

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**НЕЧЕПОРЕНКО МАРІЯ АНАТОЛІЇВНА**

УДК 37.032:372.881.1

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ  
МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

---

**М. А. Нечепоренко**

Науковий керівник Джеджула Олена Михайлівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Вінниця – 2019

Тернопіль – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Нечепоренко М. А.* Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (015 – Професійна освіта). – Вінницький національний аграрний університет, Тернопільський державний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019.

Багатофункціональність діяльності вчителя іноземних мов, динамічні зміни у сфері його професійної підготовки, необхідність неперервного вдосконалення професійних компетентностей та особистісних детермінант майбутніх учителів іноземних мов, а також зумовлена цими факторами потреба педагогічних ЗВО у реалізації науково обґрунтованої методики, що забезпечить становлення активної професійної індивідуальності фахівця, дозволить майбутньому вчителю іноземних мов виконувати завдання, покладені на нього сучасним інформаційним полікультурним суспільством та досягати вершин розвитку своєї особистості, спричинили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку»**.

У дисертації з'ясовано стан проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку в педагогічній теорії і практиці фахової підготовки вчителів іноземних мов в Україні, Німеччині, Великобританії та США. Проаналізовано нормативне та навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців за кваліфікацією бакалавр освіти, вчитель німецької і другої іноземної мови та зарубіжної літератури.

Обґрунтовано та вивчено теоретичні основи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. Конкретизовано смислові значення понять «професійно-особистісний саморозвиток», «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку». Під *професійно-особистісним саморозвитком*

*майбутніх учителів іноземних мов* розуміємо внутрішній, свідомий, цілеспрямований процес особистісного вдосконалення та професійного зростання майбутніх учителів-філологів на основі процесів самопізнання, самоосвіти, самоконтролю та самореалізації. *Готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку* визначаємо як складне професійно-особистісне утворення, що охоплює мотиваційно-спрямувальний, інформаційно-інтегративний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-коригувальний компоненти і слугує основою для постійного підвищення рівня професіоналізму та самореалізації особистості майбутніх учителів іноземних мов.

Визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників; використання інтегративного ресурсу іноземної мови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку; застосування смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку. Розроблено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Виокремлено та охарактеризовано спонукальний, когнітивний, інтернальний, рефлексивний критерії і відповідні показники, на основі яких визначено й експериментально перевірено низький, середній та високий рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Рекомендованими формами організації навчального процесу є практичні заняття, самостійна робота, групова робота, тренінги, воркшопи, індивідуальні та групові консультації, круглі столи, диспути, конференції, самостійна робота із використанням інформаційних ресурсів, індивідуально-пошукова робота, відвідування відкритих уроків провідних педагогів. Обґрунтовано та експериментально доведено ефективність використання методів проблемного та активного навчання (дискусії, моделювання ситуацій, навчальні ігри), методів самостійної та групової позааудиторної роботи (опрацювання літератури

іноземною мовою, онлайн-робота з веб-ресурсами), методу кейсів, методу «Портфоліо», веб-квесту.

Розроблено комплексну поетапну методику реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, що охоплює прогностичний, проектувальний та практичний етапи. Запропоновано методичний супровід реалізації розробленої методики: створено смарт середовище за тематикою професійно-особистісного саморозвитку у формі вебміксу, що включає авторський тематичний блог «Педагог – професіонал та всебічно розвинена особистість», електронне портфоліо, веб-квест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія», навчальний посібник «Професійно-особистісний саморозвиток педагога в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності» (посібник може бути використаний в електронному вигляді, в тексті та післятекстових тематичних кейсах пропонуються гіперпосилання на додаткові джерела), методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Практичний курс основної мови», які включають теоретичні інформаційні блоки за тематикою професійно-особистісного саморозвитку вчителя іноземних мов і серію практикумів із варіативною формою організації та широким спектром інноваційних технологій і методичних прийомів для активної роботи студентів (веб-квест, воркшоп, тренінги, кейси) та комплекс дидактичних матеріалів в електронному форматі.

*Ключові слова:* майбутні вчителі іноземних мов, готовність до професійно-особистісного саморозвитку, структурно-функціональна модель формування готовності, педагогічні умови.

## ANNOTATION

Necheporenko M. Formation of future foreign languages teachers' readiness to professional-personal self-development. – The manuscript.

Dissertation for a degree of Candidate of Pedagogical Sciences (PhD) in speciality 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» (015 – Professional education). – Vinnytsia national agrarian university, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2019.

Multifunctional activity of the teacher of foreign languages, dynamic changes in the field of his professional training, the need for continuous improvement of professional competencies and personal determinants of future teachers of foreign languages, and also due to these factors the need for pedagogical universities in the implementation of scientifically developed methodology, that will ensure the formation of active professional individuality of the future specialist, will allow the future teacher of foreign languages reach the peaks of development of his personality, led to the choice of the topic of the dissertation study «Formation of future foreign languages teachers' readiness to professional- personal self-development».

The thesis investigates the problem of forming the readiness of future teachers of foreign languages to professional-personal self-development in the pedagogical theory and practice of professional training of foreign languages' teachers in Ukraine, Germany, the United Kingdom and in the United States. The normative, educational and methodological documentation of specialists training for the qualification of the bachelor of education, the teacher of German, the second foreign language and foreign literature are analyzed. The theoretical bases of professional-personal self-development are substantiated and studied.

The semantic meanings of the concept «professional-personal self-development», «readiness of future teachers of foreign languages to professional-personal self-development» are specified. Due to our study, we identify the *professional-personal self-development* as an internal, conscious, purposeful process of personal development and professional growth of future philology teachers based on the processes of self-actualisation, self-education, self-control and self-realization.

The *readiness of future teachers of foreign languages to professional-personal self-development* is defined as a complex professional and personal formation, combining in its structure motivational-dispositional, informational-integrative, personal-regulating, reflexivity-correcting components, aimed to raise the level of professionalism and self-realization of the personality of future teachers of foreign languages.

The pedagogical conditions of formation of future foreign languages teachers' readiness to professional-personal self-development (formation of motivation to professional-personal self-development through a complex of stimulating factors; the use of an integral resource of a foreign language for accomplishing professional-personal self-development; creating a smart environment of professional-personal self-development ) are determined and theoretically substantiated.

The structural-functional model of forming the readiness of future teachers of foreign languages to professional-personal self-development is developed. The stimulating, cognitive, internal, reflexive criteria and relevant indicators of the readiness of future foreign languages' teachers to professional-personal self-development are identified and characterized. According to the determined criteria are defined and experimentally checked the low, medium and high levels of the formation of future foreign languages' teachers readiness to professional-personal self-development.

The recommended forms of organization of the educational process are practical classes, independent work, group work, trainings, workshops, individual and group consultations, round tables, disputes, conferences, independent work with the use of information resources, individual research work, visiting the lessons of leading teachers. The effectiveness of the use of the active methods, the method of projects, the methods of problem learning (discussions, modeling of problem situations, educational games), methods of independent and group extracurricular work (working out of literature in a foreign language, online work with interactive programs), method of cases, Portfolio method, a web-quest is experimentally confirmed.

