
429. Andrade H. G. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. Educational Leadership. 2000. 57 p.
430. Assessing Learning. Alternative Assessment. The National Capital Language Resource Center. Washington, DC., 2004. URL: <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm> (дата звернення: 10.02.2019).
431. Atkinson R. C, Shiffrin R. M. Human memory: a proposed system and its control processes. In W. K. Spence and J. T. Spence (Eds.) *The Psychology of Learning and Motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press, 1968. 456 p.
432. Auge H. Nickel! 2. CLE International, 2014. 111 p.
433. Ausubel D. Educational Psychology. A Cognitive View. N. Y.: Holt, Rincharr and Winston, 1968. 256 p.
434. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 109 p.
435. Bachor D. Do mentally handicapped adults transfer cognitive skills from the IE classroom to other situations or settings? *Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 1989. Issue 16(2). P. 14-28.
436. Baker F. B. The Basics of Item Response Theory. USA: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, 2001. 176 p.
437. Ball J. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. UNESCO. Printed in France. 2011. 87 p.
438. Bandura A. R. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 1977. Issue 41. P. 191-215.
439. Barton J. Portfolio Assessment: A Handbook for Educators. CA: Addison – Wesley Publishing Co, 1997. 276 p.
440. Busch B. Trends and innovative practices in multilingual education in

Europe: An overview. *International Review of Education*. December 2011, Vol.57, Issue 5–6. PP. 541–549.

441. Campbell R. *Global Advanced: WorkBook with Key (+CD-ROM)*. Macmillan, 2014. 104 p.

442. Carlisle A. Reading logs: an application of reader-response theory in ELT. *ELT Journal Volume*. 2000. Is. 54/1. P. 12-19. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3195&rep=rep1&type=pdf>. (дата звернення: 10.02.2019).

443. Chapelle C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 215 p.

444. Clare A. Wilson JJ. *Speakout: Advanced Student's book with Active Book (+CD-ROM)*. Pearson Longman, 2013. 176 p.

445. Clare A. Wilson JJ. *Speakout: Advanced Workbook (+CD-ROM)*. Pearson Education Limited, 2013. 96 p.

446. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* / ed. M. Milanovic. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 276 p.

447. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ( ET 2020 ). OJ C 119, 28.5.2009, p. 2–10.

448. *Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2)*. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine; the British Council, 2001. 245 p.

449. *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kyiv: Lenvit, 2004. 256 s.

450. Dellar H., Walkley A. *Outcomes Advanced Student's Book*. Cengage Learning EMEA, 2012. 181 p.

451. Dellar H., Walkley A. *Outcomes Advanced Teacher's book*. Cengage Learning EMEA, 2012. 126 p.

452. Dellar H., Walkley A. Outcomes Advanced Workbook. Cengage Learning EMEA, 2012. 136 p.
453. Dintilhac A. Saison 2. Livre. Didier, 2014. 215 p.
454. Dumett P. Life Advanced: Workbook. National Geographic Learning, 2013. 152 p.
455. Dumett P., Hughes J., Stephenson H. Life Advanced: Student's Book. National Geographic Learning, 2014. 184 p.
456. European Language Portfolio. URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>. (дата звернення: 02.05.2018).
457. European Language Portfolio/ Pilot Project Phase 1998 – 2000. Final Report. URL: <https://rm.coe.int/16804586bb>. (дата звернення: 02.05.2018).
458. Evans V., Dooley J. Upstream Proficiency C2. Student's Book. Express Publishing, 2011. 278 p.
459. Fenner A. Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages. URL: <http://epostl2.ecml.at/15>. (дата звернення 24.08.2018).
460. Global Education First Initiative. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-efi/>. (дата звернення: 10.10.2017).
461. Goullier F. Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education: report at the Seminar 29–30 November 2011. Council of Europe, Language Policy Unit DG II. 21 p.
462. Häublein G. MEMO. Lehr- und Übungsbuch. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2004. 186 s.
463. Jeffries A. Global Advanced: Coursebook. Macmillan, 2013. 168 p.
464. Merieux R., Loiseau Y., Laine E. Latitudes 2. A2/B1. Méthode de français Livre. Didier, 2009. 189 p.
465. Montgomery K. Classroom Rubrics: Systematizing What Teachers Do Naturally. *The Clearing House*. 2000. № 73. P. 324-328.
466. Notices from European Union Institutions and Bodies. Official Journal of the European Union. 28.05.2009. URL:

[http://www.cedefop.europa.eu/files/education\\_benchmarks\\_2020.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf). (дата звернення 02.02.2019).

467. Osova O., Panchenko V. V. Modern Textbooks as Means of Innovative Technologies Realization in Foreign Language Teaching. *Journal of Advocacy, Research and Education*. 2016. Vol.(7). Is. 3. P. 158-168.

468. Panchenko V. V., Bahmat L. V. Self-Assessment of Learning Outcomes. *Science without Borders – 2016: materials of the XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 March – 7 April 2016)*. Sheffield: Science and Education LTD, 2016. Volume Pedagogical sciences. P. 51–53.

469. Panchenko V.V. Realization of the Control Function in the Structure of Textbooks and Teaching Aids in the Process of Future Foreign Language Teachers Training at the Turn of the XXI Century. *Теорія і методика професійної освіти : електронне наукове фахове вид.* 2018. Вип. 14. URL : <https://ivetscienceipto.wixsite.com>

470. Panchenko V. V. Organization of Students' Educational Control Activities in Ukrainian High School. *Journal of Advocacy, Research and Education*. 2017. Vol. 4(2). P. 125–130.

471. Pellmann-Balme M. Em. Brückenkurs. Hamburg: Hueber, 2004. 128 s.

472. Plurilingual education in Europe. 50 years of international cooperation. Council of Europe. Language policy division, February 2006. 17 p.

473. Soars L., Soars J. New Headway Advanced: Student's Book. Oxford University Press, 2012. 160 p.

474. Soars L., Soars J., Falla T. New Headway Advanced: Workbook with Key. Oxford University Press, 2011. 96 p.

475. The European Indicator of Language Competence. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11083>. (дата звернення 02.02.2019).

476. Themen Aktuell 1 Kursbuch / Mechtild Gerdes et. al. 2003. 168 s.

477. Themen Neu Kursbuch 1 / Harmut Aufderstrasse et. al. Hueber, 2003.

160 s.

478. Themen Neu Kursbuch 2 / Harmut Aufderstrasse et. al. Hueber, 2003.

160 s.

479. Tognolini J., Stanley G. A. Standards Perspective on the Relationship between Formative and Summative Assessment. *New Directions: Assessment and Evaluation*. a collection of papers / edited by Dr Philip Powell-Davies. British Council, 2011. 28 p.

480. Trim J. Language learning for European citizenship. Report on Workshop 8B. Foreign language education in primary schools (7 - 13 May 1995) / Compiled and edited by Maria Felberbauer and Dagmar Heindler. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. P. 21–24.

481. Wallace M. L. Training Foreign Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 180 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

##### Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дослідження

1. Панченко В. В. Особливості тестової перевірки рівня сформованості вмінь аудіювання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : зб. наук. праць / редкол. : Л. М. Черноватий (голов. ред.) та ін. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. Вип. 16. С. 167–173.
2. Панченко В. В. Прийоми тестування англомовних лексичних навичок у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : науково-методичний зб. наук. праць / редкол. : В. І. Сипченко (голов. ред.) та ін. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Спецвип. 7. Ч. II. С. 113–122.
3. Панченко В. В. Методи альтернативного оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Черкаського університету* : наук. журнал. Черкаси, 2016. № 15. С. 55–61.
4. Панченко В. В. Передумови розвитку проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 50–59.
5. Панченко В. В. Умови ефективної організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал Дрогобицького державного педагогічного університету. Дрогобич, 2017. № 10 (153). С. 162–167.

6. Панченко В. В. Сутність контролю навчальної діяльності студентів: сучасний аспект. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць Херсонського державного університету. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXVI. Т. 2. С. 109–113.

7. Панченко В. В. Навчальний план та навчальна програма як складові навчально-методичного забезпечення організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів на межі ХХ-ХХІ століть. *Теоретична і дидактична філологія. Сер. : Педагогіка* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 27. С. 129–139.

8. Панченко В. В. Реалізація функції контролю навчально-методичних комплексів дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов на межі ХХ – ХХІ століть. *Вісник Черкаського університету. Сер. : Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2018. № 13. С. 91–97.

9. Panchenko V.V. Realization of the Control Function in the Structure of Textbooks and Teaching Aids in the Process of Future Foreign Language Teachers Training at the Turn of the XXI Century. *Теорія і методика професійної освіти* : електронне наукове фахове вид. 2018. Вип. 14. URL : <https://ivetscienceipto.wixsite.com>

10. Osova O., Panchenko V. V. Modern Textbooks as Means of Innovative Technologies Realization in Foreign Language Teaching. *Journal of Advocacy, Research and Education* : журнал. Ghana : KAD International, 2016. Vol. 7. Is. 3. P. 158–168.

11. Panchenko V. V. Organization of Students' Educational Control Activities in Ukrainian High School. *Journal of Advocacy, Research and Education* : журнал. Ghana : KAD International, 2017. Vol. 4(2). P. 125–130.

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

12. Панченко В. В. Принципи відбору змісту тестових завдань. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на*



сучасному етапі : матеріали II Всеукр. наук.-метод. конф. (м. Харків, 19 листопада 2009 року). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. С. 88–90.

13. Панченко В. В. Тестування як сучасна форма контролю рівня сформованості вмінь читання іноземною мовою. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій* : матеріали III Міжнар. наук. конф. для студентів, аспірантів, науковців (м. Суми, 10–11 березня 2010 року). Суми : СОІППО, 2010. Т. II, Секції : № 3 (сесії 3.3-3.5). № 4. С. 305–308.

14. Панченко В. В., Бахмат Л. В. Функції педагогічного контролю у вищих навчальних закладах. *Science and Civilization – 2016* : materials of the XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 January – 07 February 2016). Sheffield : Science and Education LTD, 2016. V. 9. Pedagogical sciences. P. 36–39.

15. Panchenko V. V., Bahmat L. V. Self-Assessment of Learning Outcomes. *Science without Borders – 2016* : materials of the XII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 March – 7 April 2016). Sheffield : Science and Education LTD, 2016. V. 8. Pedagogical sciences. P. 51–53.

16. Панченко В. В. Технологія портфоліо як ефективний спосіб оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів. *Формування сучасного освітнього середовища : теорія і практика* : матеріали регіон. наук.-практ. конф. (м. Харків, 17 травня 2016 року) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ФОП Петров В. В., 2016. С. 177–181.

17. Панченко В. В. Види педагогічного контролю у процесі навчання іноземних мов майбутніх учителів. *Perspective Questions of Science and Technology* : materials of the XII International scientific and practical conference, (Przemysl, 07–15 November 2016). Przemysl : Nauka i Studia, 2016. V. 6. Pedagogical sciences. P. 21–25.

18. Панченко В. В. Методичні прийоми підвищення ефективності контролю якості знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Науково-методична робота у сучасному ВНЗ: стан, проблеми, перспективи*: матеріали регіон. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11 травня 2017 року) / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ХГПА, 2017. С. 175–178.

19. Панченко В. В. Вимоги до організації контролю навчальної діяльності у вищих педагогічних закладах освіти. *Педагогіка в системі гуманітарного знання*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 8–9 вересня 2017 року). Херсон: Гельветика, 2017. С. 16–18.

20. Панченко В. В. Особливості організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у 70-80 рр. ХХ ст. *Суспільні науки сьогодні*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Краматорськ, 22 вересня 2017 року). Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2017. С. 27–30.

21. Панченко В. В. Нормативно-правовий аспект підготовки учителів іноземних мов у 90-х рр. ХХ ст. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6–7 жовтня 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 14–16.

22. Панченко В. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов у контексті мовної політики держав Європейського Союзу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 1–2 грудня 2017 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. Ч. 1. С. 17–20.

23. Панченко В. В. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні проблеми теорії і практики*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14–15 грудня 2018 року). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. Ч. 2. С. 35–36.

## Додаток Б

### ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1. II Всеукраїнська науково-методична конференція «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі». 19 листопада 2009 року, м. Харків. *Форма участі* : участь в обговоренні, публікація тез доповіді.

2. III Міжнародна наукова конференція для студентів, аспірантів, науковців «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій». 10-11 березня 2010 року, м. Суми. *Форма участі* : участь в обговоренні, публікація тез доповіді.

3. XII Міжнародна науково-практична конференція «Science and Civilization – 2016». 30 січня – 07 лютого 2016 року, м. Шеффілд. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

4. XII Міжнародна науково-практична конференція «Science without Borders – 2016». 30 березня – 07 квітня 2016 року, м. Шеффілд. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

5. Регіональна науково-практична конференція «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика». 17 травня 2016 року, м. Харків. *Форма участі* : участь в обговоренні, публікація тез доповіді.

6. XII Міжнародна науково-практична конференція «Perspective Questions of Science and Technology». 07-15 листопада 2016 року, м. Перемишль. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

7. Регіональна науково-практична конференція «Науково-методична робота у сучасному ВНЗ: стан, проблеми, перспективи». 11 травня 2017 року, м. Харків. *Форма участі* : участь в обговоренні, публікація тез доповіді.

8. III Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка в системі гуманітарного знання». 8-9 вересня 2017 року, м. Одеса. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

9. X Міжнародна науково-практична конференція «Суспільні науки сьогодні». 22 вересня 2017 року, м. Краматорськ. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

10. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє». 6-7 жовтня 2017 року, м. Київ. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

11. Міжнародна науково-практична конференція «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології». 1-2 грудня 2017 року, м. Київ. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

12. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні проблеми теорії і практики». 14-15 грудня 2018 року, м. Одеса. *Форма участі* : публікація тез доповіді.

Міністерство освіти і науки України  
Харківська обласна рада  
Департамент науки і освіти  
Харківської обласної державної адміністрації  
Комунальний заклад  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

# СЕРТИФІКАТ

*Панченко Віолети Володимирівни,*

учасника регіональної  
науково-практичної конференції

«ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»

Проректор  
з науково-педагогічної роботи



*I.O. Степанець*

Харків – 2016





## СЕРТИФІКАТ

*виданий*

***Панченко Віолетті Володимирівні,***

учаснику

регіональної науково-практичної конференції

**«НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА  
В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ:  
СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ»,**

яка відбулася у Комунальному закладі

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

Проректор  
з науково-педагогічної роботи



І. О. Степанець

11 травня 2017 р.