The integrated phased methodology of formation of future foreign languages' teachers readiness to professional-personal self-development, that includes the

predictive, design and practical stages, has been developed. A smart environment of professional-personal self-development in the form of a webmix, include the author's thematic blog «The teacher – a professional and comprehensive developed personality», an electronic portfolio, a web quest «Readiness of foreign languages' teacher to professional-personal self-development: theoretical reflection», educational textbook «Professional-personal self-development of the teacher in the context of the actual trends of the modern educational paradigm» (the text and the tasks in form of thematic cases contain hyperlinks to additional sources).

*Key words:* future teachers of foreign languages, readiness to professional-personal self-development, structural-functional model of forming the readiness, pedagogical conditions.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Нечепоренко М. А. Дефінітивний аналіз поняття готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 2014. Вип. 42. С. 233–236.
2. Нечепоренко М. А. Інтегративний ресурс іноземної мови в контексті проблеми професійно-особистісного саморозвитку майбутнього учителя. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. V (57), Issue 129. P. 25–28.
3. Нечепоренко М. А. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: монографія*/ О. М. Джеджула, О. В. Солоня, Р.В. Будяк. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 38–47.
4. Нечепоренко М. А. Інформаційно-освітнє середовище як фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-

особистісного саморозвитку. *Теорія і методика професійної освіти*. 2017. № 12. URL: [https://ivet-ua.science/images/Journals\\_IPTO/TMPO/TMPO\\_12\\_2017.pdf](https://ivet-ua.science/images/Journals_IPTO/TMPO/TMPO_12_2017.pdf)

5. Нечепоренко М. А. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка, 2017. Вип. 2. С. 102–109.

6. Нечепоренко М. А. Характеристика рівнів, критеріїв, показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Педагогічний альманах*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 39. С. 164–171.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Гордійчук (Нечепоренко) М. А. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Сучасні тенденції освіти: збірник наукових праць за мат. VI наук. конф., присвяченої дню народження канд .пед. наук., доц. С. В. Будака (Миколаїв, 26-27 квітня 2013 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. С. 197–203.

8. Нечепоренко М. А. Сучасні підходи до визначення сутності готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні тенденції освіти: Актуальні проблеми германістики та перекладознавства: збірник наукових праць професорсько-викладацького складу за мат. VII наук.-практ. конф., присвяченої дню народження канд .пед. наук., доц. С. В. Будака (Миколаїв, 24-25 квітня 2014 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. С. 345–350.

9. Нечепоренко М. А. Модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: мат. Всеукр.*



наук.-практ. інтернет-конф.(Вінниця, 17 лютого 2016 р.).Вінниця: ВНАУ, 2016. С. 242– 249.

10. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку через опрацювання іншомовних художніх творів. Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: мат. XXV Міжнар. наук. конф. (Переяслав-Хмельницький, 26-27 травня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 68–71.

11. Нечепоренко М. А. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в контексті формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: мат. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 28 лютого 2017р.). Вінниця: ВНАУ, 2017. С. 184– 187.

12. Нечепоренко М. А. Особливості використання Інтернет сервісів та розробки контенту інформаційно-освітнього середовища професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: збірник тез за мат. III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.(Вінниця,. 27 лютого 2018 р.). Вінниця: ВНАУ, 2018. С. 258– 261.

13. Нечепоренко М. А. Впровадження технології контекстного навчання з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми математичної освіти: виклики сучасності*: мат. міжнар. наук.-метод. інтернет-конф. (Вінниця, 17-18 травня 2018 р.). Вінниця: ВНТУ, 2018. С. 410–413.

14. Netscheporenko M. Charakteristik von den Strukturellen Komponenten der Bereitschaft der zukünftigen Sprachlehrer zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung. *Science, research, development. Pedagogy: proceedings of international science-practical conference.* (Poznan, 29. 09.2018-30.09.2018). Warszawa: «Diamond trading tour», 2018. P. 54–58.

*Праці, що додатково відображають наукові результати дослідження*

15. Джеджула О.М., Нечепоренко М. А., Хом'яківський Л. Ю. Інформаційні освітні університетські середовища як інтегративна база впровадження інноваційних технологій. *Оновлення змісту, форм та методів навчання в закладах освіти: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*, 2017. Вип.16 (59). С.29 – 31.

16. Джеджула О. М., Нечепоренко М. А. Професійно-особистісний саморозвиток в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності: навчальний посібник. Миколаїв: Формат, 2018. 169 с.

17. Нечепоренко М. А. А ти готовий до професійно-особистісного саморозвитку?: методичні рекомендації до самостійної роботи з дисципліни «Практичний курс основної мови». Миколаїв: Формат, 2018. 160 с.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	24
1.1. Стан проблеми формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....	24
1.2. Сутність і структура готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов.....	43
1.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.....	62
Висновки до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	78
2.1. Формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників.....	78
2.2. Використання інтегративного ресурсу іноземної мови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку.....	91
2.3. Застосування смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку.....	109
2.4. Методика реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.....	123
Висновки до другого розділу.....	143
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	147

3.1. Організація проведення педагогічного експерименту та результати констатувального етапу дослідження.....	147
3.2. Аналіз ефективності впровадження педагогічних умов формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку.....	167
Висновки до третього розділу.....	190
ВИСНОВКИ .....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	198
ДОДАТКИ.....	225

## ВСТУП

**Актуальність і ступінь дослідженості проблеми.** Збільшення впливу гуманістичних концепцій суспільного розвитку, посилення процесу глобалізації, стрімке збільшення об'єму і ролі інформації, розширення освітніх можливостей в умовах інформального навчання висувають нові вимоги до особистості та компетентнісних характеристик педагога і передбачають оптимізацію змісту професійно-методичної підготовки вчителя іноземних мов.

Положення Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (2012), «Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2012), основними принципами, якої є неперервність, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, прогностичність та інноваційність, Національної програми вивчення та популяризації іноземних мов (Go Global: National Foreign Language Learning and Promotion Initiative) (2015), Закону України «Про вищу освіту» (2014), що забезпечує сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя, Закону України «Про освіту» (2017), згідно із яким «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей»[164], актуалізують проблему професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов в контексті змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах активної інтеграції України у європейський освітній простір.

Освіта сьогодні повинна розглядатись як процес, який триває протягом усього життя та розкриває можливості для постійного самовдосконалення та саморозвитку особистості, а не у якості сформованого результату після закінчення ЗВО. Особливо актуальним є питання вдосконалення підготовки

вчителів іноземних мов. Академічна мобільність та свобода, включення в міжнародний освітній простір стають все більш нагальними в умовах соціально-економічних трансформацій нашої держави. Сучасний учитель іноземних повинен виступати у ролі інноватора, менеджера-організатора освітнього процесу, дослідника власної професійної діяльності та чинити розвиваючий вплив на навчальну траєкторію своїх учнів, репрезентувати культурні цінності та особливості народу, мову якого викладає. Основним завданням учителя іноземних мов стає не просто організація процесу засвоєння мовних одиниць чи граматичних структур, сучасний учитель іноземних мов, враховуючи метапредметність власне іноземної мови, відіграє важливу роль у створенні мовної картини світу учнів, а отже до переліку його функцій долучається демонстрація можливості використання іноземної мови у ролі засобу здійснення міжкультурної комунікації, отримання додаткової інформації, відкриття іншого культурного світу, засобу розвитку власної особистості, пізнавальних здібностей, культурних інтересів і соціальних потреб.

У Галузевому стандарті вищої освіти, освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за кваліфікацією вчителя німецької, англійської мов і зарубіжної літератури (додаток Б.1) відображено вимоги до компетентності та соціально-важливих якостей сучасного вчителя іноземних мов, ключовими серед яких є оволодіння системою сучасних лінгвокультурологічних знань, специфікою мовних картин світу, вміння використовувати іноземну мову для розвитку інтелекту та впливу на емоційну й пізнавальну сфери особистості учня, окреслення шляхів формування інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, вміння аналізувати досвід роботи, здійснювати самоконтроль, самооцінку, саморегуляцію, виділяти та переборювати недоліки у професійній діяльності.

З метою ефективного виконання учителем іноземних мов поставлених завдань, важливо вже на етапі підготовки до професійної діяльності формувати прагнення студентів до самовиховання та самоосвіти, мотивацію і зацікавленість в підвищенні рівня професійної та іншомовної комунікативної компетентності, розкривати можливості використання потенціалу іноземної мови як ефективного

інструменту реалізації індивідуальної стратегії професійно-особистісного саморозвитку.

Теоретико-методологічним підґрунтям розбудови орієнтованої на саморозвиток професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на сучасному етапі виступають фундаментальні філософські та педагогічні концепції особистісно-орієнтованої освіти та індивідуалізації навчання (І. Бех [16], І. Зязюн [69], В. Кремень [90], О. Пехота [160], Г. Терещук [189], А. Хелмке (A. Helmke) [233]), основоположні принципи гуманістичної психології та теорії розвитку особистості в процесі діяльності (Г. Балл [12], Л. Виготський [31], В. Маралов [111], А. Маслоу (A. Maslow) [249], С. Рубінштейн [174]), компетентнісна парадигма та професійна підготовка вчителя іноземних мов (В. Баркасі [14], Н. Бібік [18], О. Бігич [19], І. Бім [21], М. Варгіз (M. Varghese) [269], Д. Енрайт (D. Enright) [229], М. Козолуп [84], Н. Микитенко [120], С. Ніколаєва [149], Дж. Річардс (J. Richards) [260], В. Хелспер (W. Helsper) [234]), концептуальні схеми проектування освітнього середовища на основі інтегративного навчання та запровадження інформаційно-комунікативних інновацій (М. Братко [23], Р. Гуревич [44], О. Джеджула [51], М. Кадемія [75], І. Роберт [172], Ф. Скапіні (F. Scarpini) [263], Дж. Ульман (J. Ulman) [268], Т. Франчук [199], М. Хубер (M. Huber) [237], О. Ярошинська [212], В. Ясвін [214]).

Особливу теоретико-методологічну цінність в контексті нашого дослідження складають теорія самодетермінації особистості Е. Дісі (E. Deci) та Р.Раяна (R. Ryan) [224], концепції зовнішньої і внутрішньої мотивації особистості, мотиваційних аспектів навчальної і професійної діяльності (С. Занюк [63], С. Златеа (S. Zlatea) [271], Є. Ільїн [72], Д. МакКлеланд (D. McClelland) [250], Д. Стірлінг (D. Stirling) [266]), соціально-когнітивна теорія (А. Бандура (A. Bandura) [218]), технологія вивчення іноземної мови на основі предметно-мовного інтегрованого навчання (англ. CLIL) (Д. Койл (D. Coyle) [223], Д. Марш (D. Marsh) [243], Ю. Руднік [175], В. Савік (V. Savic) [262]), концепт розробки персонального навчального середовища (англ. Personal learning environment) (М. Біркхард (M. Birghard) [220], Л. Кастанеда (L. Castañeda) [221]), інноваційної

технології смарт навчання ( З. Жу (Z. Zhu) [270], Р. Копер (R. Koper) [241], С. Кім (S. Kim) [238], А Лі (A. Lee) [243]).

Аналіз сучасних досліджень свідчить про наявність глибокого інтересу науковців до різних аспектів проблеми формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку. Питанням саморозвитку особистості, формування аутопсихологічної компетентності фахівця присвячено роботи О. Гомонюк [38], С. Кузікової [92], В. Лозового [106], Н. Лосєвої [107], В. Маралова [111], Г. Мешко [118]. Особливу увагу науковців зосереджено на обґрунтуванні самовдосконалення і саморозвитку індивіда як суб'єкта професійної діяльності (К. Альбуханова-Славська [1], К. Бауер (K. Bauer) [219], А. Деркач [48], В. Ковальчук [170], А. Маркова [113], Л. Мітіна [124], Г. Селевко [178], В. Фрицюк [201], П. Харченко [202], В. Чайка [209] та ін.), формуванні готовності майбутніх фахівців різних галузей до професійного саморозвитку (А. Бистрюкова [27], А. Кужельний [90], А. Лисенко [104], С. Некрасова [131], О. Пехота [160], О. Серняк [180], Н. Чорна [211]. Огляд публікацій останніх років свідчить про розкриття процесів особистісного становлення та професійного зростання у діалектичному взаємозв'язку (Г. Гуменюк [44], Н. Єршова [60], Л. Зеня [64], Н. Панова [156]) та виокремлення поняття «професійно-особистісний саморозвиток» у наукових розвідках Н. Мирончук [122], М. Поплавської [166], О. Худенко [204]. Розкриваючи досліджуваний концепт, С. Кузікова [92] наголошує, що особливості формування суб'єкта особистісного саморозвитку неможливо розглядати поза контекстом його професійного становлення, а професійна діяльність і ще більшою мірою процес фахової підготовки до неї впливає на особистісні якості і поведінку людини, стаючи, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку. Г. Гуменюк [44] обґрунтовує трактування саморозвитку як ціннісно-сміслової детермінанти професійного становлення людини.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що професійно-особистісний саморозвиток визначається в психолого-педагогічній літературі як зростання, становлення, інтеграція та реалізація особистісних якостей, інтересів,



спрямованості в процесі професійної діяльності, що передбачає якісне перетворення ціннісних орієнтацій, особистісних характеристик, способів здійснення професійної активності та самореалізації.

Науковий доробок сучасних дослідників, представлений у вигляді дисертаційних досліджень, зосереджений на розгляді проблеми підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк [201]), педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку викладачів профільних дисциплін аграрних ЗВО (В. Ільчук [74]), педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх учителів інформатики (Т. Тихонова [190]), формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення (Т. Шестакова [206]), формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей (Н. Чорна [211]), характеристиці процесів самозміни та саморозвитку в контексті освіти, практики і консультування (Б. Бен (B. Van) [216]).