**Молодий  
вчений**

# СЕРТИФІКАТ УЧАСНИКА

*Панченко Віолетта Володимирівна*  
взяла участь у роботі конференції  
«Педагогіка в системі гуманітарного знання»

м. Одеса, 8-9 вересня 2017 року

Матеріали учасника конференції прийняті  
та опубліковані у науковому збірнику

Відповідальний секретар  
Організаційного комітету конференції  
Видавництво "Молодий вчений"



О.В. Петрова

# CERTIFICATE

**H0917-0081**

This is to certify that

**VIOLETTA VOLODYMYRIVNA PANCHENKO**

Lecturer, Department of Foreign Philology, Municipal Establishment  
"Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"  
of Kharkiv Regional Council

participated actively in

**X International scientific conference "Social sciences today"**

(Sep 22, 2017, Kramatorsk, Ukraine)

with a paper

**ORGANIZATION PECULIARITIES OF FUTURE FOREIGN  
LANGUAGE TEACHERS' EDUCATIONAL ACTIVITIES  
CONTROL IN THE 1970S-1980S**



SI Universum  
mail@iscience.me  
www.iscience.me

ХОНІМО

Харківський обласний науково-методичний  
інститут безперервної освіти

# Сертифікат


*Шевченко Віолетта Володимирівна*

взяв (ла) участь та успішно завершив (ла) авторський навчальний семінар  
“Застосування тестових форм у навчальному процесі і для об’єктивної оцінки навчальних досягнень”  
головного редактора журналу “Педагогические измерения”,  
доктора педагогічних наук, професора В.С.Аванесова

Керівник семінару  
головний редактор журналу  
“Педагогические измерения”,  
доктор педагогічних наук, професор

 В.С.Аванесов

Ректор  
Харківського обласного  
науково-методичного інституту  
безперервної освіти,  
кандидат педагогічних наук, доцент

 Л.Д.Покрова

м. Харків, 27-31 жовтня 2008 р. (36 годин очного навчання)



# Certificate

awarded to

*Violetta Panchenko*

for attending

*"Performing memorization in class"*

*Can a picture tell*

*a thousand words?"*

Date

*06.04.16*

Signature

*Hugh  
Dellar*

# CERTIFICATE

This is to certify that

**Violetta Panchenko**

successfully completed

**LearnEnglish Pathways**

**Pathways Upper Intermediate 1**

on

30th October 2016

# Cambridge English

## CERTIFICATE of attendance

awarded to Violetta Panchenko

Ten easy ways to build exam confidence  
Preparing students for Cambridge English: First Writing paper

Kharkiv, November 1st, 2016



Anna Shovkaliuk  
Cambridge University Press  
ELT Consultant Ukraine



Daryna Sizhuk  
Cambridge English  
Language Assessment  
Consultant Ukraine



**CAMBRIDGE**  
UNIVERSITY PRESS



**CAMBRIDGE ENGLISH**  
Language Assessment

ЛІНГВІСТ



PEARSON



Dinternal-Books  
БРИТАНСЬКІ КНИГИ

Partners in Learning

# Certificate of Attendance

This is to certify that

*Violetta Panchenko*

has attended the Pearson-Dinternal seminar

**A 5-point Checklist that Every Teacher**

**Should Tick off**

**when Preparing Students for ZNO**

Conducted by

**Michael Hudson**

Pearson-Dinternal methodologist

PTE examiner

24 November 2016, Kharkiv



Dinternal-Book  
Британські книги



# Certificate of Attendance

This is to certify that

*Violetta Panchenko*

has attended the **Dinternal-Book** seminar

## Your Practical Guide to the Joy of Teaching

Conducted by

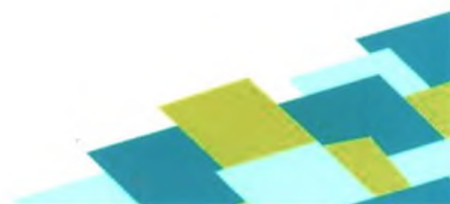
*Michael*

**Michael Hudson**  
ELT Methodologist  
PTE examiner

18 May 2017, Kharkiv

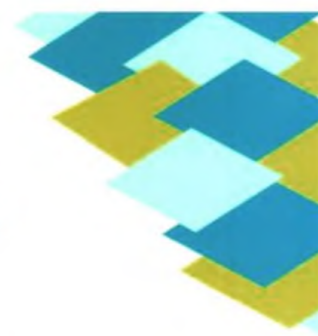


Our partners in learning





Dinternal-Book  
Британські книги



## Certificate of Attendance

This is to certify that

*Violetta Ponchenko*

has attended the **Dinternal-Book** seminar

***Informed Teaching, Enhanced Learning:  
Getting more from your lessons  
with MyEnglishLab***

Conducted by

*Michael*

**Michael Hudson**

Senior academic consultant  
PTE examiner

23 November 2017, Kharkiv



**Pearson**

Our partners in learning







## Certificate of Attendance

This is to certify that

*Violetta Panchenko*

attended the following sessions organized by  
**Oxford University Press:**

### **Learner-oriented assessment (60 min)**

Examinations matter. For students, parents, our schools, and ourselves as teachers they are often seen as the key indicator of success in language learning. In this talk we discussed simple but effective strategies of learner-oriented assessment to help our students feel more confident about the end of year examinations, with a focus on the new listening examination.

### **Everyday professional development (60 min)**

A teacher's job is a busy one. Lesson preparation, marking, and all the other tasks related to our roles in a school mean there is very little time left for anything else. The question is, how can we find time to focus on our own learning?

In this session, we looked at practical learning activities for teachers based on our everyday experiences, both inside and outside the classroom.

**Martyn Clarke**  
EL Teacher  
and Teacher Trainer

**Anna Morris**  
Regional Area Manager  
Eastern Europe

Ukraine

March, 2018



Pearson

CERTIFICATE  
of  
ATTENDANCE

This is to certify that

***Violetta Panchenko***

has attended the teacher training event

**Tasks and activities to get  
your students flying high**

(2 hours)

Conducted by:

**Amanda Davies**  
teacher trainer, Pearson

№ 18241357

Kharkiv  
August 28, 2018

Working with:







# 2nd Forum for ELT Professionals

## CERTIFICATE OF ATTENDANCE

This is to certify that  
***Violetta Panchenko***

has attended the series of seminars

### **Partners in Learning Partners in Teaching**

(duration - 5,5 hours)

Conducted by:

A handwritten signature in black ink that reads "Mike Mayor".

**Mike Mayor**  
Director,  
Global Scale of English  
Pearson

A handwritten signature in black ink that reads "Evan Frendo".

**Evan Frendo**  
Teacher trainer,  
Business Consultant  
Pearson

№ 18285211

9 November 2018, Kyiv





# 2nd Forum for ELT Professionals

## CERTIFICATE OF ATTENDANCE

This is to certify that

***Violetta Panchenko***

has attended the series of seminars

### Partners in Learning Partners in Teaching

(duration - 4 hours)

Conducted by:

**Evan Frendo**  
Teacher trainer,  
Business Consultant  
Pearson

**Michael Hudson**  
Academic Consultant

**Mykola Skyba**  
Education Expert

№ 18285212

10 November 2018, Kyiv



## Додаток В

### Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською мовою навчання (1952/53 н. р.)

№п. п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Російська мова і література	13	10	11	6	7	6	5	4	4	4
2	Українська мова і література	-	3	5	5	6	6	6	5	5	5
3	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Арифметика	6	6	5	6	6	2	-	-	-	-
5	Алгебра	-	-	-	-	-	3	3-2	3-2	2	2
6	Геометрія	-	-	-	-	1	2	2-3	2-3	1-2	2
7	Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
8	Фізика	-	-	-	-	-	2	2-3	3	3-2	3-4
9	Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3
10	Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
11	Природознавство	-	-	-	1-2	2	3	2	2	2-3	-
12	Географія	-	-	-	2	3-2	2	2	3-2	2-3	-
13	Історія	-	-	-	3-2	2	2	2	4	4-3	4
14	Конституція СРСР, Конституція УРСР	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
15	Іноземна мова	-	-	2	2	3-4	3	3-2	2-3	3	4-3
16	Фізичне виховання	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
17	Малювання	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
18	Креслення	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
19	Співи	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
20	Психологія	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
21	Логіка	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Разом		24	24	27	29	33	33	33	33	34	34

[170, арк. 2]

## Додаток Г

### Навчальні плани

#### Додаток Г.1

#### Навчальний план 1970 року. Спеціальність 2103 іноземна мова

Педагогічний інститут  
Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземної  
мови (вказана мова)  
Термін навчання 4 роки

№ п/п	Назва дисципліни	всього	з них			
			лекцій	лабора- торних	прак- тичних	семі- нари
1	Історія КПРС	120	60	–	–	60
2	Марксистсько – ленінська філософія	140	80	–	–	60
3	Політична економія	100	50	–	–	50
4	Науковий комунізм	70	30	–	–	40
5	Основи наукового атеїзму	24	18	–	–	6
6	Фізичне виховання	140	–	–	140	–
7	Вікова фізіологія і шкільна гігієна	50	42	8	–	–
8	Психологія	100	80	20	–	–
9	Педагогіка з історією педагогіки	150	100	30	–	20
10	Методика викладання іноземної мови	70	40	–	–	30
11	Основна іноземна мова	1850	–	–	1850	–
12	Теорія і практика перекладу	40	–	–	40	–
13	Історія мови	70	40	–	–	30
14	Теоретична фонетика	30	20	–	–	10
15	Теоретична граматики	70	50	–	–	20
16	Лексикологія	60	40	–	–	20
17	Стилістика	40	20	–	–	20
18	Історія літератури країни основної мови	90	60	–	–	30
19	Вступ до мовознавства	70	50	–	–	20
20	Латинська мова	70	–	–	70	–
21	Країнознавство	80	50	–	–	30
22	Технічні засоби навчання	20	–	–	20	–
23	Навчальні дисципліни, які вивчалися у відповідності до особливостей республіки: порівняльна типологія рідної мови і мови, яку вивчали	40	30	–	10	–
24	Друга іноземна мова	170	–	–	170	–
25	Курси за вибором	60	30	–	–	30
	Всього	3724	890	58	2300	476
	Курсові роботи	2	–	–	–	–
	Екзамени	30	–	–	–	–

	Заліки	31	–	–	–	–
<b>Факультативні дисципліни</b>						
1	Основи марксистсько – ленінської етики	–	–	–	–	–
2	Основи марксистсько – ленінської естетики	–	–	–	–	–
3	Професійна орієнтація	–	–	–	–	–
4	Методика проведення факультативних занять з іноземної мови в школі	–	–	–	–	–
5	Кури, які рекомендовані кафедрами	–	–	–	–	–
6	Окремі проблеми загального мовознавства	–	–	–	–	–
7	Методика виховної роботи	–	–	–	–	–
8	Фізичне виховання	–	–	–	–	–
	<b>Педагогічна практика</b>	семестр	тижні	–	–	–
1.	в піонерських таборах	4	4	–	–	–
2.	в школі	6,7	13	–	–	–
		всього	лекцій	лабора- торні заняття	практичні заняття	семі- нари
1.	<i>Розподіл годин з психології</i>	–	–	–	–	–
а	Загальна психологія	70	50	20	–	–
б	Вікова та педагогічна психологія	30	30	–	–	–
2.	<i>Розподіл годин з педагогіки з історією педагогіки</i>	–	–	–	–	–
а	Вступ до педагогіки	30	20	–	–	10
б	Історія педагогіки	60	50	–	–	10
в	Педагогіка школи	60	30	30	–	–
3.	<i>Розподіл годин з основної іноземної мови</i>	–	–	–	–	–
а	Практика усного і писемного мовлення	1060	–	–	1060	–
б	Практична фонетика	400	–	–	400	–
в	Практична граматики	390	–	–	390	–
4.	<i>Перелік курсів і семінарів за вибором</i>	–	–	–	–	–
а	Інтерпретація тексту	–	–	–	–	–
б	Сучасна російська мова	–	–	–	–	–
в	Семінари з окремих проблем педагогіки, психології та методики	–	–	–	–	–

**Державні екзамени**

1. Науковий комунізм
2. Іноземна мова (основна)
3. Педагогіка з методикою викладання основної іноземної мови

**Додаток Г.2**  
**Навчальний план 1977 року.**

**Спеціальність 2103 іноземні мови (дві мови)**

Педагогічний інститут

Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземних мов (вказані мови)

Термін навчання 5 років

№ п/п	Назва дисципліни	всього	з них			
			лекцій	лабора-торних	прак-тичних	семі-нари
1	Історія КПРС	170	84	–	–	86
2	Марксистсько – ленінська філософія	140	80	–	–	60
3	Політична економія	140	70	–	–	70
4	Науковий комунізм	80	40	–	–	40
5	Основи наукового атеїзму	24	24	–	–	-
6	Радянське право	40	40	–	–	–
7	Вступ до спеціальності	36	36	–	–	–
8	Вікова фізіологія і шкільна гігієна	50	42	8	–	–
9	Психологія	100	74	26	–	–
10	Педагогіка	150	100	30	–	–
11	Методика викладання іноземних мови	100	60	40	–	20
12	Сучасна російська мова	140	60	–	80	–
13	Основна іноземна мова:	–	–	–	–	–
а	Практика усного і писемного мовлення	1280	–	–	1280	–
б	Практична фонетика	284	–	–	284	–
в	Практична граматики	356	–	–	356	–
14	Теорія і практика перекладу	40	10	–	30	–
15	Історія мови	70	40	–	30	–
16	Теоретична фонетика	30	20	–	10	–
17	Теоретична граматики	76	50	–	26	–
18	Лексикологія	70	40	–	30	–
19	Стилістика	40	20	–	20	–
20	Історія літератури країни мова якої вивчається	90	70	–	20	–
21	Вступ до мовознавства	70	50	–	20	–
22	Латинська мова	70	–	–	70	–
23	Країнознавство	70	50	–	20	–
24	Порівняльна типологія рідної мови і мови, яку вивчають	40	30	–	10	–
25	Технічні засоби навчання	38	–	–	38	–
26	Дисципліни за вибором	40	30	–	10	–
27	Фізичне виховання	140	–	–	140	–
28	Друга іноземна мова	710	–	–	710	–
	Всього	4684	1120	104	3184	276
Факультативні дисципліни						

*Продовження Додатку Г.2*

1	Марксистсько-ленінська етика	–	–	–	–	–
2	Марксистсько-ленінська естетика	–	–	–	–	–
3	Логіка	–	–	–	–	–
4	Професійна орієнтація	–	–	–	–	–
5	Методика виховної роботи	–	–	–	–	–
6	Методика роботи класного керівника	–	–	–	–	–
7	Школознавство	–	–	–	–	–
8	Охорона праці і основи трудового законодавства	–	–	–	–	–
9	Педагогічна діяльність учнівських виробничих бригад	–	–	–	–	–
10	Фізичне виховання	–	–	–	–	–
	<b>Педагогічна практика</b>	семестр	тижні	–	–	–
1.	Піонерська	6	4	–	–	–
2.	Педагогічна	8,9	14	–	–	–

*Державні екзамени*

1. Науковий комунізм.
2. Основна іноземна мова.
3. Друга іноземна мова.
4. Педагогіка з методикою викладання іноземної мови

## Додаток Г.3

### Навчальний план 1983 року.

#### Спеціальність 2103 іноземні мови (дві мови)

Педагогічний інститут

Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземних мов (вказані мови)

Термін навчання 5 років

№ п/п	Назва дисципліни	всього	з них			
			лекцій	лабора- торних	прак- тичних	семі- нари
1	Історія КПРС	170	84	–	–	86
2	Марксистсько – ленінська філософія	140	80	–	–	60
3	Політична економія	140	70	–	–	70
4	Науковий комунізм	80	40	–	–	40
5	Основи наукового атеїзму	24	20	–	–	4
6	Радянське право	40	40	–	–	–
7	Вступ до спеціальності	36	24	–	–	12
8	Вікова фізіологія і шкільна гігієна	54	38	16	–	–
9	Психологія	100	74	26	–	–
10	Педагогіка	160	110	30	–	–
11	Методика викладання іноземних мови	120	60	60	–	–
12	Сучасна російська мова	160	20	–	140	–
13	Основна іноземна мова:	–	–	–	–	–
а	Практика усного і писемного мовлення	1322	–	–	1322	–
б	Практична фонетика	288	–	–	288	–
в	Практична граматики	286	–	–	286	–
14	Теорія і практика перекладу	40	10	–	30	–
15	Історія мови	70	50	–	20	–
16	Теоретична фонетика	30	20	–	10	–
17	Теоретична граматики	70	50	–	20	–
18	Лексикологія	70	40	–	30	–
19	Стилістика	40	20	–	20	–
20	Історія літератури країни мова якої вивчається	90	70	–	20	–
21	Вступ до мовознавства	70	50	–	20	–
22	Латинська мова	70	–	–	70	–
23	Країнознавство (географія, історія, культура, економіка та ін.)	70	50	–	20	–
24	Порівняльна типологія рідної мови і мови, яку вивчають	40	30	–	10	–
25	Технічні засоби навчання і їх використання у навчальному процесі	38	–	–	38	–
26	Дисципліни за вибором	40	30	–	10	–



*Продовження Додатку Г.3*

27	Фізичне виховання	140	–	–	140	–
28	Друга іноземна мова	750	–	–	750	–
29	Інтерпретація тексту	24	20	–	4	–
30	Теоретичний курс другої іноземної мови	20	10	–	10	–
	Всього	4852	1140	132	3288	292
<b>Факультативні дисципліни</b>						
1	Марксистсько-ленінська етика	–	–	–	–	–
2	Марксистсько-ленінська естетика	–	–	–	–	–
3	Логіка	–	–	–	–	–
4	Економічне виховання	–	–	–	–	–
5	Лекторська майстерність	–	–	–	–	–
6	Історія літератури країни другої іноземної мови	–	–	–	–	–
7	Країнознавство (друга іноземна мова)	–	–	–	–	–
8	Охорона праці і основи трудового законодавства	–	–	–	–	–
9	Фізичне виховання та інші	–	–	–	–	–
	<b>Практика</b>	семестр	тижні	–	–	–
1.	Педагогічна	6, 8, 9	18	–	–	–

*Державні екзамени*

1. Науковий комунізм.
2. Основна іноземна мова.
3. Друга іноземна мова.
4. Педагогіка з методикою викладання іноземної мови

**Додаток Г.4**  
**Навчальний план 1992 року.**

**Спеціальність 02.20 Іноземні мови (дві мови)**

Педагогічний інститут  
Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземних мов (із зазначенням мов)  
Спеціалізація: французька, англійська та німецька  
Термін навчання 5 років