Проте невизначеним залишається питання теоретичного обґрунтування сутності феномена «готовність до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов», цілісної науково-методичної системи педагогічних умов, що забезпечили б визначення готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку як пролонгованої мети і прогнозованого результату педагогічної освіти, що актуалізує потребу детального розгляду сутності, змісту та структури досліджуваного поняття.

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку та практичним досвідом її здійснення було виявлено низку суперечностей між:

- об'єктивною значущістю проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку і недостатньою теоретико-методичною розробленістю цієї проблеми;
- постійним зростанням вимог суспільства щодо підготовки вчителів іноземних мов в умовах неперервної освіти і наявним недостатнім рівнем їхньої фахової компетентності;

- необхідністю формування у студентів концептуальних знань про особливості професійної діяльності вчителя іноземних мов, вплив особистісних характеристик на виконання професійних функцій, можливості самореалізації потенціалу особистості в межах обраного фаху та відсутністю практичних засобів використання інтегративного ресурсу іноземної мови для реалізації зазначеної мети;

- значним дидактичним потенціалом інформаційно-освітнього середовища та недостатнім рівнем його використання для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Отже, багатofункціональність діяльності учителя іноземних мов, динамічні зміни у сфері його професійної підготовки, необхідність неперервного вдосконалення професійних компетентностей та особистісних детермінант майбутніх учителів іноземних мов, а також зумовлена цими факторами потреба педагогічних ЗВО у реалізації науково обґрунтованої методики, що забезпечить вирішення зазначених протиріч, спричинили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Вінницького національного аграрного університету «Дослідження інноваційних технологій викладання мовознавчих дисциплін у вищій школі в контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю» (державний реєстраційний номер 0112U006698). Тема дисертації затверджена Вченою радою Вінницького державного аграрного університету (протокол № 2 від 20.09.2013 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 22.10.2013 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – професійно-особистісний саморозвиток у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

**Мета дослідження** – визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

**Завдання дисертаційного дослідження:**

1. З'ясувати сучасний стан проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

2. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досягнень визначити сутність готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку та конкретизувати компоненти, критерії, показники її сформованості.

3. Спроекувати структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

4. Обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Для досягнення поставленої мети в роботі були використані такі загальнонаукові методи дослідження:

- *теоретичні*: системний аналіз нормативних актів для визначення стану проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку; аналіз, синтез, порівняння й узагальнення наукової літератури з педагогіки, психології, філософії для уточнення змісту понять: «професійно-особистісний саморозвиток», «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку»; моделювання для розробки структурно-функціональної моделі та методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

- *емпіричні*: анкетування, інтерв'ювання, спостереження, співбесіди, педагогічний експеримент – для визначення показників і рівнів сформованості

готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку; анкетування, тестування, опитування, ранжування для діагностики та моніторингу динаміки перебігу експериментальної роботи; педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку; методи математичної статистики для обробки результатів експериментальної роботи.

**Експериментальна база дослідження** – Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Хмельницький національний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка. У педагогічному експерименті взяли участь 386 студентів, 11 викладачів іноземних мов.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше*:

- *обґрунтовано та експериментально перевірено* педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку (формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників; використання інтегративного ресурсу іноземної мови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку; застосування смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку);

- *створено* структурно-функціональну модель, яка забезпечує досягнення поставленої мети – формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку через взаємозв'язок і цілісність поетапного процесу реалізації педагогічних умов (прогностичний, проектувальний, практичний), використання форм, методів, засобів та розкриття компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваного виду готовності;

- *уточнено* зміст та конкретизовано структуру ключового поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку» через виокремлення мотиваційно-спрямовального, інформаційно-

інтегративного, особистісно-регулятивного, рефлексивно-коригувального компонентів та відповідних критеріїв і показників, визначено та охарактеризовано низький, середній, високий рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку;

- *удосконалено* зміст (інформаційно-методичне забезпечення навчальних дисциплін «Практичний курс основної мови», «Аналітичне читання»), методи (активного і проблемного навчання: дискусії, моделювання ситуацій, навчальні ігри; самостійної та групової позааудиторної роботи: опрацювання літератури іноземною мовою, онлайн-робота з освітніми веб-ресурсами, веб-квести; методу кейсів, «Портфоліо»), організаційні форми (практичні заняття; самостійна робота; групова робота; тренінги; воркшопи; індивідуальні та групові консультації; круглі столи; диспути; конференції; індивідуально-пошукова робота; засоби (тематичні інформаційні модулі та практикуми, матеріали та ресурси смарт середовища) формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, які систематизовано у формі поетапної методики реалізації педагогічних умов.

Подальшого розвитку набули теоретико-методичні аспекти інтерактивної взаємодії та менторського супроводу суб'єктів інформаційного середовища професійно-особистісного саморозвитку.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробці методичного супроводу реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку; комплексу інтерактивних освітніх ресурсів за тематикою професійно-особистісного саморозвитку вчителя іноземних мов.

Видано навчальний посібник «Професійно-особистісний саморозвиток педагога в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності» та методичні рекомендації до навчальної дисципліни «Практичний курс основної мови» із циклу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Створено смарт середовище у формі вебміксу за тематикою професійно-особистісного саморозвитку, що охоплює авторський тематичний блог «Педагог – професіонал та всебічно розвинена особистість», електронне портфоліо, вебквест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія».

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка № 01-12/26.4/726 від 25.06.2018 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 3 від 20.02.2017 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/459 від 29.05.2018 р.).

**Особистий внесок здобувача.** У колективній монографії [135] представлена стаття автора, що характеризує структурні компоненти готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. У статті [54] здобувачем висвітлено можливості інформаційних освітніх середовищ для впровадження в освітній процес інноваційних технологій, що забезпечують інтерактивність навчання. У навчальному посібнику [53] автору належать розділи, присвячені розкриттю основних професійно значущих особистісних характеристик сучасного педагога, феномена професійно-особистісного саморозвитку педагога, алгоритму та ефективних інструментів його здійснення, а також у розробці тематичних завдань у формі кейсів. Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувалися.

**Апробація основних теоретичних і практичних результатів дослідження** здійснювалась на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Педагогіка і психологія в еру збільшення впливу інформації – 2017» (Будапешт, 2017), «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Європейська стратегія створення освітнього середовища у вищих технічних і професійних навчальних закладах» (Рівне, 2017), «Проблеми математичної освіти: виклики сучасності (2018)» (Вінниця, 2018), «Наука, дослідження, розвиток» (Познань, 2018); *всеукраїнських*: «Сучасні тенденції освіти» (Миколаїв, 2013), «Сучасні тенденції науки та освіти: актуальні проблеми

германістики та перекладознавства» (Миколаїв 2014), «Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці» (Вінниця, 2016, 2017, 2018).

**Публікації.** Основні положення й висновки дослідження відображено у 17 опублікованих працях: 4 статті опубліковано у наукових фахових виданнях України, 1 стаття – у закордонному науковому періодичному виданні, 1 стаття – у колективній монографії, 9 статей і тез – у збірниках наукових праць та матеріалів конференцій, 1 навчальний посібник, 1 методичні рекомендації.

**Структура дисертації.** Дисертаційне дослідження складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (272 найменування, з них 57 іноземною мовою), 19 додатків на 67 сторінках. Повний текст дисертації складає 290 сторінок, з них 183 сторінки основного тексту, що містить 22 таблиці та 23 рисунки.

## **РОЗДІЛІ. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ**

### **1.1.Стан проблеми формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов**

Розвиток суспільства у III тисячолітті ознаменувався посиленням процесу глобалізації, міжнародної співпраці, стрімким розвитком науки, поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, утвердженням гуманістичних ідеалів, розвитком індивідуальності та самореалізації у якості ціннісних орієнтирів.

Сучасний етап розвитку освітньої парадигми в Україні детермінується впливом перерахованих тенденцій та характеризується впровадженням необхідних якісних змін, вдосконаленням процесу підготовки педагогів, приведенням національних вимог та законодавчої бази у відповідність до вимог Європейських стандартів.

Крім того, не втрачає актуальності пошук нових шляхів реалізації концепції навчання протягом життя, ефективних способів організації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних технологій, забезпечення академічної мобільності та організація міжнародної співпраці з метою формування готовності вчителів до системного вдосконалення себе як особистості та результатів своєї професійної діяльності. Як свідчать дані Національного інституту стратегічних досліджень, «за останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 або 6 років, підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Нині щорічно обновляється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань [154]».

З цього приводу слушно зауважує Г. Терещук: «В сучасних умовах швидких змін і тотальної інформатизації на перший план в освіті виходить готовність (компетентність) того, хто навчається, з урахуванням особистих можливостей та



інтересів оперативно й чітко відслідковувати та відбирати інформацію, конструювати способи дій з метою успішного виконання конкретних завдань відповідно до поставлених педагогом дидактичних цілей» [189, с. 7].

У Резолюції Ради Європи «Про навчання протягом життя» [169] підкреслюється, що таке навчання має починатися з дошкільного і тривати до післяпенсійного віку, і при цьому включати в себе весь спектр неформального і спонтанного навчання. Сучасна дослідниця О. Маркозова розглядає навчання впродовж життя як необхідну передумову досягнення життєвого успіху людини, та наголошує, що «люди, які не орієнтовані на постійний саморозвиток через навчання, з часом втрачають здатність ефективно діяти. Водночас, якщо особистість присвячує свій вільний час самоосвіті та саморозвитку, збільшенню освітнього капіталу, наполегливо долаючи всі перешкоди на своєму шляху, то вона обов'язково досягне життєвого успіху. Тому навчання впродовж життя є необхідною умовою самореалізації людини в процесі досягнення успіху» [114, с. 201].

Слід звернути увагу на те, що сучасні студенти «інформаційної епохи» вимагають змін в методах, формах і засобах навчання, вважаючи за краще інтерактивне навчання у співпраці. Сучасна молодь готова працювати з освітніми ресурсами мережі Інтернет та створювати свій власний інформаційний продукт. Об'єктивною освітньою реальністю вже сьогодні є процес електронного навчання (E-learning), що передбачає використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, масових відкритих онлайн курсів (МВОК), віртуальних лабораторій і практикумів тощо[53]. Як зазначає Дж. Дудерштадт (J. Duderstadt) [228], уже сьогодні функціонують нові форми навчання як, наприклад, асинхронне навчання (навчання незалежно від часу та місця). Таким чином, в суспільстві безперервної освіти люди будуть залучені до навчання і постійного поновлення знань.

Оскільки система освіти являє собою один із найголовніших соціальних інститутів, розвиток якого повністю обумовлюється характером і досягненнями науково-технічного та соціального прогресу суспільства, у сучасній освітній

парадигмі інтенсифікується пошук нових концептуальних підходів до професійної підготовки вчителя іноземних мов таких як суб'єктний (А. Хелмке (A. Helmke) [233], М. Князьян [80]), що передбачає активну позицію та взаємодію студента в процесі навчання, що сприятиме його претворенню в суб'єкта власної професійної діяльності і розвитку; інтегративний (Д. Койл (D. Coyle) [223], Ю. Руднік [175]), який сприяє цілісному розвитку особистості та індивідуальності майбутнього вчителя шляхом забезпечення органічної єдності цілей, змісту, принципів організації підготовки до професійної діяльності, середовищний (Г. Донаг'ю (H. Donaghue)[227], С. Ніколаєва [149], Дж. Ульман (J. Ulman) [268]), що реалізує можливість цілеспрямованого впливу на формування ціннісних орієнтацій, світоглядних принципів, уявлень про професійні та особистісні характеристики вчителя іноземних мов у студентів шляхом створення полікультурного простору інтерактивної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу; компетентнісний (В. Баркасі [14], К. Бауер (K. Bauer) [219], О. Бігич [19], Т. Комарницька [85], Ф. Ліповскі (F. Lipowsky) [245]), Л. Тишаківа [191], що має стійку інтенцію формування особистості нового типу. Таку особистість, як стверджує Н. Бібік [18], вирізняє високий рівень загальної і професійної культури, глобальне мислення і планетарна свідомість, адаптивність до швидких змін, мобільність, суб'єктність, здатність працювати в команді, широкий кругозір і глибокі пізнання в обраній сфері діяльності, володіння універсальними поняттями і універсальними способами діяльності, готовність до постійної роботи над собою та рівнем професійної компетентності.

Компетентнісний підхід залишається актуальним у міжнародному та стає одним із провідних в національному освітньому просторі [105]. Фахівці Центру досліджень соціальних комунікацій Національної бібліотеки України імені В. Вернадського (НБУВ), проводячи аналітичне дослідження освітніх реформ, зокрема нового Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145 VIII) зазначають, що головною метою навчання стане не отримання суми знань, а оволодіння учнями певним набором компетентностей та наскрізних вмінь.

На законодавчому рівні компетентність трактує як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [62, с. 80]. У нашому дослідженні будемо дотримуватись саме цього визначення компетентності. Також важливим для наших наукових пошуків є той факт, що згідно закону, завданням учителя стає не трансляція інформації, а всебічне сприяння розвитку особистості учня, скеровування вектору наукового пізнання, забезпечення методологічного супроводу процесу навчання, формування мотивації до саморозвитку, створення середовища творчого саморуку учнів. У таких умовах висуваються нові вимоги до професіоналізму, особистості та фахової підготовки вчителя.

Сучасні дослідники слушно наголошують, що «гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності майбутніх педагогів, їх самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток» [206, с. 3], «суспільству потрібен учитель самодостатній, індивідуально високорозвинений, щасливий, який вміє створювати гуманні стосунки з дітьми, колегами та батьками, і університетська педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу» [26, с. 5].

Цілком погоджуючись із дослідницею С. Кузіковою [93] у тому, що процес освіти, має розумітися як процес формування суб'єкта саморозвитку, оскільки в особистісноорієнтованій освітній парадигмі центральне місце відводиться самоактуалізованій особистості, зауважимо, що для того, щоб стати суб'єктом саморозвитку, майбутній учитель повинен бути інтелігентною, творчою особистістю, здатною до рефлексії, орієнтованою на інноваційний характер процесу навчання, володіти вмінням аналізувати та продукувати інформацію, критично мислити, бути вмотивованим до самореалізації в контексті обраної професії.