№ п/п	Назва дисципліни	всього	з них			
			лекції	лабораторних	практичних	семінари
	<b>Соціально-гуманітарні дисципліни</b>	642	-	-	-	642
1.	Історія України	104	60	-	44	10
2.	Історія філософії	84	48	-	36	8
3.	Історія української філософської думки	24	18	-	6	2
4.	Основи економічної теорії	48	22	-	26	4
5.	Політологія	32	20	-	12	4
6.	Історія світової культури	32	20	-	12	4
7.	Історія української культури	28	20	-	8	2
8.	Українознавство	32	20	-	12	4
9.	Основи етики і естетики	28	28	-	-	2
10.	Логіка	24	12	-	12	2
11.	Релігії світу. Історія церкви на Україні	26	26	-	-	2
12.	Законодавство України	28	28	-	-	2
13.	Практикум з української мови	32	-	-	32	-
14.	Антична література	30	30	-	-	4
15.	Охорона довкілля	16	8	-	8	2
16.	Основи інформатики і ТЗН	26	10	-	16	2
17.	Безпека життєдіяльності	16	16	-	-	2
18.	Народні промисли	32	8	-	24	4
	<b>Психолого-педагогічні дисципліни</b>	344	-	-	-	-
1	Загальна психологія	48	26	16	6	4
2	Соціальна психологія	46	26	-	20	4
3	Вікова і педагогічна психологія	50	24	20	6	6
4	Теоретичні основи педагогіки	70	20	-	50	8
5	Історія педагогіки	50	30	-	20	4
6	Методика позаурочної діяльності	30	10	-	20	2
7	Система освіти за рубежом	20	-	-	20	2
8	Педагогічна практика	7, 8, 9 семестр	-	-	-	-
	<b>Спеціальні дисципліни</b>	3056-	-	-	-	-
1	Вступ до мовознавства	50	32	-	18	6
2	Загальне мовознавство	20	10	-	10	2

Продовження Додатку Г.4

3	Латинська мова	70	–	–	70	8
4	Практичний курс основної іноземної мови	1820	–	–	–	272
	- практика усного і писемного мовлення	1442	–	–	1442	206
	- практична фонетика	170	–	–	170	30
	- практична граматики	208	–	–	208	36
5	Теоретичний курс основної іноземної мови	126	–	–	–	24
	- історія мови	30	18	–	12	6
	- теоретична граматики	32	20	–	12	6
	- лексикологія	32	20	–	12	6
	- стилістика	32	20	–	12	6
6	Інтерпретація тексту	20	6	–	14	4
7	Теорія і практика перекладу	30	8	–	22	4
8	Порівняльна типологія	36	22	–	14	6
9	Історія літератури країни основної іноземної мови	70	30	–	40	10
10	Країнознавство країни основної іноземної мови	52	30	–	22	8
11	Методика викладання основної іноземної мови	70	32	–	38	10
12	Практичний курс другої іноземної мови	600	–	–	600	90
13	Теоретичний курс другої іноземної мови	22	22	–	–	2
14	Методика викладання другої іноземної мови	20	10	–	10	2
15	Історія літератури країни другої іноземної мови	20	10	–	10	2
16	Країнознавство країни другої іноземної мови	20	10	–	10	2
17	Методика позаурочної діяльності засобами іноземної мови	10	–	–	10	2
	<b>Факультативні дисципліни</b>					
1	Іноземна мова (третя)	140	–	–	140	24
2	Основи медичних знань	76	40	36	–	8
3	Фізичне виховання	–	–	–	–	–
	<b>Практика</b>	семестр	тижні	–	–	–
1.	Практика в оздоровчих таборах	6	4	–	–	–
2	Практика в школі з основної мови	8	6	–	–	–
3	Практика в школі з другої іноземної мови	9	6	–	–	–

*Державні ікзамени*

1. Основна іноземна мова та методика її викладання – 10 семестр
2. Друга іноземна мова та методика її викладання – 10 семестр
3. Педагогіка та психологія – 10 семестр.

[171]

**Додаток Г.5**  
**Навчальний план 1993 року.**

**Спеціальність 02.20 Іноземні мови (дві мови)**

Педагогічний інститут  
Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземних мов (із зазначенням мов)  
Спеціалізація: французька, англійська та німецька  
Факультет іноземних мов  
Термін навчання 5 років

№ п/п	Назва дисципліни	всього	з них			
			лекцій	лабора-торних	прак-тичних	Індиві-дуальні
	<b>Соціально-гуманітарні дисципліни</b>	620	-	-	-	-
1	Історія світу	40	30	-	10	-
2	Історія України	40	26	-	14	-
3	Історія філософії	84	48	-	36	-
4	Історія української філософії	24	18	-	6	-
5	Спецкурс з філософії «Філософські проблеми людинознавства»	20	-	-	-	-
6	Християнська філософія	20	-	-	-	-
7	Спецкурс з логіки «Методика навчання дискусії»	14	6	-	8	-
8	Історія релігії та церкви	26	26	-	-	-
9	Основи економічної теорії	48	22	-	26	-
10	Політологія	32	20	-	12	-
11	Історія світової культури	30	18	-	12	-
12	Історія української культури	30	20	-	8	-
13	Етика	20	-	-	-	-
14	Естетика	20	-	-	-	-
15	Логіка	24	12	-	12	-
16	Законодавство	28	-	-	-	-
17	Практикум з української мови	30	-	-	30	-
18	Українська література	30	30	-	-	-
19	Антична література	30	30	-	-	-
20	Охорона довкілля	16	16	-	-	-
21	Основи інформатики і ТЗН	26	16	-	10	-
22	Безпека життєдіяльності	16	16	-	-	-
	<b>Психолого-педагогічні дисципліни</b>	240	-	-	-	-
23	Загальна психологія	48	26	6	16	-
24	Соціальна психологія	30	16	-	14	-
25	Вікова і педагогічна психологія	46	20	6	20	-
26	Спецкурс із психології «Психологія навчання іноземних мов»	20	14	-	6	-
27	Теоретичні основи педагогіки	40	28	-	12	-
28	Історія педагогіки	40	30	-	10	-

## Продовження Додатку Г.5

29	Спецкурс із педагогіки «Сучасна зарубіжна школа»	16	–	–	–	–
30	Педагогічна практика (7, 8, 9 семестри)	360	–	–	–	–
	<b>Спеціальні дисципліни</b>	-	-	-	-	-
31	Вступ до мовознавства	30	20	–	10	–
32	Вступ до романо-германської філології	20	16	–	4	–
33	Загальне мовознавство	30	20	–	10	–
34	Латинська мова	68	–	–	68	–
	Практичний курс французької мови	806	–	–	–	–
35	- практика усного і писемного мовлення	602	–	–	–	–
36	- практична фонетика	98	–	–	–	–
37	- практична граматики	106	–	–	–	–
38	Теоретичний курс французької мови	100	–	–	–	–
39	Історія мови	20	–	–	–	–
40	Теоретична граматики	20	10	–	10	–
41	Лексикологія	20	10	–	10	–
42	Стилістика	20	10	–	10	–
43	Порівняльна типологія української та французької мов	20	10	–	10	–
44	Країнознавство Франції	40	30	–	10	–
45	Література Франції	40	30	–	10	–
46	Методика викладання французької мови	40	20	–	20	–
	Практичний курс англійської мови	802	–	–	–	–
47	– практика усного і писемного мовлення	598	–	–	–	–
48	– практична фонетика	106	–	–	–	–
49	– практична граматики	98	–	–	–	–
50	Теоретичний курс англійської мови	100	–	–	–	–
51	Історія мови	20	10	–	10	–
52	Лексикологія	20	10	–	10	–
53	Теоретична граматики	20	10	–	10	–
54	Стилістика	20	10	–	10	–
55	Порівняльна типологія української та англійської мов	20	10	–	10	–
56	Країнознавство Англії	40	30	–	10	–
57	Історія літератури Англії	40	30	–	10	–
58	Методика викладання англійської мови	40	20	–	20	–
	Практичний курс нім. мови	804	–	–	–	–
59	- практика усного і писемного мовлення	600	–	–	–	–

Продовження Додатку Г.5

60	– практична фонетика	98	–	–	–	–
61	– практична граматики	106	–	–	–	–
62	Теоретичний курс німецької мови	100	–	–	–	–
63	Історія мови	20	10	–	10	–
64	Лексикологія	20	10	–	10	–
65	Теоретична граматики	20	10	–	10	–
66	Стилістика	20	10	–	10	–
67	Порівняльна типологія української та німецької мов	20	10	–	10	–
68	Країнознавство Німеччини	40	30	–	10	–
69	Історія німецької літератури	40	30	–	10	–
70	Методика викладання німецької мови	40	20	–	20	–
71	Теоретичні основи інтерпретації тексту	20	16	–	4	–
72	Теоретичні основи перекладу	20	16	–	4	–
	<b>Факультативні дисципліни</b>					
1	Іспанська мова	140	–	–	–	–
2	Спецкурс. Українська та зарубіжна музична культура	30	20	–	10	–
3	Спецкурс. Образотворче мистецтво	30	20	–	10	–
4	Загальне фортепіано	–	–	–	–	–
5	Народні промисли	30	6	–	24	–
	<b>Практика виробнича</b>	семестр	тижні	–	–	–
1.	Педпрактика з французької мови	7	3	–	–	–
2	Педпрактика з англійської	8	3	–	–	–
3	Педпрактика з німецької мови	9	3	–	–	–

*Державні екзамен*

1. Французька мова та методика її викладання – 10 семестр
2. Англійська мова та методика її викладання – 10 семестр
3. Німецька мова та методика її викладання – 10 семестр

*Дипломні роботи:*

1. Іноземна філологія
2. Методика викладання іноземних мов

## Додаток Д

### Положення про оцінювання педагогічних ЗВО України

1

**«ЗАТВЕРДЖЕНО»**

на засіданні науково-методичної  
комісії Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені  
К.Д. Ушинського»

26 листопада 2012 р., протокол № 2

Голова науково-методичної комісії  
Н.В. Яблонська



#### **ПОЛОЖЕННЯ**

**про порядок оцінювання знань студентів  
при кредитно-модульній системі організації навчального процесу  
в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К.Д. Ушинського»**

(укладено на підставі законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» від 16.10.2009 № 943 та Статуту університету)



## ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1. Дане Положення має на меті удосконалення системи контролю якості знань студентів, сприяння формуванню системних і систематичних знань та ритмічній самостійній роботі студентів впродовж семестру та усього періоду навчання, підвищення об'єктивності оцінювання знань та адаптацію до вимог, визначених Європейською системою залікових ECTS-кредитів (ECTS-Credits) в рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу (ПНПУ ім. К.Д. Ушинського).

1.2. Положення унормовує організацію поточного, модульного, підсумкового семестрового контролю знань студентів.

1.3. Оцінювання знань студентів за кредитно-модульною системою сприяє:

- підвищенню мотивації студентів до систематичної активної роботи впродовж усього періоду навчання за відповідним освітньо-кваліфікаційним рівнем, переорієнтації їхніх цілей лише з отримання позитивної оцінки на формування системних, стійких знань, умінь та навичок;

- відповідності переліку, форм та змісту контрольних заходів і завдань робочій навчальній програмі дисципліни, розробленій за вимогами ПНПУ ім. К.Д. Ушинського;

- відкритості контролю, який базується на ознайомленні студентів на початку вивчення дисципліни з її змістом, формами, видами контрольних завдань, критеріями та порядком їх оцінювання (*навчальна програма та робоча навчальна програма відповідної дисципліни*);

- подоланню елементів суб'єктивізму при оцінюванні знань, що забезпечується впровадженням, крім традиційного опитування, інших різноманітних форм контролю, оцінюванням усіх видів навчальної роботи студента впродовж семестру (самостійної роботи, виступів на засіданнях наукових гуртків, конференцій тощо), які *визначаються робочою навчальною програмою дисципліни* (РНП), що є **нормативним документом** вищого навчального закладу; розробляється викладачами, які викладають відповідну дисципліну на основі **навчальної програми і навчального плану** та доводяться до студента (електронний варіант) на початку вивчення даної дисципліни;

- забезпеченню належних умов для вивчення програмного матеріалу усіх навчальних дисциплін і підготовки до контрольних заходів;

- розширенню можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їх творчого мислення та підвищення ефективності навчального процесу.

1.4. Додаткові умови та вимоги щодо порядку оцінювання знань студентів визначаються факультетом/інститутом з урахуванням специфіки та особливостей напрямку/спеціальності підготовки фахівців і зазначаються у відповідних **методичних рекомендаціях**.

1.5. Модульні контролю (МК) є обов'язковими для студентів і призначаються, як правило, із навчальних дисциплін, обсяг яких перевищує три кредити ECTS (108 годин) і для яких індивідуальним навчальним планом студента передбачено екзамени.

Упродовж навчального семестру з таких дисциплін здійснюються два модульні контролю МК та два контрольні заходи (КЗ1 та КЗ2). Для написання МКР відводиться, як правило, до 90 хвилин. МКР можуть проводитися як у письмовому виді, так і за допомогою комп'ютерного тестування.

1.6. З кожного модуля кожної практичної дисципліни на кафедрах Університету повинно бути укладено не менше двох-трьох варіантів МКР. Модульні контрольні роботи укладаються викладачами під керівництвом завідувача кафедральної методичної секції з відповідної навчальної дисципліни. У випадку відсутності методичної секції модульна контрольна робота укладається під керівництвом викладача, який призначається завідувачем кафедри. Кожна кафедра повинна здійснювати заходи щодо постійного розширення пакету (фонду) модульних контрольних робіт з усіх навчальних дисциплін.

1.7. Критерії оцінювання кожного із завдань, а також усієї МКР (її письмової і усної частини) фіксуються безпосередньо в модульній контрольній роботі. Модульні контрольні роботи затверджуються на засіданні кафедри й оформляються належним чином, що вивчається (зразок оформлення Модульної контрольної роботи подано у додатку В.).

1.8. Модульні контрольні роботи виконуються всіма студентами певного курсу факультету/інституту у встановлений в Університеті період, як правило, в один і той самий день. На контроль виносяться лише ті варіанти МКР, які затверджені кафедрою. Науково-педагогічні працівники повинні здійснювати заходи щодо створення умов для об'єктивного виявлення й оцінки навчальних досягнень студентів. Особливу увагу треба звертати на забезпечення конфіденційності змісту МКР, недопущення списування. Модульні контрольні роботи оцінюються відповідно до критеріїв, які визначені в робочій програмі з навчальної дисципліни. Помилки в модульній контрольній роботі не виправляються. Викладач лише підкреслює їх, зазначаючи на полях тип помилки, н-д: змістова, орфографічна, граматична, лексична, стилістична тощо.

Після проведення модульної контрольної роботи викладачі в 5-денний термін обов'язково знайомлять кожного студента(-ку) як з його/її оцінкою за



МКР, так і з отриманою оцінкою за вивчення відповідного модуля навчальної дисципліни.

**1.9.** Виконані студентами та перевірені викладачами модульні контрольні роботи зберігаються на відповідних кафедрах протягом одного місяця наступного семестру. Відповідальність за збереження виконаних модульних контрольних робіт несе завідувач кафедральної методичної секції з відповідної навчальної дисципліни або інша особа, призначена завідувачем кафедри. Умови зберігання модульних контрольних робіт визначає завідувач кафедри.

**1.10.** Тижні для контрольних заходів – модульних контролів (контрольні тижні) визначає графік навчального процесу. Ці тижні призначені для самостійної роботи. Контрольний захід з конкретного змістового модуля для студентів визначених академічних груп відбувається під час контрольних тижнів за розкладом, складеним за пропозицією відповідних кафедр.

Під час контрольних тижнів студенти можуть отримувати консультації викладачів, відпрацьовувати пропущені лабораторні роботи, виконувати індивідуальні завдання та інші види самостійної роботи.

**1.11.** Частина балів у сумарній модульній оцінці, відведених для оцінювання результатів поточного контролю, повинна, як правило, становити **30 балів**. Цю інформацію лектор доводить до відома студентів протягом перших двох тижнів поточного семестру.

Виставляти будь-яку кількість балів за відвідування занять студентами не дозволяється.

**1.12.** Кількість балів, які відводяться для оцінювання результатів контрольного заходу (КЗ2) другого модульного контролю, становить, як правило, **40 балів**, а завдання за навчальним матеріалом другого змістового модуля формуються так, щоб була змога оцінити знання та уміння, набуті студентами під час вивчення навчальної дисципліни повністю, а не тільки її частини – другого змістового модуля.