Обираючи професію учителя іноземних мов слід усвідомлювати, що на сучасному етапі активних трансформацій української держави на шляху до впровадження стандартів та цінностей європейського співтовариства в рамках якого передбачена реалізація Національної програми вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative), разом зі значним зростанням інтересу до вивчення іноземних мов, значно зросли вимоги до вчителя цього предмету. Вчитель іноземної мов повинен не просто організовувати процес засвоєння мовних одиниць чи граматичних структур, сучасний учитель іноземної мов має високий рівень знань з мови, володіє лінгвокраїнознавчою та соціокультурною інформацією, методикою викладання іноземної мови, завданням педагога стає виховання особистості, здатної бути учасником міжкультурної комунікації іноземною мовою.

Сьогодні суттєво змінюється роль учителя від носія знань до консультанта, який орієнтує навчальний процес на отримання майбутніми вчителями іноземних мов самостійного досвіду. Значна увага приділяється пошуку організаційних форм і методів самостійної позааудиторної роботи для індивідуального оволодіння студентами ключовими компетентностями [207].

Як відомо, отримання фахової педагогічної освіти передбачає оволодіння майбутніми вчителями іноземних мов конструктивними, організаторськими, гносеологічними, комунікативними вміннями через опунування знань з дидактики, мовознавства, психолінгвістики, що складає основу професійної компетентності вчителя [191].

Не менш важливою для вчителя-професіонала є методична компетентність. Більшість сучасних науковців [19; 65; 149] розглядають методичну компетентність учителя іноземних мов через оволодіння ним системою компонентів: знань, умінь, навичок із урахуванням індивідуальних якостей особистості. Слушною є думка О. Бігич [19], що методична компетентність вчителя іноземної мови виконує мотивуючу, адаптивну, проектувальну, організаційну та контролюючу функції, охоплюючи не лише методичні вміння і навички, але і здатність педагога враховувати власні індивідуальні якості.

В умовах інформатизації освітнього процесу нагальною потребою для вчителів іноземних мов стає оволодіння вмінням доцільного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як в навчально-виховному процесі, так і для реалізації індивідуального професійно-особистісного саморозвитку. Даний аспект продуктивного використання ІКТ у фаховій діяльності педагога є предметом живого наукового обговорення серед зарубіжних та українських дослідників [51; 171; 43; 238; 272]. У нормативних актах та науковій періодиці не має єдиного терміна для позначення цього явища, наприклад, цифрова компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, медіакомпетентність тощо.

У Проекті Нової української школи, розробленому у рамках компетентісного підходу із урахуванням європейських орієнтирів, визначено 10 ключових компетентностей, необхідних для самореалізації особистості, серед яких виділено інформаційно-цифрову компетентність. Підкреслено необхідність оволодіння навичками «впевненого і критичного застосування інформаційно-комунікативних технологій, інформаційною й медіа-грамотністю, основами програмування, алгоритмічного мислення, роботи з базами даних, розуміння етики роботи з інформацією» [151, с. 10 –11].

С. Прохорова, досліджуючи особливості цифрової компетентності вчителя іноземної мови, розкриває такі перспективи використання інформаційно-комунікативних ресурсів в процесі вивчення іноземної мови як «...розширення контексту заняття, побудова міжнародної співпраці, організація віртуальних мовних груп та спільнот, форумів та чатів, отримання доступу до сучасних актуальних аутентичних матеріалів (тексти, мультимедіа, потокове телебачення, подкасти), спілкування з носіями мови через різноманітні інтернет-системи та багато іншого» [171, с.113]. Цілком розділяємо думку дослідниці, адже завдяки цілеспрямованому і методично виправданому використанню веб-ресурсів учитель може створити мовне середовище, у якому учні, опановуючи іноземну мову на лексичному, фонетичному, граматичному рівнях, стануть активними суб'єктами міжкультурної взаємодії.

Аналізуючи компетентнісні характеристики сучасного вчителя іноземних мов, необхідно зупинитись на кваліфікаційній характеристиці за Т. Комарницькою. Дослідниця, узагальнюючи напрацювання швейцарських вчених, виступає проти надмірної лінгвітизації підготовки вчителя німецької мови, який повинен виконувати роль посередника інтеркультурної комунікації та оволодіти такими компетенціями як: власна (інтелектуальна основа для педагогічної майстерності); соціальна (продуктивна взаємодія з колективом та учнями, підкреслення значимості предмета, що викладається); спеціальна (володіння мовою і здатність навчити інших, розуміння мови як інструмента дії); дидактико-методична (обізнаність та вміння використовувати прогресивні методики, стратегії, технології і навчальні матеріали при викладанні іноземної мови на засадах діяльнісного, когнітивного та інтеркультурного підходів [85, с. 163–164]. М. Козолуп, досліджуючи академічну підготовку студентів у США з точки зору компетентісного підходу, обґрунтовує необхідність формування цілісної особистості сучасного фахівця, інтегральними компонентами комплексної професійної компетентності якого є не лише вузькопрофесійні знання, уміння і навички, але й розвинені комунікативні та соціоадаптивні компетенції [84, с. 80].

У наукових публікаціях зарубіжних дослідників [256; 247; 253] розкриваються завдання вчителя – навчати, виховувати, давати поради, оцінювати, впроваджувати інновації, успішна реалізація яких залежить в першу чергу від особистості педагога. Під особистістю учителя мають на увазі ряд професійних, психологічних характеристик, а саме: спеціальна, методична та особистісна компетентності, вік, стать, мотивація, самоосвіта, мова, комунікативність, вміння вирішувати конфлікти [256].

Безперечно, розширення компетентісної парадигми вчителя іноземних мов вимагає перегляду концептуально-методологічних засад та упровадження інновацій в процес його професійної підготовки. З цього приводу цілком розділяємо погляди М. Князян про необхідність «...розширення інтеграції психолого-педагогічного і спеціального сегментів підготовки фахівця,

індивідуалізацію навчання (розробка індивідуальної траєкторії навчання студента як результат співтворчості з тьютором, консультування, упровадження індивідуалізованих завдань), а також посилення ролі самостійної роботи, забезпечення готовності майбутніх учителів до професійного самопізнання, самооцінки, самопроекування, саморозвитку, до соціальної самореалізації на основі індивідуалізації, диференціації, технологізації та інноватизації навчально-виховного процесу» [80, с.16].

З метою визначення сучасного стану підготовки вчителів англійської мови в Україні та його відповідності вимогам часу МОН і Британською Радою в Україні з 2013 по 2014 роки було реалізовано базове дослідження проекту «Шкільний вчитель нового покоління» [177]. В рамках проекту було проаналізовано чинні стандарти, навчальні плани, навчальні та робочі програми восьми ЗВО IV рівня акредитації, які здійснюють підготовку вчителів іноземних мов.