**1.13.** Рівні сформованості МКР студентів класифіковано відповідно до стандартизованого поділу (див. додаток Б), пропонованого в державних документах: середній, репродуктивний (ознайомчо-орієнтований), достатній, репродуктивно-продуктивний (понятійно-аналітичний), високий, продуктивний, творчий (продуктивно-синтетичний), а також низький (мінімальний).

**1.14.** Студентам, які навчаються на останньому курсі освітньо-кваліфікаційного рівня **“бакалавр”**, а також на освітньо-кваліфікаційних рівнях **“спеціаліст”**, **“магістр”** і не можуть виконати чинний графік навчального процесу у зв'язку із складними сімейними обставинами, підтвердженими документально, станом здоров'я, підтвердженим документально, стажуванням на підприємствах, в установах, організаціях за профілем навчання з перспективою майбутнього працевлаштування, може бути встановлений індивідуальний графік складання екзаменів та заліків.

Індивідуальний графік складання екзаменів та заліків встановлюється студенту наказом по Університету на підставі подання директора інституту/декана факультету і повинен передбачати терміни складання екзаменів та заліків, погоджені з відповідними викладачами.

**1.15.** Студент, який не погоджується з виставленою у відомість під час модульного, залікового або семестрового контролю оцінкою, має право звернутися з письмовою апеляцією до декана не пізніше ніж на наступний робочий день після оголошення результатів. Лектор з цієї навчальної дисципліни і завідувач кафедри або призначений ним викладач зобов'язані розглянути апеляцію у присутності студента упродовж двох робочих днів і прийняти остаточне рішення щодо оцінки роботи.

Якщо студент не звернувся з апеляцією у встановлений термін, то оцінка, виставлена викладачем під час перевірки завдання, є остаточною.

За результатом апеляції оцінка роботи не може бути зменшена, а тільки залишена без зміни або збільшена.

Результат розгляду апеляції фіксується на письмовій роботі студента і підтверджується підписами відповідних викладачів. Після цього викладач вносить оцінку в апеляційний талон, який студент отримує в деканаті.



## 2. ВИДИ КОНТРОЛЮ ТА ЇХ ВИЗНАЧЕННЯ

2.1. Система оцінювання знань студентів з кожної дисципліни включає поточний (у випадку визначення лише одного модулю), модульний та семестровий контроль знань, оцінювання результатів практик і державну атестацію за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем.

2.1.1. *Поточний контроль* здійснюється протягом семестру під час проведення лекційних, практичних, лабораторних, семінарських занять і оцінюється сумою набраних балів.

2.1.2. *Модульний контроль* проводиться з урахуванням даних поточного контролю за відповідний модуль і має на меті оцінку результатів знань студента після вивчення матеріалу з логічно завершеної частини дисципліни – змістового модуля.

2.1.3. *Семестровий контроль* проводиться у формі іспиту, диференційованого заліку чи заліку, визначених навчальним планом у терміни, передбачені графіком навчального процесу.

2.2. З дисципліни, яка вивчається впродовж двох і більше семестрів, семестровий контроль здійснюється кожен семестр у формі, передбаченій навчальним планом. Загальна підсумкова оцінка проставляється за результатами останнього семестру, або як *середня*. (Відповідно до рішення Вченої ради факультету, інституту).

2.3. Навчальна дисципліна ділиться на логічно-пов'язані змістові модулі. Змістовий модуль зазвичай завершується модульною контрольною роботою чи модульним тестом (простим, комбінованим, перехресним, розширеним і т.д.).

2.4. Підсумкова кількість балів за змістовий модуль може виставлятися за вибором викладача:

- а) як сума балів за усіма поточними формами контролю, передбаченими робочою навчальною програмою дисципліни;
- б) як сума балів за всіма формами контролю плюс оцінка підсумкової модульної контрольної (тестів);
- в) лише за результатами підсумкової модульної контрольної (тестів).

2.5. Кількість модульних контрольних з кожної навчальної дисципліни визначається робочою навчальною програмою і залежить від:

- ✓ обсягу кредитів за даною дисципліною;
- ✓ кількості годин, відведених на семінарські, практичні, лабораторні заняття;
- ✓ кількості змістових модулів, яка не може бути більшою передбаченого нормативу;
- ✓ форми семестрового контролю.

З урахуванням вище зазначеного допускається планування однієї модульної контрольної роботи з навчальної дисципліни.

### 3. ПОТОЧНИЙ ТА МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ

3.1. На початку вивчення відповідної дисципліни студента повідомляють про наявність робочої навчальної програми (в тому числі і її *електронний варіант*) про кількість змістових модулів, зміст, форми проведення поточного контролю та критерії їх оцінювання.

3.2. При **поточному** контролі *оцінці підлягають*: рівень знань, продемонстрований у відповідях і виступах; активність при обговоренні питань; результати виконання і захисту лабораторних робіт, експрес-контролю у формі тестів тощо. За рішенням кафедри студентам, які брали участь у науково-дослідній роботі – роботі конференцій, студентських наукових гуртків та проблемних груп, підготовці публікацій, а також були учасниками олімпіад, конкурсів, тощо можуть присуджуватися додаткові бали.

3.3. При виставленні балів за поточний контроль *оцінці підлягають*: рівень теоретичних знань та практичні навички з тем, включених до змістових модулів; самостійне опрацювання тем; проведення розрахунків, лабораторних та контрольних робіт; написання рефератів; опрацювання завдань робочих зошитів, есе, підготовка конспектів навчальних чи наукових текстів, їх переклад з іноземної мови; підготовка анотацій публікацій тощо.

3.4. Студент, який з поважних причин, підтверджених документально, не мав можливості брати участь у формах поточного контролю (не склав ЗМ) має право на його відпрацювання у двотижневий термін після повернення до навчання.

3.5. Студенту, який не набрав прохідного мінімуму, за дозволом викладача, надається можливість здачі пройденого матеріалу для отримання необхідної кількості балів з поточного контролю шляхом виконання спеціальних тестів/контрольної роботи підвищеної складності, за виконання яких можна набрати до 40 балів. У випадку проведення поточного контролю комісією складність тестових чи контрольних завдань може бути підвищена і оцінюється до 60 балів.

3.6. Студент **не допускається** до складання іспиту (заліку), якщо кількість балів, одержаних за змістові модулі (поточний контроль) впродовж семестру разом з максимально можливою кількістю балів, набраних на іспиті (заліку), в сумі не перевищуватиме **59** балів, а також якщо студент немає жодної оцінки з поточного модульного контролю.



3.7. При наявності „*непрохідного мінімуму*” або при відсутності оцінок поточного контролю напередодні іспиту, заліку викладач подає доповідну директору інституту/декану факультету про недопуск студента про що видається розпорядження і студент не допускається до складання іспиту/заліку, як такий, що *не виконав навчальний план*. Відмітка про недопуск у заліковій/екзаменаційній відомості робиться при наявності розпорядження декана. На день складання іспиту, студенту на іспиті виставляється „*не допущений*”.

#### 4. СЕМЕСТРОВИЙ КОНТРОЛЬ

4.1. Семестровий контроль у формі *заліку* - підсумкова кількість балів з дисципліни (*максимум 100 балів*), яка визначається як сума (*проста* або *зважена*) балів за змістовими модулями. Залік виставляється за результатами роботи студента впродовж усього семестру. Порядок та система оцінювання зазначається у робочих навчальних програмах дисципліни.

4.2. З навчальної дисципліни, за якою передбачено залік, може бути проведена підсумкова комплексна контрольна робота (ПККР). Бали, отримані за комплексну контрольну роботу, додаються до балів за змістові модулі і сумарний результат у балах „*зараховано*”, „*не зараховано*” заноситься у „*Залікову відомість*” навчальної дисципліни. У випадку отримання менше 60 балів, студент обов'язково здає залік.

4.3. Семестровий контроль у формі *іспиту* проводиться письмово і/або усно. На іспит виносяться вузлові питання, типові і комплексні задачі, завдання, що потребують творчої відповіді та вміння синтезувати отримані знання і застосовувати їх при вирішенні практичних завдань.

4.4. Перелік екзаменаційних питань та завдань, критерії їх оцінювання визначаються кафедрою і включаються до робочої навчальної програми дисципліни.

4.5. Результати *іспиту* оцінюється у балах, які проставляються у відповідній графі „*Екзаменаційної відомості*”. Підсумкова екзаменаційна оцінка з дисципліни розраховується з урахуванням балів, отриманих під час іспиту та балів, отриманих під час поточного контролю за шкалою коефіцієнтів або накопичувальною системою і проставляється в екзаменаційній відомості у балах і за національною шкалою оцінок.

4.6. З інтегрованої дисципліни проводиться комплексний іспит після вивчення всієї інтегрованої дисципліни. Іспит приймають викладачі, які читали структурні частини інтегрованої дисципліни. Комісія виставляє підсумкову оцінку за інтегровану дисципліну як середньоарифметичну з урахуванням балів модульного контролю і балів, отриманих студентом під час іспиту.

**4.7. Курсова робота/проект** – одна з форм самостійної роботи студента, метою якої є поглиблене дослідження конкретних наукових напрямів, тем, що є складовими дисципліни, в межах якої виконується робота. Кінцевим етапом виконання курсової роботи/проекту є її захист.

Оцінюється курсова робота/проект членами комісії після її захисту студентом у балах і за національною шкалою оцінок.

При оцінюванні курсової роботи за кредитно-модульною системою враховується низка складових, зокрема:

- ✓ формулювання об'єкту і предмету дослідження;
- ✓ відповідність структурних розділів і параграфів визначеній тематиці та вимогам до даного типу робіт;
- ✓ відповідність вимогам щодо оформлення робіт;
- ✓ наявність посилань;
- ✓ дотримання граматичних і стилістичних правил;
- ✓ вміння студента подавати результати свого дослідження, логічно структурувати доповідь.

Вимоги до курсової роботи, порядку та принципів захисту і оцінювання передбачаються відповідними методичними рекомендаціями.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

## ОЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНІВ ТА ПОНЯТЬ

**Академічна мобільність студента** – це можливість послідовного навчання студента у різних ВНЗ, отримання додаткових можливостей поглиблення своїх знань, умінь, накопичення кредитів, одержання доступу до визнаних освітніх і наукових центрів. Документи Болонського процесу передбачають два види академічної мобільності студентів – “вертикальну” та “горизонтальну”. Під вертикальною мобільністю розуміють повне навчання студента за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем у національному чи закордонному ВНЗ, під горизонтальною – навчання там протягом певного обмеженого часу (семестр, рік).

**Атестація студента з модуля** – оцінювання викладачем знань та умінь студента з модуля, яке закінчується виставленням семестрової оцінки за національною шкалою.

**Вибіркові модулі** – це модулі, які студент вибирає за власним бажанням і які після внесення до індивідуального навчального плану стають обов’язковими для вивчення, а також модулі, які студент хоче вивчити додатково, понад обсяги, встановлені навчальними планами і програмами. За бажанням студента їх перелік може бути включений до додатка до диплома.

**Диференційований залік** – форма семестрового контролю, яка полягає у підведенні підсумку виконання студентом курсових проектів (робіт), проходження практики, засвоєння ним навчального матеріалу навчальної дисципліни тощо.

Підведення підсумку засвоєння студентом навчального матеріалу модуля здійснюється виключно на підставі результатів виконання індивідуальних завдань (розрахункових, графічних тощо), виконання та захисту лабораторних робіт і залікового контролю, передбачених робочою програмою модуля.

**Екзамен** – форма оцінювання знань та умінь студента, набутих ним під час вивчення навчальної дисципліни, на підставі результатів поточного та екзаменаційного контролів.

**Екзаменаційна оцінка (ЕО)** – це кількість балів у 100-бальній шкалі, отриманих студентом на екзамені за результатами поточного та екзаменаційного контролів.

**Екзаменаційний контроль (ЕК)** – оцінювання результатів вивчення студентом теоретичного навчального матеріалу навчальної дисципліни.

**ECTS (European Credit Transfer and Accumulating System)** – Європейська кредитно-трансферна та накопичувальна система. Ця система орієнтована на студента для накопичення і трансферу кредитів на засадах прозорості результатів навчання і навчального процесу, а також сприяння мобільності студентів. Трансфер кредитів гарантується відповідними угодами між університетами, що скеровують та приймають на навчання, та самим студентом.

**Заліковий контроль (ЗК)** – це форма контрольного заходу для дисциплін, з яких передбачений диференційований залік.

**Залікова оцінка (ЗО)** – це кількість балів у 100-бальній шкалі, отриманих студентом за результатами диференційованого заліку.

**Засоби оцінювання знань та вмінь** – набір завдань (тестів), проектів та робіт, які використовують для прийняття рішення щодо рівня засвоєння студентом змістових модулів або модуля загалом. Засоби оцінювання застосовуються навчальним закладом для формального визначення рівня оволодіння студентом необхідними для зарахування кредитів компетенціями, а також можуть використовуватися студентом для самооцінювання та самоконтролю.

**Змістовий модуль (ЗМ)** – логічно завершена частина навчальної дисципліни, яка виноситься на модульний контроль і засвоєння якої дає змогу студенту здобути одну або декілька компетенцій.

**Індивідуальне завдання** – форма організації навчального процесу, яка передбачає виконання завдань студентом самостійно під керівництвом викладача і має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які він отримав у ході навчання, а також застосування цих знань на практиці. Рекомендується запровадження комплексних індивідуальних завдань із залученням до їхнього виконання декількох студентів для формування навиків групової роботи та набуття досвіду комплексного виконання завдань.

**Індивідуальний навчальний план** – це нормативний документ, за яким здійснюється навчання студента упродовж навчального року з урахуванням вимог **ОПП** відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки та його особистих освітньо-професійних інтересів і потреб. Формування індивідуального навчального плану студента за певним напрямом (спеціальністю) передбачає можливість індивідуального вибору модулів з дотриманням послідовності їхнього вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівця.



**Компетенції** – знання та вміння студента, що характеризують його здатність розуміти, виконувати, відображати та пізнавати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця після закінчення вивчення навчального матеріалу окремого модуля або навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні.

**Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП)** – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на ECTS. Вона передбачає використання модульних технологій навчання, кредитного виміру навчального навантаження студента, забезпечення прозорості результатів навчання, можливості накопичення та перезарахування кредитів з метою сприяння його академічній мобільності.

**Кредит** – умовна одиниця вимірювання (“вартість”) обсягу роботи, необхідного середньому студенту для оволодіння компетенціями, визначеними освітньо-кваліфікаційною характеристикою.

**Критерії оцінювання знань та вмінь** – система вимог (опис та кількісний вимір) до рівня знань та вмінь студента, які він повинен продемонструвати для підтвердження набутих ним компетенцій.

Критерії оцінювання знань та вмінь студента за результатами вивчення навчального матеріалу модуля, а також критерії оцінювання якості дипломних та курсових проектів (робіт) наведено в додатку Б.

**Модуль** – поіменована, цілісна, чітко структурована та у певний спосіб документована змістова складова програми підготовки фахівця, яка повинна бути засвоєна студентом за допомогою реалізації різних форм навчального процесу (аудиторні заняття, практика, курсовий проект (робота), дипломний проект (робота), самостійна робота, контрольні заходи) і забезпечує здобуття ним відповідних компетенцій. Модуль – це навчальна дисципліна, практика, курсовий проект (робота), дипломний проект (робота) тощо. Модуль обов’язково передбачає поточний і підсумковий контроль (екзамен, диференційований залік, залік). Зазвичай модуль є змістовою складовою ОПП, але може бути і незалежною від цієї програми навчальною одиницею (наприклад, навчальна дисципліна, яку студент хоче вивчити додатково, понад обсяги, встановлені навчальними планами і програмами).

**Модульний контроль (МК)** – оцінювання результатів навчання студента із вивчення навчального матеріалу змістового модуля за результатами поточного контролю та контрольного заходу.

**Модульна оцінка (МО)** – сума балів, одержаних студентом за результатами контрольного заходу та поточного контролю з певного змістового модуля.

**Навчальна дисципліна** – це один або декілька змістових модулів, об'єднаних за змістом освіти будь-якої галузі діяльності або сукупності галузей діяльності, з визначенням необхідного рівня сформованості певної сукупності знань та умінь, передбачених для засвоєння студентом.

**Навчальний план** – це нормативний документ, що регламентує навчання студентів за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем і розробляється відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівця та структурно-логічної схеми, визначає графік навчального процесу, перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, види навчальних занять та їхній обсяг, форми контролю.

**Організація навчального процесу** – це система організаційних, дидактичних та методичних заходів, спрямованих на реалізацію освітньо-професійної програми підготовки фахівців.

**Підсумковий контроль** – модульні і/або семестровий контролю, метою яких є оцінювання результатів навчання на окремих його етапах.