Дані проекту свідчать, що наразі згідно з діючими нормативними документами підготовка майбутніх учителів іноземних мов (бакалаврів) здійснюється протягом 4 років і складається з мовної, психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної складових підготовки, проте спостерігається значне коливання кількості годин на вивчення навчальних дисциплін та варіативність їх переліку. «При цьому спільним є те, що методична складова має найменшу частку – у середньому 3% (ОКР «бакалавр») від загального обсягу навчальних годин, що не є достатнім для формування методичної компетентності майбутнього вчителя. Попри професійну спрямованість дисциплін психолого-педагогічної складової, їх зміст часто залишається занадто загальним і не враховує специфіки фахової підготовки. Крім того, до навчальних планів не включено інтегрованих курсів з практики мови або теоретичних дисциплін» [177, с. 19]. Робочою групою розроблено рекомендації щодо вдосконалення процесу фахової підготовки учителів іноземних мов, серед яких: збалансування теорії і практики, оновлення змісту та формату, реорганізація педпрактики, уведення наскрізного курсу методики, збільшення кількості годин для вивчення власне іноземної мови.

Основне завдання дисципліни «Іноземна мова» полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. У сучасних дослідженнях (В. Баркасі [14], С. Козак [82]) іншомовну комунікативну компетентність майбутнього фахівця науковці розглядають як «сформовану в процесі вивчення іноземної мови здатність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови» [82, с.12].

Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, доводить Н. Микитенко, залежить від їх здатності навчатися, здійснюється на основі знань з фонетики, лексикології, граматики, стилістики іноземної мови, фахово-предметних знань, мовленнєвих навичок, умінь та певного практичного комунікативного досвіду, відбувається в межах ситуативного контексту, який може бути відтворений в рівних академічних умовах навчання [120, с.21].

Деякі науковці об'єднують у поняття іншомовна комунікативна компетентність мовленнєву, мовну та соціокультурну компетентності [115]. Іноземна мова відповідно виступає у ролі інструмента спілкування, отримання додаткової інформації, відкриття іншого культурного світу та у якості засобу розвитку особистості, її пізнавальних здібностей, соціальних якостей, культурних інтересів і потреб. Це пов'язано з тим, що сьогодні включеність у світовий освітній простір розширює можливості участі в міжнародних мовних програмах, студентських наукових семінарах, звернення до інформації міжнародних педагогічних конференцій, на яких фахівці з усього світу обговорюють актуальні проблеми навчання та виховання і обмінюються досвідом професійної діяльності, що дозволяє студентам не тільки вдосконалювати свої професійні знання, володіння іноземною мовою, а й стимулює мотивацію займатись професійно-особистісним саморозвитком, знайомить із способами



його здійснення, а іноземна мова у цьому випадку виступає ефективним інструментом його здійснення.

Питання впровадження в навчально-виховний процес світових практик та інноваційних підходів визначено на законодавчому рівні. «Державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [168]. На часі в реаліях реформування системи освіти в Україні отримують шляхи реалізації концепції та підходи до вдосконалення фахової підготовки вчителів іноземних мов, що довели свою результативність на прикладі найрозвиненіших країн світу.

У сучасних дослідженнях науковців Д. Реймонд (D. Raymond) та М. Мартіне (M. Martinet) [247] проблематика професійної підготовки розглядається як єдність і взаємозв'язок змістовного, психологічного та особистісного аспектів, які реалізуються в процесі цієї підготовки. Перш за все, необхідно визначити, що повинен знати фахівець відповідно до посадових обов'язків, по-друге, як ці знання він буде застосовувати у своїй професійній діяльності, по-третє, якими особистісними якостями він повинен володіти, щоб знання та вміння давали максимальний результат.

Згідно з теоретичними дослідженнями у Великобританії розроблена концепція професійної підготовки вчителів, іноземної мови зокрема, специфіка якої полягає в її практичній спрямованості. Наразі педагогічна освіта є ступеневою (бакалавр, магістр) і здобувається відповідно в коледжах за педагогічними програмами та університетах.

Навчальне навантаження у педагогічному коледжі складається із профільного курсу (предмет, що викладатиме вчитель – власне іноземна мова та предмети із галузей мовознавства), навчальних дисциплін академічного та педагогічного (психологія, соціологія, філософія освіти, методика викладання тощо) циклів й педагогічної практики в школі. Особливістю підготовки вчителів у Великобританії є пробний рік (тьюторінг) – період адаптації і становлення

професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом більш досвідчених вчителів.

У випадку навчання в університеті на спеціальностях без педагогічного спрямування, наприклад англійська мова та література, для отримання можливості роботи у школі можливе проходження однорічного курсу професійно-педагогічної підготовки в школах чи інститутах педагогіки при університетах [83]. Освіта за магістерськими програмами спрямована переважно на дослідницьку діяльність, що передбачає написання і захист наукової роботи під керівництвом професора університета.

Варто зазначити, що значна увага приділяється питанню постійного вдосконалення професійної компетентності та рефлексивній оцінці власної особистості педагога. Підвищення кваліфікації працюючих вчителів (а також вчителів, які перервали на час свою професійну діяльність і знову приступають до роботи в школі) проходить на довгострокових і короткострокових курсах, організованих в університетах, спеціальних установах підвищення (або вдосконалення) кваліфікації, в учительських центрах і школах.

Відомі британські вчені Дж. Річардс (J.Richards) [261], М. МакЛін (M. McLean) [251] зауважують на потребі сучасного освітнього простору в ініціативних, творчих педагогах, здатних до постійної самоосвіти, саморозвитку, пошуку нових ефективних способів викладання.

Розглядаючи питання професійного вдосконалення учителя, дослідники пропонують системне поєднання індивідуальних, парних, групових та інституційних видів роботи, серед яких найпоширенішими є участь у семінарах, конференціях для обміну досвідом та новітніми методиками і досягненнями в педагогічній науці, консультування у провідних викладачів, онлайн робота із матеріалами освітніх порталів для учителів, участь у мовних спільнотах.

Саморозвиваюча діяльність учителя, яку педагог виконує індивідуально, заключається у самооцінюванні, веденні портфоліо, критичному опрацюванні тематичної інформації, самомоніторингу за рамкою CPD (continuing professional development) – рефлексивний інструмент для здійснення безперервного

професійного саморозвитку. Парна та групова діяльність реалізовується шляхом коучингу, опрацюванні кейсів. Інституційні форми передбачають участь у семінарах та воркшопах, участь у групах педагогічної підтримки.

Сучасна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині відповідно до вимог Болонського процесу переходить із двоетапної – навчання в університеті (до Першого державного іспиту) та дворічної педагогічної практики у школі (Рефендаріат) на ступеневу (бакалавр, магістр). Крім того, педагогічна освіта (нім. *Lehramt*) вирізняється тим фактором, що майбутньому вчителю слід заздалегідь визначитись із типом школи (початкова, середня, гімназія) та з одним або кількома профільюючими фаховими предметами, адже від цього залежить програма дисциплін педагогічного та методичного напрямків. На рівні бакалаврату студенти вивчають навчальні дисципліни за обраним профілем, а власне методику їх викладання в магістратурі, після чого передбачена практика у школі та складання державного іспиту. Майбутній учитель іноземної мови повинен володіти ґрунтовними знаннями з соціально-лінгвістичних і прагма-лінгвістичних аспектів мови та методики її викладання, що виражається у оцінках з профільюючих предметів та характеристиками менторів (керівників) практики у школі.