**Поточний контроль (ПК)** – оцінювання практичної компоненти інтегрованих знань студента з конкретного модуля.

Поточний контроль реалізується у формі захисту лабораторних, розрахункових, графічних або розрахунково-графічних робіт, практичних завдань, рефератів, окремих розділів курсових проектів (робіт), звітів з практик тощо, передбачених робочою програмою модуля.

**Результати навчання** – результати оцінювання компетенцій, набутих студентом після завершення вивчення навчального матеріалу окремого модуля або закінчення навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні.

Результати навчання (тобто те, що студент повинен знати, розуміти і/або вміти продемонструвати після закінчення навчання) визначаються за відповідними критеріями оцінювання знань та умінь.

**Робочий навчальний план** – це нормативний документ, що регламентує навчання студентів упродовж поточного навчального року і визначає графік навчального процесу, конкретизує види навчальних занять, їхній обсяг, форми контролю за семестрами, триместрами тощо.

**Семестровий контроль (СК)** – екзамен або диференційований залік з навчального матеріалу, обсяг якого визначений робочою програмою модуля за семестр.

**Семестрова оцінка (СО)** – це сумарна модульна або екзаменаційна оцінка чи залікова оцінка.

**Семестрова оцінка за національною шкалою оцінювання знань** – оцінка, яка визначається за допомогою трансформації семестрової оцінки, вираженої у 100-бальній шкалі, у систему оцінок за чотирибальною шкалою: “**відмінно**”, “**добре**”, “**задовільно**”, “**незадовільно**” (див. додаток Г).



## Додаток Б

Рівні сформованості МКР студентів класифіковано відповідно до стандартизованого поділу, пропонованого в державних документах: середній, репродуктивний (ознайомчо-орієнтований), достатній, репродуктивно-продуктивний (понятійно-аналітичний), високий, продуктивний, творчий (продуктивно-синтетичний), а також низький (мінімальний).

**Рівні сформованості знань щодо навчального елементу та рівні сформованості умінь**

Рівні сформованості знань		Рівні сформованості умінь	
Назва рівня	Характеристика діяльності	Позначення рівня	Характеристика діяльності
ознайомчо-орієнтований	студент має орієнтоване уявлення щодо понять, які вивчаються, здатен відтворювати формулювання визначень, законів тощо, вмiє вирішувати типові завдання шляхом підставлення чисельних даних	О	Уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї
понятійно-аналітичний	студент має чітке уявлення та поняття щодо навчального об'єкта, здатен здійснювати смислове виділення, пояснення, аналіз, перенесення раніш засвоєних знань на типові ситуації	Р	Уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації
продуктивно-синтетичний	студент має глибоке розуміння щодо навчального об'єкта, здатен здійснювати синтез, генерувати нові уявлення, переносити раніш засвоєні знання на нетипові, нестандартні ситуації	Н	Уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички

У деяких західних країнах перед початком навчання складають контракт – договір про умови навчання, у якому поряд з іншим ставиться запитання: “Як Ви бажаєте навчатися: з контролем чи без контролю? З оцінками чи без оцінок?” Якщо учень бажає навчатися без контролю і відміток, платня за навчання у 3-4 рази менша. Чому?

Як Ви це поясните? Які функції виконує контроль у навчанні, що збільшує його вартість?

**Понятійно-аналітичний**

Дайте оцінку, чи раціональне й ефективно прийняте рішення? Назвіть зовнішні та внутрішні фактори, які можливо вплинули на прийняття рішення? Які можливі наслідки прийнятого рішення? Наведіть власні альтернативи щодо прийняття рішення?

Організатор ліцею отримав одночасно два термінових завдання: від свого безпосереднього начальника (заступника директора з виховної роботи) і вищестоящого начальника (директора). Часу для погодження строків на виконання завдання немає, необхідно терміново почати роботу. Подумав і, в першу чергу, почав виконувати завдання вищестоящого начальника.

За несвоєчасне виконання завдання безпосереднього начальника, директор, знаючи, що виконували його завдання, виніс догану заступнику, який, в свою чергу, виніс догану організатору, позбавивши його чергової премії.

**Продуктивно-синтетичний**

Заплановане відкриття приватної гімназії на 560 учнів з кількістю класів – 15. Чисельність персоналу гімназії – 40 осіб. Гімназія планується з поглибленим вивченням іноземних мов: арабської, китайської, турецької, болгарської, англійської, французької.

- Проведіть розрахунок чисельності працівників за функціями управління.
- Визначте, які структурні підрозділи треба створити у закладі і кількість штатних одиниць.
- Визначте кількість рівнів лінійного й функціонального керівництва. Розподіліть функції в межах напрямків діяльності навчального закладу.

Зразок 1

Міністерство освіти і науки України  
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені  
К.Д.Ушинського  
Кафедра \_\_\_\_\_

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Декан факультету філософії

" \_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Пакет  
модульної контрольної роботи  
з дисципліни " \_\_\_\_\_ "  
Напрямок підготовки: 6.030102 Психологія  
(спеціальність: 7.03010201 Психологія )

Розглянуто на засіданні кафедри

протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_  
Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

Одеса-2013



*Штaмп університету*

**Модульна контрольна робота**  
*з назва дисципліни*  
Студента *прізвище, ім'я, по-батькові*  
курсу \_\_\_\_\_, групи \_\_\_\_\_  
факультету психологічної освіти

*Питання контрольного завдання*

- 1.  
.....
- 2.  
.....

Оцінка	Викладач	
	Прізвище	Підпис

Таблиця відповідності результатів контролю знань за різними шкалами і критерії оцінювання

Додаток Г

Сума балів за 100-бальною шкалою	Оцінка в ECTS	Значення оцінки ECTS	Критерії оцінювання	Рівень компетентості	Оцінка за національною шкалою	
					екзамен	залік
90-100	A	відмінно	Студент виявляє особливі творчі здібності, вміє самостійно здобувати знання, без допомоги викладача знаходить та опрацьовує необхідну інформацію, вміє використовувати набуті знання і вміння для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, переконливо аргументує відповіді, самостійно розкриває власні обдарування і нахили	Високий (творчий)	відмінно	зараховано
82-89	B	дуже добре	Студент вільно володіє вивченим обсягом матеріалу, застосовує його на практиці, вільно розв'язує вправи і задачі у стандартних ситуаціях, самостійно виправляє допущені помилки, кількість яких незначна	Достатній (конструктивно-варіативний)	добре	
74-81	C	добре	Студент вміє зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача; в цілому самостійно застосовувати її на практиці; контролювати власну діяльність; виправляти помилки, серед яких є суттєві, добирати аргументи для підтвердження думок			

20

64-73	D	задовільно	Студент відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень; з допомогою викладача може аналізувати навчальний матеріал, виправляти помилки, серед яких є значна кількість суттєвих	Середній (репродуктивний)	задовільно	не зараховано
60-63	E	достатньо	Студент володіє навчальним матеріалом на рівні, вищому за початковий, значну частину його відтворює на репродуктивному рівні			
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання семестрового контролю	Студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу	Низький (рецептивно-продуктивний)	незадовільно	не зараховано
1-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням залікового кредиту	Студент володіє матеріалом на рівні елементарного розпізнання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів			



**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Ректор Сумського державного  
університету**

**А.В.Васильєв**

**13 квітня 2006 р.**

## **ПОЛОЖЕННЯ ПРО СИСТЕМУ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У СУМСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

### **1 Загальні положення**

«Положення про систему контролю якості навчального процесу» (далі – Положення) регламентує організаційні форми і складові системи контролю якості навчального процесу підготовки фахівців у Сумському державному університеті (СумДУ). Положення базується на засадах Закону «Про вищу освіту», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», наказу Міністерства освіти і науки України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», відповідає основним цілям і завданням, зазначеним у Статуті СумДУ, та поширюється на всі структурні підрозділи СумДУ.

Система контролю якості навчального процесу є організаційною формою, яка дозволяє виявляти фактори, що негативно впливають на якість підготовки фахівців у СумДУ, та своєчасно організовувати заходи, спрямовані на її підвищення.

### **2 Складові системи контролю якості**

Система контролю якості містить такі складові контролю:

- готовність кафедр до навчального року;
- проведення навчальних занять;
- якість проведення занять та контрольних заходів;
- методичне забезпечення дисциплін;
- рівень засвоєння студентами навчального матеріалу.

### **3 Організація та проведення контролю якості навчального процесу**

#### **3.1 Організація контролю готовності кафедр до навчального року**

Метою проведення контролю готовності кафедр до навчального року є аналіз планування організаційно-методичної та науково-методичної роботи кафедр на новий навчальний рік.

Контроль проводиться методичними комісіями факультетів на підставі «Рекомендацій науково-методичної ради університету з планування організаційно-методичної та науково-методичної роботи», які розробляються та затверджуються науково-методичною радою університету щорічно до початку навчального року. У процесі контролю аналізується планування роботи кафедр за напрямками: навчально-методична, організаційно-методична, науково-методична робота; впровадження технічних засобів і методів активного навчання; впровадження ЕОМ у навчальний процес; реалізація системи контролю у відповідності до даного Положення; методична забезпеченість дисциплін, підвищення кваліфікації викладачів, розвиток і модернізація навчально-лабораторної бази та ін.

Аналіз результатів контролю розглядається щорічно не пізніше жовтня місяця на засіданнях методичних комісій факультетів та науково-методичної ради університету.



### **3.2 Організація контролю проведення занять**

Метою проведення контролю занять є виявлення порушень у проведенні занять за розкладом та їх відповідності «Положенню про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах».

Контроль проведення навчальних занять проводиться кафедрами та деканатами. До проведення контролю занять залучаються заступники деканів факультетів, завідувачі кафедр та їх заступники, співробітники деканатів, які за своїми функціональними обов'язками можуть здійснювати такий контроль.

Організацію контролю здійснюють декани факультетів та завідувачі кафедр, які щорічно до початку навчального року складають відповідні графіки (по факультету, кафедрі). Графіки контролю кафедр затверджуються деканами факультетів; факультетів – начальником організаційно-методичного управління університету та передаються до навчально-організаційного відділу університету.

При цьому встановлюються такі нормативні показники контролю проведення навчальних занять:

- деканатами факультетів – не менше однієї навчальної пари на тиждень. Обсяг аудиторного фонду, що підлягає контролю, встановлюється ректоратом;
- керівництвом кафедр (проведення контролю навчальних занять викладачів кафедр) – проводиться постійно, за необхідності здійснюються відповідні заміни викладачів.

Навчально-організаційним відділом університету не менше одного разу на тиждень, здійснюється вибірковий контроль проведення навчальних занять та виконання вищезазначених графіків контролю факультетами і кафедрами.

При виявленні фактів порушень проведення занять за розкладом, результати перевірок, у тому числі проведених деканатами інших факультетів, кафедрами та навчально-організаційним відділом університету, передаються в деканати факультетів за належністю студентів до факультету. Деканами факультетів у п'ятиденний термін проводиться з'ясування причин порушень, результати якого у формі службової записки доводяться до навчально-організаційного відділу університету.

### **3.3 Організація контролю якості проведення занять та контрольних заходів**

Метою контролю якості проведення занять та контрольних заходів (іспитів та інших форм контролю навчальних досягнень студентів) є встановлення відповідності змісту заняття вимогам робочого навчального плану, робочої програми; організаційно-методичних форм проведення контрольних заходів (іспитів та інших форм контролю навчальних досягнень студентів); встановлення ступеня підготовленості викладача до занять; наявність навчально-методичної документації; визначення теоретичного та методичного рівня викладання дисципліни. Планування контролю якості проведення занять та контрольних заходів проводиться з урахуванням аналізу результатів екзаменаційних сесій, обрання за конкурсом або продовження дії контракту викладачів, нарікань студентів тощо.

Реалізація контролю якості проведення занять та контрольних заходів здійснюється контрольними відвідуваннями занять (або іспитів та інших форм контролю навчальних досягнень студентів) членами науково-методичної ради університету, методичних комісій факультетів, завідувачами кафедр та їх заступниками; взаємовідвідуваннями занять; проведенням відкритих занять. Для контролю якості проведення занять та контрольних заходів встановлюються такі нормативні показники:

- члени науково-методичної ради університету - відвідування не менше одного заняття (або контрольного заходу) за семестр;
- декани факультетів та їх заступники (члени методичних комісій факультетів) - відвідування не менше двох занять (або контрольних заходів) викладачів факультету за семестр;



- завідувачі кафедр та їх заступники - відвідування не менше трьох занять (або контрольних заходів) викладачів кафедри за семестр;
- лектори потоків - відвідування не менше одного заняття кожного викладача, що проводить лабораторні, практичні та інші види занять в цьому потоці, у термін викладання даної дисципліни цьому потоку;
- взаємовідвідування занять – відвідування викладачами не менш одного заняття інших викладачів кафедри за навчальний рік.

Проведення відкритих занять є обов'язковим при обранні викладачів за конкурсом або при продовженні дії контракту. При проведенні відкритих занять є обов'язковою присутність не менше трьох представників кафедри - завідувача кафедри або його заступника, провідних викладачів кафедри; представників методичної комісії факультету.

Організацію контролю якості проведення занять та контрольних заходів здійснюють декани факультетів, завідувачі кафедр та організаційно-методичне управління, які щорічно до початку навчального року складають відповідні графіки контролю (по факультету, кафедрі та членами науково-методичної ради). Графіки контролю затверджуються у такому порядку:

- членами науково-методичної ради університету – за поданням організаційно-методичного управління, першим проректором;
- факультетів – за поданням деканів факультетів, першим проректором;
- кафедр - за поданням завідувачів кафедр, деканами факультетів.

Результати контролю якості проведення занять та контрольних заходів, незалежно від того, ким вони проводяться, відображаються у вигляді рецензії в кафедральних «Журналах реєстрації контрольних відвідувань занять» та «Журналах реєстрації взаємовідвідувань занять викладачами».

### **3.4 Організація контролю методичного забезпечення дисциплін**

Метою контролю методичного забезпечення є встановлення відповідності забезпечення дисциплін навчально-методичною літературою існуючим нормативам (ліцензійним та іншим умовам).

Контроль методичного забезпечення здійснюється методичними комісіями факультетів щорічно до початку навчального року. Реалізація контролю здійснюється на підставі: аналізу робочих програм на предмет забезпеченості дисциплін літературою в змістовній частині та за кількісними нормативними показниками з урахуванням фактичного контингенту студентів; аналізу виконання планів видання навчально-методичної літератури за попередній навчальний рік та ефективності використання наявної навчально-методичної літератури. За результатами аналізу методичними комісіями факультетів розробляються рекомендації щодо формування планів видань навчально-методичної літератури кафедрами факультету.

Результати контролю щорічно не пізніше травня місяця розглядаються на засіданнях методичних комісій факультетів.

### **3.5 Організація контролю рівня засвоєння студентами навчального матеріалу**

Метою контролю рівня засвоєння студентами навчального матеріалу є виявлення ступеня відповідності набутих студентами знань та вмінь навчальним програмам дисциплін, освітнім стандартам та графіку навчального процесу, виявлення залишкових знань.

Контроль рівня засвоєння студентами наданого навчального матеріалу може здійснюватися на рівні кафедри, деканату, ректора університету.

Кафедральний контроль доцільно проводити з дисциплін, які викладаються потоками різними викладачами для порівняння тотожності та якості викладання. Для цього утворюється комісія у кількісному складі не менше трьох осіб під головуванням



завідувача кафедри або його заступника за участю викладачів, які викладають цю дисципліну.

Деканатський контроль може здійснюватись з будь-якої дисципліни, що викладається на факультеті, комісією під головуванням декана факультету або голови методичної комісії факультету у складі не менше трьох осіб, включаючи викладача, який викладає дисципліну, і завідувача відповідної кафедри або його заступника.

Ректорський контроль проводиться комісією під головуванням першого проректора у складі членів методичної ради університету, представників деканату, кафедри викладання дисципліни загальною кількістю не менше п'яти осіб.

Контроль рівня засвоєння студентами навчального матеріалу здійснюється, як правило, вибірково і залежно від мети контролю може проводитись на потоці (курсі) в усіх групах з однієї дисципліни або в одній чи декількох групах з декількох дисциплін.

Планування контролю рівня засвоєння студентами навчального матеріалу, визначення дисципліни і мети, орієнтовних термінів проведення та затвердження графіків контролю здійснюються до початку навчального року в такому порядку:

- кафедрального - за поданням завідувачів кафедр, деканами факультетів;
- факультетського - за поданням деканів факультетів, першим проректором;
- ректорського – за поданням першого проректора, ректором університету.

При цьому контроль деканатського і кафедрального рівнів повинен проводитись не менше одного разу за навчальний рік.

Організація контролю покладається на деканати факультетів або кафедри (при кафедральному рівні контролю). Для цього

- за місяць до проведення контролю наказом по університету або розпорядженням по факультету чи кафедрі (залежно від рівня контролю) визначаються потоки, курси та утворюються відповідні комісії;
- кафедри, дисципліни яких контролюються, протягом двох тижнів після видання наказу (розпорядження) повинні подати на затвердження голові комісії погоджені у навчально-методичним відділом екзаменаційні білети (тести). Екзаменаційні білети (тести) для проведення контролю повинні розроблятися за варіантами, кількість яких розраховується виходячи з умов проведення об'єктивного контролю в групі (потоці). Зміст білетів (тестів) повинен відповідати вимогам освітніх стандартів і давати можливість перевірити обсяги знань та практичні навички їх застосування відповідно до переліку знань та вмінь з дисципліни, які зазначені в освітньо-професійних програмах;
- студентські групи, в яких буде здійснюватись контроль, визначаються головою комісії. Інформація про проведення контролю повідомляється студентській групі (потокі) відповідним деканатом або кафедрою.

За підсумками проведення контролю засвоєння студентами навчального матеріалу методичними комісіями факультетів проводиться його детальний аналіз (з урахуванням пп. 3.1-3.4 даного Положення), результати якого розглядаються відповідними методичними комісіями факультетів (на засіданнях кафедр - для кафедрального контролю) або науково-методичною радою університету відповідно до рівня контролю.

Розроблено організаційно-методичним управлінням.  
Ухвалено Вченою радою університету. Протокол № 9 від 13 квітня 2006 р.

Перший проректор

В.Д.Карпуша

Секретар Вченої ради

А.І.Рубан

## Додаток Е

### Концепція мовної освіти в Україні

#### Вступ

Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні молодої людини. Чинна гуманістична концепція ґрунтується на визнанні людини найвищою суспільною цінністю, а освіту, її зміст визначає як необхідну умову становлення, всебічного розвитку, самоствердження і творчої самореалізації духовно багатой особистості.

З утвердженням гуманістичної концепції в новій філософії освіти зростає роль особистості учня/студента і вчителя/викладача як індивідуальностей, що постійно співпрацюють і розвиваються, ведуть освітньо-культурний діалог у таких напрямках: знання, культура комунікації, новітні технології спілкування, проникнення в сутність предметів, явищ; ціннісні відношення і нові смисли.

Стратегічною метою сучасної освіти є формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Україна є полікультурною і багатонаціональною державою, тому особливого значення набуває виховання громадян у природовідповідному середовищі національної культури (духовної і матеріальної), становлення патріота України. Усе це потребує оновлення методології та змісту освіти загалом, і мовної зокрема.

Актуальність нової Концепції мовної освіти зумовлена такими основними чинниками:

- світовими процесами глобалізації та інформатизації суспільства;
- зростаючим попитом суспільства на мислячу, діяльну, творчу, самодостатню особистість і визначальною роллю мови в її формуванні;

– необхідністю перегляду мети, змісту і структури мовної освіти з переходом школи на 11-річний термін навчання і профілізацію її старшої ланки.

Концепція мовної освіти в Україні визначає мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови реалізації. Вона ґрунтується на основних положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту», про мови, Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності), на знання іноземних мов, виховання мовної толерантності.

За допомогою рідної мови діти починають пізнавати навколишній світ, входити в людську спільноту, прилучатися до національної та світової культури, щоб потім, вийшовши зі стін навчального закладу, продовжувати розвивати її далі як невід'ємну частку загальнолюдської культури. Як форма існування і вияву національної та особистісної самосвідомості рідна мова є засобом самопізнання, саморозвитку і самовираження людини, формування нового типу особистості й суспільних відносин у полікультурному світі.

Для більшості населення України рідною є українська мова. У ній акумульовано ментальність, знання і життєвий досвід предків, невичерпні скарби культури, народної думи й пісні, шляхетні, сповнені глибокої людяності правила співжиття, національні й загальнолюдські ідеали.

Для значної кількості громадян України рідною є російська мова, якою вільно володіє більшість мешканців нашої країни. Це мова міжнаціонального



спілкування, одна із поширених міжнародних мов, близькоспоріднена з українською.

Частину населення України становлять мовні меншини. За законодавством України вони мають право на задоволення своїх освітніх і культурних потреб рідною мовою. Розширення кола мов, що вивчаються в навчальних закладах, значною мірою характеризує мовну освіту в Україні загалом.

Володіння державною мовою сприяє консолідації громадян у розбудові й зміцненні Української держави. Реалізуючи важливу функцію – державотворення, українська мова забезпечує доступ до джерел української духовності, дає змогу випускникам загальноосвітніх навчальних закладів якнайповніше реалізувати свої можливості, життєві потреби, плани й наміри, пов'язані з продовженням освіти, опануванням професії, працею в будь-якій галузі чи сфері життєдіяльності.

Нові завдання розвитку особистості сучасності і майбутнього вимагають змін і до рівнів володіння іноземними мовами з метою формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції.

Вільний вибір мови навчання є важливою характеристикою демократичного суспільства та концепції мовної освіти в Україні.

Провідне значення мови посилюється тим, що вона є не лише об'єктом вивчення і пізнання, а й основним засобом, знаряддям навчання, виховання і розвитку.

Пропонуються нові акценти й у філософських засадах навчання мови. У сучасній науці про мову сформувалося кілька мовознавчих наук на суміжжі з іншими галузями знань. Це лінгвофілософія, соціолінгвістика, психолінгвістика, комунікативна лінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвістика тексту, мовленнєва комунікація та ін. Окремі положення цих наук і відповідний мовний матеріал мають бути відображені в державних стандартах, програмах і підручниках. Це

поглиблюватиме розуміння учнями/студентами природи і сутності мови, її поліфункціональності, ролі в сучасному суспільстві.

Практика і теорія навчання мов повинні цілеспрямовуватися на гармонізацію потреб суспільства й особистості з урахуванням мотивації, індивідуальних характеристик і можливостей учнів/студентів.

**Мета вивчення мов** полягає у становленні духовно багаті особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися.

Освітні, розвивальні та виховні цілі реалізуються не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших навчальних предметів, у проведенні позакласних і позашкільних заходів.

Оволодіння мовою – важлива складова соціокультурної діяльності, тому мовна освіта повинна ставити за мету формування вміння спілкуватися на засадах діалогу культур, коли явища мови і культури, які вивчаються, пропонуються в порівнянні з аналогічними фактами рідної мови і культури. При цьому враховується вплив соціальних, психологічних, освітніх та інших чинників формування як окремої особистості, так і національності в цілому.

Реалізація мети передбачає виконання таких **завдань**:

- вироблення в учнів/студентів стійкої мотивації у вивченні певної мови;
- формування вмінь і навичок комунікативно доцільно користуватися засобами мови в різноманітних ситуаціях спілкування;
- засвоєння учнями/студентами мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок;
- становлення гуманістичного світогляду, формування інтелекту і духовного світу учнів/студентів, прилучення їх до національних і загальнолюдських цінностей.

В останні роки дедалі прозоріше спостерігається тенденція до оволодіння іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань володіння ними у сучасному суспільстві. Насамперед це:

- формування в учнів/студентів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;

- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномену мирного співіснування і взаємозбагачення;

- ознайомлення учнів з молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору, сприяння критичному осмисленню соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей;

- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, уміння користуватися компенсаторними прийомами у разі дефіциту мовних засобів;

- творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання у типових соціальних ситуаціях спілкування;

- формування в учнів/студентів індивідуального стилю навчання, основним інструментом якого є використання «мовного портфеля» як засобу самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією.

**Результатом** навчання мов **повинна стати особистісна багатомовність**, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

## Структура мовної освіти

Мовна освіта відповідає основним етапам навчально-виховного процесу і має таку структуру: дошкільна, шкільна, вища.

На **дошкільному етапі** навчання мови характеризується органічним поєднанням мовної й мовленнєвої на основі ігрової діяльності. Особлива увага приділяється загальному розвитку, формуванню понятійного і лексичного мінімуму, що охоплює основні сфери життєдіяльності дітей дошкільного віку. Велике значення надається розвитку вмінь розуміти чуже мовлення, правильно вимовляти звуки, будувати та інтонувати речення, заучувати напам'ять вірші, спілкуватися, дотримуватися мовленнєвого етикету.

**Шкільний етап** мовної освіти є **кількаступеневим** (початкова, основна, старша). Кожен ступінь характеризується специфікою залежно від статусу вивчуваної мови, мети і завдань курсу, комунікативних потреб, вікових особливостей учнів.

Основне призначення мовної освіти в **початковій школі** – забезпечити загальний розвиток учнів, виробити в них мотивацію до вивчення мов, розвивати вміння слухати і розуміти мовлення, навчити читати і писати, на основі доступної мовної теорії формувати практичні вміння і навички (зокрема й комунікативні), а найголовніше – уміння вчитися.

Навчання учнів іноземної мови здійснюється в межах найбільш типових сфер, тем, і ситуацій спілкування у відповідності до їхніх вікових особливостей та інтересів. Відповідно до умов навчання і згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти іншомовні навчальні досягнення випускників початкової школи мають відповідати рівню А-1

В **основній школі** мовна освіта сприяє піднесенню рівня інтелектуального розвитку учнів. На цьому етапі вони засвоюють цілісну систему знань про мову, що стають підґрунтям для формування вмінь і навичок, необхідних для досконалого володіння нею. Цей найтриваліший

шкільний ступінь мовної освіти характеризується активним гармонійним розвитком умінь і навичок учнів в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі, посиленою роботою над засвоєнням норм літературної мови, культури мовлення і спілкування.

У сфері навчання іноземної мови розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Чіткіше простежується функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструменту в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Якість іншомовних навчальних досягнень випускників основної школи має відповідати рівню B-1

У **старшій школі** здійснюється подальший розвиток базових мовних, мовленнєвих, соціокультурних, діяльнісних умінь і навичок на основі систематизації, узагальнення й поглиблення знань з кожної виучуваної мови, здобутих на попередніх етапах навчання. Своєрідність профільного навчання мови в старшій школі полягає в розмежуванні філологічного і нефілологічного напрямів. Філологічний профіль зорієнтований на поглиблення мовної компетенції учнів, формування в них наукового світогляду, проникнення в сутність лінгвістичної дійсності, яка функціонує в мові й мовленні. Нефілологічний напрям оволодіння мовою спрямований на вдосконалення комунікативної компетенції учнів.

Іншомовна освіта учнів старшої школи характеризується зміною пріоритетів як у змісті навчання, так і у формах його реалізації. Визначальними стають види діяльності, що забезпечують умови різноканальної парної та групової мовленнєвої взаємодії через виконання різноманітних творчих вправ і завдань, які сприяють задоволенню іншомовних комунікативних потреб старшокласників, зумовлених їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами професійної діяльності. Іншомовні навчальні досягнення випускників школи мають відповідати рівню B-1+

Шкільна мовна освіта поглиблюється у **вищих навчальних закладах**, де, залежно від рівня державної акредитації, спеціалізації, обраного студентами фаху, диференціюється обсяг і зміст мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок. Університетська освіта дає можливість удосконалювати володіння мовами, насамперед державною, рідною та щонайменше однією з іноземних, адже належне знання мов передбачає вільне оперування мовними ресурсами, реалізацію комунікативних намірів, розвиток умінь працювати з фаховими і художніми текстами, довідковою літературою тощо.

Передбачається удосконалення власного мовлення впродовж життя, на етапі **післядипломної освіти**.

### **Принципи мовної освіти**

Опанування мов на різних етапах і в різних типах навчальних закладів регулюється загальнодидактичними і лінгводидактичними принципами, які в тісному взаємозв'язку забезпечують ефективне засвоєння мов і зумовлюють оптимальний вибір технологій навчання.

Мовна освіта ґрунтується на таких **загальнодидактичних принципах**: людиноцентризму, гуманізму, природо відповідності; єдності навчання, розвитку і виховання; науковості; систематичності та послідовності; усвідомленості й доступності; наступності і перспективності; зв'язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних форм навчальної діяльності; реалізації міжпредметних зв'язків та ін.

Зі специфічних **лінгводидактичних принципів** особлива увага приділяється взаємопов'язаному (інтегрованому) навчанню мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мовленнєво-мисленнєвої активності, функційності, текстоцентризму, ситуативності, опори на рідну мову та ін.

### **Зміст мовної освіти**

Зміст навчання мов має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складові – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, цінності. Відповідно до цього у змісті належить якнайповніше висвітлити:

- актуальні проблеми функціонування мови в суспільстві; теоретичний мінімум відомостей про мову та її систему (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), необхідний для формування лінгвістичного світогляду – системи знань про мову й мовлення і розвитку на цій основі комунікативних умінь і навичок;

- функціональну систему мовлення, представлену мовленнєвою діяльністю в єдності чотирьох складових; аспект культури мовлення, що охоплює його нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлення думок, почуттів, волевиявлень), естетичність (оптимальний темп і гучність мовлення, тембр і інтонація, тональність, лексичне багатство, різноманітність синтаксичних конструкцій, образність), поліфункціональність (застосування мови в усіх її аспектах у будь-якій сфері суспільного життя);

- відомості, що розкривають феномен людини, людства, України й інших країн в їхній самобутності і всепланетарності водночас (основні світоглядні ідеї, ідеали, етичні уявлення, естетичні уподобання, особливості менталітету різних етносів, народів, матеріали, пов'язані з історією, географією, матеріальною і духовною культурою тощо).

Відповідно зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – **мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною (стратегічною)**. Якщо у мовній змістовій лінії провідними елементами є конкретні знання й уміння, то в інших змістових лініях істотно вагомішу роль відіграють аспекти, пов'язані з особистісними характеристиками учнів.

**Мовленнєва змістова лінія** визначає зміст роботи над формуванням комунікативної компетентності учнів, що передбачає гармонійний розвиток

умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Це вміння сприймати й розуміти мовлення, самостійно створювати усні і письмові, діалогічні й монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів мовлення в різних сферах життя, користуватися різновидами слухання й читання, вести діалог у ситуаціях спілкування з додержанням вимог мовленнєвого етикету, правильно й комунікативно доцільно висловлювати свої думки, аналізувати тексти, оцінювати і вдосконалювати власну мовленнєву діяльність, оволодівати риторичними навичками тощо.

**Мовна змістова лінія** містить основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності, що забезпечує обсяг знань, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів/студентів. Ці знання є основою для правильного уявлення про мовну картину світу, структуру мови й оволодіння літературним мовленням. Важлива роль відводиться роботі над нормами літературної мови і культурою мовлення.

**Соціокультурна змістова лінія** є інтегративною, передбачає зв'язок навчання мови й мовлення з формуванням соціокультурної компетенції, що забезпечує єдність змісту і форми спілкування, визначає сферу відношень, орієнтовну тематику текстів, теми висловлювань, вимоги до відповідних умінь і навичок. Реалізація цієї лінії сприяє розвитку загальної культури учнів, зокрема становленню сучасних світоглядних уявлень про світобудову, природу, суспільство, людину, сенс життя в аспекті їх розвитку, цілісної системи уявлень про звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається, про особливості мовленнєвого етикету; ознайомленню з основним культурним національним набутком у контексті діалогу різних окремих культур і культури світової; розумінню загальнолюдського змісту цінностей, спільного й національно-специфічного в різних культурах, витоків культури, менталітету, способу життя, здатності будувати взаємини між людьми на основі взаємоповаги, толерантності, пошуку компромісу та ін.

**Діяльнісна (стратегічна) змістова лінія** має суто процесуальний



характер, спрямована на забезпечення систематичного розвитку мисленнєвих здібностей учнів/студентів у процесі навчання мови, на оволодіння базовими мисленнєвими прийомами і методами – порівнянням, узагальненням, моделюванням, а також на усвідомлення учнями/студентами структури своєї пізнавальної діяльності від постановки мети до одержання результатів, вироблення стратегії індивідуального стилю діяльності, формування в учнів/студентів здатності самостійно здобувати знання, уміння фіксувати й оцінювати сприйняту інформацію, працювати колективно в умовах вибору, пошуку, дослідження тощо.

Усі змістові лінії органічно поєднуються і взаємопроникають, залишаючись водночас відносно автономними складовими змісту мовної освіти.

### **Умови реалізації Концепції мовної освіти**

Основними умовами реалізації положень Концепції мовної освіти є:

- проведення державою ефективної мовної політики, що забезпечить дієву реалізацію стратегії мовної освіти, стійку увагу суспільства до загального рівня мовної культури населення;
- консолідація зусиль науковців, педагогів, батьків, що мають бути спрямовані на розв'язання актуальних завдань сучасної гуманітарної освіти;
- активізація діяльності громадських педагогічних організацій з метою підвищення уваги суспільства до проблем мовної освіти;
- оновлення державного стандарту сучасної мовної освіти, що дасть змогу піднести мовну освіту на якісно новий рівень, сприятиме формуванню мовної особистості учня/студента, забезпечить кожному учневі і студенту вільне володіння державною, рідною, іноземними мовами, закладе підґрунтя для вдосконалення власного мовлення впродовж життя;

- упровадження перспективних освітніх технологій – особистісно зорієнтованих, інформаційних, технологій саморозвитку, життєтворчості, партнерської співпраці;
- удосконалення діагностичних засобів відповідно до змісту нової Концепції для визначення рівнів навчальних досягнень учнів/студентів з мов, а також виявлення умов, які позитивно впливають на кінцеві результати і засвоєння мов навчання;
- удосконалення змісту мовної освіти у вищих навчальних закладах, що забезпечить формування особистості вчителя-словесника, здатного впроваджувати новітні ефективні технології опанування мови, мовлення і культури, а також мовної особистості спеціалістів різних профілів;
- створення при педагогічних вищих навчальних закладах та інститутах післядипломної педагогічної освіти лабораторій наукового дослідження проблем навчання мов у школі, що сприятиме поєднанню навчальної та науково-дослідної діяльності, залученню студентів до науково-дослідницької діяльності педагога;
- створення Національного Центру мовної освіти України, до якого ввійшли б провідні кафедри класичних і педагогічних університетів, відповідні відділи Національної академії наук, лабораторії Національної академії педагогічних наук України, методичні кабінети обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти з метою координації дій щодо поліпшення якості мовної освіти, поєднання новітніх наукових досліджень з практичною діяльністю.

Ефективна реалізація Концепції мовної освіти передбачає системний підхід: оновлення Стандарту мовної освіти, навчально-методичної літератури, удосконалення професійної майстерності учителів/викладачів, планомірне і цілеспрямоване управління освітою, залучення до розв'язання проблем мовної культури громадських організацій і суспільства в цілому.

## Додаток Є

### Зразок екзаменаційного тесту для випускників

(за Програмою з англійської мови для університетів/інститутів

(п'ятирічний курс навчання)

### SAMPLE SET OF SPECIFICATIONS FOR END-OF-YEAR 5 TEST

#### Test purpose

The End-of-Year test is the structured 'pencil and paper' examination which assesses whether trainees have sufficient competence in English to satisfy their academic and professional needs in a wide variety of target language use domains. The test results will show whether the test takers have achieved Target Level 5 (see Appendix A), and the content and test tasks will reflect the specificity of the Year 5 Syllabus.

#### Description of test-takers

Test-takers are fifth-year trainees who have passed the End-of-Year 4 Test and covered the Year 5 Syllabus.

#### Test level

The test level will match the requirements of Target Level 5. The trainees will be expected to:

- Understand a wide range of both live and broadcast language;
- Express themselves fluently and spontaneously without much obvious searching for words;
- Communicate effectively for social, academic and professional purpose;
- Be able to backtrack and reformulate their idea;
- Present clear detailed descriptions or arguments on a professional issue in a style appropriate to the context and with an effective logical structure;
- Write summaries and reviews on professional issues, articles and reports;
- Read with ease most forms of the written language.

#### Test format

The test consists of four parts – Listening, Speaking, Reading and Writing, each of which carries 25 % of the total score. The Speaking Part focuses both on oral production and interaction. The total time for the whole test is 4 hours.

Test part	Number of items/tasks	Marks (max.)	Time
Listening	30	25	45 min.
Speaking	3	25	10/15/25 min.

Reading	25	25	1 hour 20 min.
Writing	2	25	1 hour 30 min.

## **Test content**

### ***Part 1: Listening***

#### *General description:*

Trainees will listen to three passages, which will be representative of the text types specified in the syllabus for Year 5 and which will cover both familiar and unfamiliar topics. There will be 25 items, which will test the following sub-skills: understanding gist; understanding detail even if speech is delivered in an unfamiliar accent; identifying specific information, even if it is not clearly structured, inferring meaning in terms of ideas and attitudes, even if these are not explicitly stated.

#### *Text types:*

These will be radio broadcasts, interviews and short academic talks. The passages may gradually increase in length, from 4 to 6 minutes one text involving interacting speakers (2 min) and two monologues - news from a radio broadcast (5 min.), a fragment from a lecture (4 min). The texts will be recorded in a variety of accents and registers. Background sounds may be included to provide contextual information.

#### *Types of test tasks;*

These will be multiple-choice, gap-filling, note taking or sentence completion.

#### *Skills tested:*

Understanding gist and detail, identifying specific information, inferring ideas and attitudes.

#### *Answering:*

For all tasks in this part trainees will write their answers on an answer sheet.

#### *Timing:*

45 minutes.

#### *Marking:*

Each item will be worth one mark. The maximum score for this component will be 25 marks.

### ***Part 2: Speaking***

#### *General description:*

Trainees will be expected to perform three test tasks using the speaking skills specified in the syllabus for Year 5. In oral production as well as in interaction tasks, trainees will be expected to express themselves fluently and spontaneously, and produce well-structured speech.

This test will be taken singly, in pairs, or in a group of three. Trainees will be given time to prepare their oral production tasks.

#### *Types of test tasks:*

The production tasks will be a prepared presentation and an impromptu individual

talk on a professional followed by discussion. The individual talk will be based on a verbal or visual prompt provided by an examiner.

An interaction task will be a problem-solving task based on a professional issue and performed in groups of two or three. Various visual and/or written prompts (photographs, short passages, etc.) may be used to stimulate and guide the discussion. Occasional intervention by the examiner is also possible.

*Skills tested:*

**Production:** Giving explanations, presenting factual information, comparing and contrasting, persuading, stating what the problem is, stating consequences, making suggestions, evaluating, exemplifying, restating, making conclusions and stating results, etc.

**Interaction:** Exchanging factual information, arguing, stating and justifying opinions, stating intentions, asking for and giving reasons, correcting, expressing certainty/uncertainty, probability, etc.

*Timing:*

Individual trainee: approximately 10 minutes. Paired trainees: approximately 15 minutes. Group of three: approximately 20-25 minutes.

*Marking:*

Trainees will be assessed on their performance in relation to task fulfilment, readiness, pronunciation and usage (see the sample scale below).

- Task Fulfilment means (a) organizing both what is said, and how it is said, with regard to quantity, quality, relevance and clarity of information; (b) demonstrating communicative purposes relevant to the tasks set; (c) demonstrating a range of relevant communication strategies.

- Readiness means (a) listening with understanding - shown by ease of response; (b) fluency - in short utterances this involves promptness of response, in longer utterances, avoiding too much repetition or self-correction; and in both - avoiding excessive hesitation; (c) participation - contributing effectively to the flow of conversation by responding naturally and taking the initiative as appropriate.

- Pronunciation means (a) quality of sounds; (b) ability to use stress, rhythm and intonation appropriately; (c) ability to use a variety of speech patterns in longer utterances.

- Usage means (a) accuracy of language; (b) appropriacy of language use; (c) range of vocabulary and grammatical structures.

The trainee's actual scores on each criterion are totalled. The total scores for three tasks are added and divided by 12. The result is the trainee's mark for this component. The maximum mark will be 25.

**ASSESSMENT SCALE FOR SPEAKING IN THE END-OF-YEAR TEST**  
*(based on criteria used in Spoken English Examination by Trinity College, London)*

Area	Mark	Descriptor
Task Fulfilment	23-25	<i>Very Good to Excellent:</i> Maintains full control over the organisation and relevance of the information, ideas and opinions expressed at all times in the conversation; achieves the communicative purpose of all contributions to the conversation; demonstrates sufficient control over the direction of all phases of the conversation.
	17-22	<i>Average to Good:</i> Mostly maintains control over the organisation and relevance of the information, ideas and opinions expressed at all times in the conversation; achieves the communicative purpose of major contributions to the conversation; demonstrates enough control over the direction of the conversation.
	10-16	<i>Poor to Fair:</i> Not always maintains control over the organisation and relevance of the information, ideas and opinions expressed in the conversation; achieves the communicative purpose of some contributions to the conversation; demonstrates poor control over the direction of the conversation.
	0-9	<i>Very poor:</i> Lacks control over the organisation and relevance of the information, ideas and opinions expressed in the conversation; often does not achieve the communicative purpose of contributions to the conversation; sometimes loses control over the direction of the conversation; may fail to address this aspect of the task with any effectiveness
Readiness	23-25	<i>Very Good to Excellent:</i> Understands all main points; contributes and responds confidently and appropriately in all conversational contexts; understands inferences and changes in register, maintains flow of conversation with ease, taking the initiative as necessary
	17-22	<i>Average to Good:</i> Understands most of main points; contributes and responds confidently and appropriately enough in most conversational contexts; understands most inferences and changes in register; maintains the flow of conversation without obvious difficulty, taking the initiative as necessary.
	10-16	<i>Poor to Fair:</i> Understands main points with difficulty; does not contribute or respond confidently and appropriately in most conversational contexts; understands inferences and changes in register with obvious difficulty; maintains the flow of conversation with obvious difficulty, often does not take the initiative as necessary
	0-9	<i>Very poor:</i> Does not understand main points; contributes and responds poorly in all conversational contexts; understands no

		inferences or changes in register; follows the flow of conversation with great difficulty without taking the initiative; may fail to address this aspect of the task with any effectiveness.
Pronunciation	23-25	<i>Very Good to Excellent:</i> Produces the required sounds, stress and intonation patterns with case, in wide range of conversational contexts, so as to maintain full intelligibility at all times
	17-22	<i>Average to Good:</i> Produces most of the required sounds, stress and intonation patterns appropriately in a wide range of conversation contexts, so as to maintain enough intelligibility at all times
	10-16	<i>Poor to Fair:</i> Produces the required sounds, stress and intonation patterns with a noticeable L1 accent, in all conversational contexts, so enough intelligibility is maintained at many but not all times
	0-9	<i>Very poor:</i> Does not produce correctly the required sounds, stress and intonation patterns without obvious difficulty, in all conversational contexts, so intelligibility is not maintained at all times; may fail to address this aspect of the task with any effectiveness
Usage	23-25	<i>Very Good to Excellent:</i> The use of language is entirely appropriate to a range of conversational contexts, functions and intentions specified in the syllabus; there is nothing to cause confusion
	17-22	<i>Average to Good:</i> The use of language is appropriate enough for a range of conversational contexts, functions and intentions specified in the syllabus; there can be errors causing some confusion
	10-16	<i>Poor to Fair:</i> The use of language is not always appropriate to a range of conversational contexts, functions and intentions specified in the syllabus; there are errors which cause confusion
	0-9	<i>Very poor:</i> The use of language is not appropriate to a range of conversational contexts, functions and intentions specified in the syllabus; there are many errors causing a lot of confusion; may fail to address this aspect of the task with any effectiveness

### **Part 3: Reading**

#### *General description:*

Trainees will read three texts of the types and topic areas specified in the syllabus for Year 5. Trainees will be tested on the following skills: understanding gist, understanding detail, identifying specific information, inferring meaning in terms of ideas and attitudes.

This part contains three authentic texts followed by five to ten comprehension questions (25 overall). The length of texts will be up to 2000 words overall; approximately 450-650 words per text. One of the texts will be taken from a

literary work and test the trainees' understanding of the interaction between characters and/or narrative sequences. The other two will be taken from nonfiction texts on professional and/or academic issues.

*Text types:*

There will be literary fiction and non-fiction selected from magazines, journals, newspapers, books, Internet resources, etc.

*Types of test tasks:*

These will be multiple-choice, true/false, gap-filling in a chart, sentence completion, matching, open-ended short answers.

*Skills tested:*

Understanding gist and detail, identifying specific information, inferring ideas and attitudes.

*Answering:*

For all tasks in this part trainees will write their answers on an answer sheet.

*Timing:*

1 hour 20 minutes.

*Marking:*

Each item will be worth one mark. The maximum score for this component will be 25 marks.

#### **Part 4: Writing**

*General description:*

Trainees will be required to complete two writing tasks on academic and professional topics specified by the syllabus for Year 5. They will be asked to write a summary and a review on a professional issue.

For the purposes of this Curriculum, a summary is viewed as a short written text presenting and generalising the main points of the information given as input. A review is a piece of writing containing information, ideas, data and evidence based on the input and their evaluation from a particular standpoint. It is estimated that the trainees will have to produce the text of about 200 words for a comprehensive summary and about 300 words for a review.

*Types of test tasks:*

The tasks for writing a summary and a review will be provided with verbal and/or visual input. Each task will indicate the purpose, audience and context.

*Skills tested:*

Producing well-structured, coherent and cohesive texts of given types (summary and review) applying the following sub-skills: presenting factual information, comparing and contrasting, persuading, stating what the main issue is, evaluating, exemplifying, making conclusions and stating results, stating and justifying opinions, etc.

*Timing:*

1.5 hours

*Marking:*



Trainees will be assessed on their performance in relation to content, organisation, vocabulary, grammar and mechanics (see the scale below).

- Content means (a) treatment of the subject through a variety of ideas and arguments; (b) interpretation of the topic; (c) relevance to the topic.

- Organisation means (a) statement of controlling and supporting ideas; (b) coherence and coheion of the texr produced; (c) layout.

- Vocabulary means (a) choice and usage of words/idioms; (b) a range of vocabulary used; (c) consistency with register.

- Grammar means (a) range of structures; (b) usage of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; (c) clarity.

- Mechanics means command of (a) spelling, (b) pronunciation, (c) capitalisation.

- The trainee's actual scores on each criterion are totalled. The total scores for two tasks are added and divided by 8. The result is the trainee's mark for this component. The maximum mark will be 25.

### **ASSESSMENT SCALE FOR WRITTEN WORK IN THE END-OF-YEAR 5 TEST**

Area	Score	Descriptor
Content	27-30	<i>Very good to excellent:</i> Excellent to very good treatment of the subject; considerable variety of ideas or argument, independent and thorough interpretation of the topic; content relevant to the topic; accurate detail
	21-26	<i>Average to good:</i> Adequate treatment of the topic; some variety of ideas or argument, some independence of interpretation of the topic; most content relevant to the topic; reasonably accurate detail
	7-13	<i>Poor to Fair:</i> Treatment of the topic is barely adequate; little variety of ideas or argument; some irrelevant content; lacking detail
	0-6	<i>Very Poor:</i> Inadequate treatment of the topic; no variety of ideas or argument, content irrelevant, or very restricted; almost no useful detail; may fail to address the task with any effectiveness
Organisation	18-20	<i>Very Good to Excellent:</i> Fluent expression, ideas clearly stated and supported; appropriately organised paragraphs and sections; logically sequenced (coherence); connectiveness appropriately used (cohesion); layout is consistent and appropriate
	14-17	<i>Average to Good:</i> Uneven expression but main ideas stand out; paragraphing or section organization evident; logically sequenced (coherence); some connectiveness used; layout is generally appropriate

	7-13	<i>Poor to Fair:</i> Very uneven expression, ideas difficult to follow; paragraphing/ organization does not help the reader; logical sequence difficult to follow (coherence); connectives largely absent (cohesion); layout may show marked inconsistencies
	0-6	<i>Very Poor:</i> Lacks fluent expression, ideas very difficult to follow, little sense of paragraphing / organization; no sense of logical sequence (coherence); connectives not used (cohesion); layout is mostly inconsistent
Vocabulary	18-20	<i>Very Good to Excellent:</i> Wide range of vocabulary; accurate word / idiom choice and usage; appropriate selection to match register
	14-17	<i>Average to Good:</i> Adequate range of vocabulary; occasional mistakes in word / idiom choice and usage; register not always appropriate
	9-13	<i>Poor to Fair:</i> Limited range of vocabulary; occasional mistakes in word / idiom choice and usage; register not always appropriate
	0-8	<i>Very Poor:</i> No range of vocabulary; many mistakes in word / idiom choice and usage; no apparent sense of register; may fail to address this aspect of the task with any effectiveness
Grammar	18-20	<i>Very Good to Excellent:</i> Confident handling of appropriate structures, hardly any errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; meaning sometimes obscured
	14-17	<i>Average to Good:</i> Well formed sentences but choice of structures not always appropriate, some errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns; meaning sometimes obscured
	7-13	<i>Poor to Fair:</i> Insufficient range of structures with problems mainly in complex constructions; frequent errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; meaning sometimes obscured
	0-9	<i>Very poor:</i> Major problems with structures – and not always appropriate, frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions, meaning often obscured; may fail to address this aspect of the task with any effectiveness
Mechanics	9-10	<i>Very Good to Excellent:</i> Demonstrates full command of spelling, punctuation, capitalization
	4-8	<i>Average to Good:</i> Occasional errors in spelling, punctuation, capitalization
	0-3	<i>Very poor to Fair:</i> Frequent errors in spelling, punctuation, capitalization; may fail to address this aspect of the task with any effectiveness

## SAMPLE TEST ITEMS LISTENING

### 1 Filling in a chart/table

You will hear an advertisement on the BAY Radio. Then complete the chart.

#### Script

Come with the BAY on a special three night mini cruise to the historic city of Guteborg.

Leaving on Friday the 26<sup>th</sup> of March we start off by coach to Newcastle for afternoon sailing with entertainment on board the ship including a live band, bars, the cinema and even a casino.

Travelling via Christiania we arrive in Guteborg on Saturday where you'll be able to tour this historic Swedish city. We'll be able to sample all of the luxurious facilities on board throughout the cruise.

We finally come back to Newcastle arriving early on Monday the 29<sup>th</sup> of March to take our coach back to the BAY.

The price starts at just 109 pounds per person for this great three night mini cruise. If you'd like an information leaflet call the BAY now on 01-524-848747 and we'll send you the full itinerary.

Come on that wonderful three night mini cruise with the BAY!

(From: the BAY radio broadcasting, March,1999)

Complete the chart with the information omitted. Some boxes have been partially done for you.

Three cities to be visited	Newcastle,
Dates of the mini cruise	From ..... till.....
Kinds of transport	
Price per person	
Call for information leaflet	01-524-...

### 2 Sentence completion

Complete the following sentences:

1. That three night mini cruise starts off ..... afternoon sailing.
2. Tourists will be able ..... on board .....

### 3 Matching

Choose which date in the list A-D matches which city [1-4] as mentioned in the advertisement. The letters can be used more than once. There is one letter which you do not need to use.

A	March, 29	Guteborg [1]
B	March, 25	Swedish city [2]
C	March, 26	Newcastle [3]
D	March, 27	Christiania [4]

## **SAMPLE TEST ITEMS:**

### **1 Individual talk on a professional subject**

A testee is given 5 minutes to read the task sheet and think about what he/she wants to say. He/she is allowed to make a few notes if needed. After the 5-minute preparation time the testee talks about the subject with an examiner. The examiner will listen.

#### **Task**

There are some teachers who lack confidence in their ability to deal with disruption. They resort to *frequent criticism and rare praise in the classroom*.

How do you think teachers can improve classroom management and encourage better learning? Areas you might consider are:

- *the teacher's responses to students' inappropriate behaviour:*
- the effect of penalties to the fixed rules;
- how to make the English lesson as attractive and stimulating as possible.

*Now talk with the examiner about the problems of misbehaviour in the classroom and about how to deal with them.*

### **2 Role Play**

Discussing professional issues

1. You are a teacher of English. You strongly advocate the teacher-centred approach in English language teaching. Discuss with a colleague the factors that help to make a good lesson and contribute to its success.

2. You are a teacher of English. You are an ardent supporter of the learner-centred approach in English language teaching. Discuss with a colleague of yours the factors that help to make a good lesson and contribute to its success.

## **SAMPLE TEST ITEMS: READING**

### **1. Choosing between two possible answers**

Here is an open letter from two teachers to methodologist in Polish teacher training colleges.

Read the letter and then answer the questions.

*Dear College Methodologist,*

*We are secondary school teachers and have a lot of college students in our classes. It seems to us that in the colleges you train your students only to teach small groups of average pupils. College students are not ready to cope with fairly weak or very talented ones, treating them sometimes as a nuisance to the pace of*

*classroom work. Such pupils are often left alone and, in consequence, they lose motivation.*

*Is it true that large classes consisting of thirty or more students are extremely difficult to conduct; and plenty of interesting communicative activities have to be omitted because they don't shut classroom realities. For example, even such a simple exercise as "Find someone who..." may fail if you try to do it with a large group of noisy teenagers in a small room.*

*(From: The Polish Teacher Trainer. February, 1995. p.46)*

Now read the following statements about the problems described in the open letter. Some of the statements are TRUE according to the facts in the passage and some of them are FALSE. You must indicate which statements you think are true by putting a T in the boxes next to those statements. Similarly, indicate the statements you think are false by putting an F in the boxes next to those statements.

1.Many college graduates work at secondary school	T
2.They manage to cope well with weak pupils	
3.Talented pupils are not treated adequately in the classroom	
4.In large classes there can normally be more than thirty pupils	
5. Communicative activities are conducted easily in a large class	

## **2. Open-ended short answers**

Write short answers to the following questions:

1. In your own words describe how college graduates sometimes treat weak or talented students

---

---

---

---

2. Quote two phrases from the text that suggest that it can be difficult to conduct large classes.

---

---

---

---

3. The writer seems to believe there may be an omission of many communicative activities. Quote from the text to support this view.

---

---

---

---

## SAMPLE TEST ITEMS: LANGUAGE USE

### 1. Unscrambling sentences

Unscramble the following sentences and write out each sentence, putting the words or constituent parts in their correct order:

1. If .....

/ worked / you / had / from / have / the / last / you / at / year / graduated / would / University / school /

2. But.....they.....

/ for / the / late / hour / would / stay / here / much / longer /

### 2 Error correction

**Task:** Read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct but others contain a word that should not be there.

If a line is correct, put a tick by the number on the separate answer sheet. If a line contains a word that should not be there, write the word on the answer sheet. There are two examples at the beginning of the text (0 and 00).

### Why I want to become a teacher

0	In a month I am graduating from the school. This is my last year	<b>Strongly</b>
00	at school. The time was sometimes strongly hard and	
1	sometimes fun Anyway this is a happy end. I am going to apply	
2	to some the Linguistic University to get a diploma of a teacher of	
3	the English language. Although I like teaching and I like children.	
4	Especially small children. My parents and grandparents are	
5	teachers. My grandparents are on a pension, because of my	
6	mother and father are still working at school. I like to get their	
7	job. It is interesting because every day you meet many people. All	
8	your life you can read many different books. You can take your	
9	pupils before to other countries on exchange programmers. Your	
10	pupils will be your friends. So I will have lots of new friends.	
11	You will teach your little friends English and you will be able to	
12	see how they know much their English better and better ..	

### 3 Multiple-choice cloze

Read the text below and decide which answer - A, B, C or D - best fits each space.

Teaching practice is a .... (1) ... component of both the Certificate and Diploma courses and takes place every .... (2) .. on intensive courses and on Tuesday and Thursday evenings in two three-week .... (3) .. on part-time courses. The programme is closely .... (4) .. to the work done .... (5) .. the seminar sessions. Small groups (the maximum is five on Certificate courses and six on Diploma courses) obtain practical .... (6) .. through working with classes at .... (7) .. levels. After each teaching practice session, the lessons are .... (8) .. with the tutor. (From International House Teaching Training: Applicant's handbook. Cambridge/RSA courses 1999, p.3)

1. A major B optional C important D great
  2. A session B lesson C afternoon D week
  2. A parts B blocks C periods D intervals
  4. A related B connected C matched D inked
  5. A along B while C within D during
  6. A viewpoints B inspiration C interest D experience
  7. A various B different C difficult D diverse
  8. A discussed B integrated C presented D conducted
- Correct responses: 1-A, 2-C, 3-B, 4-A, 5-D, 6-D, 7-B, 8-A

#### **4 Matching/sentence completion**

Complete the following sentences with the most suitable phrase from the list below.

- In the background
- On the background
- To draw somebody out
- To drop behind
- To wind up
- To scrape up

1. She is embarrassed in public and always keeps...
2. You have to ... some courage.
3. He ... his affairs yesterday.
- 4.

#### **5 Open cloze**

Fill in the missing missing words.

Your tutor is a very important .... She or he ... guide and encourage you, ... a personal interest in your ... and help you to put together your Record of ... Normally ... will stay in the same tutor group with the same tutor ... you are ready to go into the Sixth Form or leave. .... All the ... in Year 7, 8 and 9 are in the Lower School Team ... is led by the Head of ... School.

(From the leaflet: *Dallam School and Sixth-Form Centre* )

Correct responses: person, will, take, progress, Achievement, you, until, school, tutors, which, Lower.

## **SAMPLE TEST ITEMS: WRITING**

### **1 Testees are required to deal with verbal input (academic writing )**

Carefully read the following passage by Penny Ur and then answer the questions that follow (1-3).

In group work, learners perform a learning task through small-group interaction. It is a form of learner activation that is of particular value in the practice of oral fluency: learners in a class that is divided into five groups get five times as many opportunities to talk as in full-class organisation. It also has other advantages: it fosters learner responsibility and independence, can improve motivation and contribute to a feeling of co-operation and warmth in the class. There is some research that indicates that the use of group work improves learning outcomes .

These potential advantages are not, however, always realised. Teachers fear they may lose control , that there may be too much noise, that their students may over-use their mother tongue, do the task badly or not at all: and their fears are often well founded.

Some people - both teachers and learners - dislike a situation where the teacher cannot constantly monitor learner language.

The success of group work depends to some extent on the surrounding social climate, and on how habituated the class is to using it; and also, of course, on the selection of an interesting and stimulating task. But it also depends, more immediately, on effective and careful organisation.

1. In no more than 80 words, summarise the main points of the passage.
2. Explain the underlined phrases.
3. Do you agree or disagree with Penny Ur when she writes that group work in learning a foreign language has a lot of potential? Write a paragraph supporting or opposing her view.

### **2 A choice of three topics**

Trainees are required to deal with verbal input in the form of 3 topics to choose from.

*Example:*

Write a composition on one of the topics. Write your answer in 150-200 words.

1. If you could make important changes in Ukrainian schools, what changes would you make? Use reasons and specific examples to support your answer.
2. Think of my important General English class you have taken. Why did you enjoy it so much? Use specific details to support your answer.
3. Comment on the following quotation. Use specific illustrations to support your answer:



*We judge ourselves by what we feel capable of doing while others judge us by what we have already done. (H. Lonsdale)*

### 3 Gapped text

You are going to read a newspaper article about a confusing situation in a British nursery school. However, seven paragraphs have been removed from the article. Choose the most suitable paragraph from the list A-H for each part (1-5) of the article. There is one extra paragraph, which you do not need to use. There is also an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

- A. "I told the school I won't be taking her back. They made me feel I was not doing my job as a mum."
- B. A spokesman for Nottinghamshire Education Authority said the incident was being investigated.
- C. The felt-tip message on it read "I was in trouble today for hitting one of my friends".

Labelled

Nursery school staff were accused yesterday of humiliating a girl of four by making her wear a badge which labeled her naughty. Three layers of sticky tape were used to make sure the sticker stayed on Marcia Asher's jumper after she was caught fighting with one of her school-friends.

0 c

Marcia's mother, Julie said, "I can't believe she took such blatant action". The school has apologized but Miss Asher, 32, says she is not satisfied.

1

"Marcia was naughty, I'm not denying that, but there is no excuse for a teacher doing this." Even though her daughter could not read the words, other parents collecting their children could not fail to see the message.

Miss Asher said no apology would make up for what her daughter was put through. She said: "I've spoken to three sets of parents at the school gates but twice the number have had their children abused in this way".

2

He added: "Each school is sent general guidelines on how to handle children's behaviour but it is up to each head teacher to decide on specific punishments".

### 4 Form Filling

You are going to take a course in English Language in Great Britain. Fill in the application for below.

[295, c. 230-245]



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
Державного вищого навчального закладу  
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

84511, вул. Василя Першина, 24  
м. Бахмут, Донецька область Україна  
<http://www.forlan.org.ua>  
ДКСУ у м. Київ  
МФО 820172 Код СДРНОУ 38177129

Телефон: +38 06274 22537  
Факс: +38 06274 22537  
E-mail: forlan-artemivsk@ukr.net

№ 112/01 від 12.03.2019  
на № ..... від .....

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Панченко Віолетти Володимирівни на тему «Організація контролю навчальної  
діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних  
зкладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)»,  
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки  
в освітній процес Горлівського інституту іноземних мов  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Упродовж 2017-2018 рр. науково-методичні матеріали, розроблені  
В. В. Панченко, використовувалися в програмах підготовки майбутніх учителів  
іноземних мов у Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський  
державний педагогічний університет».

Впровадження матеріалів дисертаційної роботи у навчально-виховний процес  
свідчить про позитивне сприйняття майбутніми фахівцями історико-педагогічного  
досвіду організації контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних  
мов у кінці ХХ – на початку ХХІ ст.; усвідомлення здобувачами соціально-  
економічних, суспільно-політичних, історичних та загальнопедагогічних передумов  
процесу організації контролю результатів навчальної діяльності протягом  
досліджуваного періоду; розуміння сутності контролю як дидактичної проблеми, його  
видів, форм та методів.

Використання матеріалів дослідження під час викладання дисциплін психолого-  
педагогічного та професійного циклів дозволило підвищити рівень розвитку вмінь  
студентів здійснювати історико-педагогічний аналіз, узагальнювати та порівнювати  
факти з метою перенесення цінного педагогічного досвіду в практику роботи  
сучасних закладів вищої педагогічної освіти. Результати впровадження дають  
ідею рекомендувати зазначені науково-методичні матеріали до використання в  
освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти.



Директор ІІІМ ДВНЗ ДДПУ,  
кандидат філологічних наук, доцент

С. М. Бєсліцька



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 06.03.2019 № 114  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційної роботи  
Панченко Віолетти Володимирівни на тему «Організація контролю навчальної  
діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних  
закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки  
в освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії**

Результати науково-педагогічного дослідження Панченко Віолетти Володимирівни, зокрема особливості реалізації контролю навчальних досягнень студентів у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, впроваджувались у освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії упродовж 2017-2018 рр.

Теоретичні положення та практичний доробок автора дисертаційної роботи використовувались для збагачення навчальних занять із предметів психолого-педагогічного та професійного циклів, написання курсових та дипломних робіт, укладання методичних та навчально-методичних посібників.

Матеріали дослідження В.В. Панченко дали можливість студентам оволодіти знаннями з організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти на зламі ХХ-ХХІ століть.

Застосування теоретичних та практичних напрацювань дисертантки сприяло підвищенню рівня сформованості професійної компетентності студентів, розширенню їх світогляду.

Матеріали дисертаційної роботи систематично обговорювалися на педагогічних нарадах і були позитивно оцінені педагогічним колективом академії як плідний внесок у сучасну педагогічну теорію і практику.

Проректор з наукової роботи  
доктор педагогічних наук, професор



О.М. Галус





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області  
МФО 851011 Код 02125591

*04.03.2019* № *01.13/146*

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Панченко Віолетти Володимирівни на тему «Організація контролю навчальної**  
**діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних**  
**закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)»,**  
**поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**  
**зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**  
**в освітній процес Комунального закладу**  
**«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради**

Упродовж 2016-2019 рр. на кафедрах іноземної філології та педагогіки, психології та менеджменту освіти КЗ «ХГПА» були впроваджені в освітній процес положення і висновки, викладені у дисертаційній роботі Панченко В. В., щодо теорії і практики організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Результати дослідження здобувачки використовувалися викладачами кафедр під час навчальних занять з предметів професійного циклу, що збагатили їх зміст, при написанні курсових та дипломних робіт, укладанні методичних рекомендацій та створенні навчально-методичних посібників.

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи у навчальний процес дають підстави для висновку про теоретичну і практичну цінність дослідження Панченко В. В. оскільки їх використання на практиці сприяло розширенню знань студентів з історії розвитку вищої педагогічної іншомовної освіти в Україні; забезпечило поглиблене вивчення питання організації контролю навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов на межі ХХ-ХХІ століть; дозволило підвищити рівень розвитку вмінь історико-педагогічного аналізу, узагальнення, порівняння з метою перенесення цінного педагогічного досвіду в практику роботи сучасних закладів вищої освіти.

Результати апробації матеріалів дисертації Панченко Віолетти Володимирівни обговорювались на засіданні кафедр іноземної філології (протокол №8 від 13.02.2019 р.) та педагогіки, психології та менеджменту освіти (протокол № 10 від 05.02.2019р.).

ПРОРЕКТОР  
З НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ



І.О. СТЕПАНЕЦЬ