У Німеччині філологічна освіта є практико-та методикоорієнтованою. Основні її параметри – це мовна політика і «міжкультурне вимірювання». Освітні програми включають спеціальні науки, їх методики та науки психолого-педагогічного циклу. В єдиному освітньому стандарті психолого-педагогічних дисциплін виділяють 4 «компетентнісні галузі»: навчання, виховання, оцінка навчальних досягнень, готовність до постійного саморозвитку [198, с. 81].

Провідні профільні фахівці Німеччини К. Бауер (K. Bauer) [219], А Хелмке (A. Helmke) [233], Х. Цолодонц (H. Zollondz) [272] виступають за використання активних та групових форм навчання, індивідуальної і групової проектної діяльності з метою формування творчої особистості вчителя. Значна роль в професійній підготовці майбутніх учителів відводиться на самостійну роботу у формі проектів, творчих завдань, рефератів, доповідей, що забезпечує

формування навичок самоосвітої діяльності. Певні аспекти концепції безперервного професійно-особистісного саморозвитку вчителя іноземних мов реалізовано у вигляді європейського портфоліо для вчителів іноземних мов (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung).

В навчальних закладах педагогічного профілю США в контексті професійної підготовки учителя іноземних мов комплекс методів навчання перегукується з прийнятими і традиційними в зарубіжній педагогіці. Серед репродуктивних методів відрізняється метод аналізу ситуацій та відеофрагментів із педагогічної практики, мікровикладання, метод викладання командою, що становлять основу, зокрема, британської системи підготовки вчителів. Характерним для американських університетів є використання проблемно-пошукових та експериментальних методів, що орієнтовані на самостійне отримання знань студентами, на активізацію їх пізнавальної та інформаційної діяльності, розвиток мислення. Експериментальні методи: ігротехніка, рефлепрактика, моделювання, засновані на класичній методиці із застосуванням ігрових технологій [2].

Досліджуючи практику американських педагогічних університетів, які готують вчителів іноземної мови, І. Білецька, акцентує увагу на методичних можливостях введення поряд із традиційними засобами стандартизованого контролю успішності студентів американських університетів альтернативного оцінювання професійного зростання та прогресу студентів із використанням методу портфоліо, що передбачає індивідуальну систематизацію професійних досягнень у вигляді колекції матеріалів в електронному форматі [20].

Розглянуті методи забезпечують студентам розвиток навичок проведення професійної діяльності, спільної роботи, діалогічного спілкування, прийняття рішень на основі всебічного аналізу ситуації з одночасним освоєнням і використанням раніше засвоєного матеріалу.

Наукові пошуки способів орієнтації процесу підготовки майбутніх учителів до професійно-особистісного саморозвитку американські вчені проводять переважно у таких площинах як вивчення модифікацій традиційної моделі навчання і наукове обґрунтування відповідних характеристик інноваційного

навчально-виховного середовища, у якому функціональна парадигма вчителя проявляється стимулювальною, партнерською, менеджерською діяльністю стосовно учнів [227] та визначення провідних характеристик (компетентностей) вчителя, здатного забезпечити якісне навчання учнів у нинішніх соціокультурних умовах [269].

Проведений нами аналіз системи професійної підготовки та вимог до майбутніх учителів іноземних мов у Великобританії, Німеччині та США підкреслює істотну зміну змісту діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства та прагнення особистості успішно самореалізуватися в сучасному світі. Відтак, можна впевнено стверджувати, що у якості основних напрямків вдосконалення педагогічної освіти в зарубіжних освітніх системах виступають: зміна ролі педагогічної практики (практична професійна підготовка переноситься в школу, широка мережа стажувань, у тому числі закордонних); реалізація моделі, в якій відносно менше уваги приділяється академічній підготовці і більше – підготовці фахівців у шкільному середовищі; відбір змісту з урахуванням цілей і завдань, які повинні бути виконані вчителем на сучасному етапі розвитку соціуму; модуляризація навчального матеріалу; інтерпретація результатів навчання у вигляді компетентностей; увагу до особистісних якостей учителя; посилення частки самостійної підготовки і тьюторський супровід цього виду діяльності.

Розглянуті напрямки вдосконалення вищої освіти можуть бути використані з метою наближення української системи вищої освіти до європейських стандартів та підготовку професійно вмотивованого вчителя іноземних мов, здатного до міжкультурної взаємодії, автономного підвищення своєї кваліфікації, вчителя-фасилітатора, посередника між культурами, який використовуючи інноваційні напрацювання педагогічної думки, спрямовуватиме своїх учнів до постійної самовдосконалюючої діяльності.

Відповідно до чинного законодавства, сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності ЗВО і наукових установ на державному рівні повинні бути сформульовані в стандартах вищої освіти, що розробляються із

урахуванням ключових положень проекту Тьюнінг («Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING), а саме визначають кінцевий результат вивчення навчальних предметів у вигляді компетентностей, регламентують навантаження студента за кредитами ECTS, дозволяють об'єднати підходи до навчання, оцінювання та викладання і підвищити якість освіти [116].

Нами було проаналізовано Галузевий стандарт вищої освіти України освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра галузі знань 01 Освіта, спеціальність 014 середня освіта, предметна спеціалізація 014.02 Середня освіта (мова та література (німецька та друга іноземна), кваліфікація «Вчитель німецької, англійської мов і зарубіжної літератури», розробленого науково-методичною підкомісією МНУ імені В.О.Сухомлинського (додаток Б.1).

Відповідно до вимог стандарту майбутній учитель іноземних мов має оволодіти рядом фахових компетентностей (лінгвістичною, граматичною, фонологічною, комунікативною, лінгвометодичною, лінгвокраїнознавчою, навчально-пізнавальною), що передбачає вміння вільно здійснювати комунікацію іноземною мовою, сформованість ґрунтовних теоретичних знань з граматики, лексикології, стилістики та інших дисциплін циклу, вміння забезпечити наступність, послідовність, логіку формування іншомовного мовлення через застосування різних форм роботи учнів, сформованість цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни. Навчально-пізнавальна компетентність включає сукупність компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, що співвідноситься із реальними об'єктами пізнання (засоби організації, цілеспрямовання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки).

Згідно з Навчальним планом підготовки бакалавра галузі знань 01 Освіта, спеціальність 014 середня освіта (Мова і література), спеціалізація 014.02 Середня освіта, освітньою програмою Середня освіта. Мова і література (німецька та друга іноземна), складеним відповідно до вимог системи освіти та професійної

підготовки, факультет іноземної філології МНУ імені В.О. Сухомлинського забезпечує освітню та професійну підготовку випускників за циклами загальної та професійної підготовки, що складають нормативну частину. Також включено вибіркочу частину підготовки (дисципліни за вибором ЗВО, дисципліни вільного вибору студентів) та практичну підготовку, що складається із ознайомчої практики з викладання іноземних мов, мовної практики в літніх оздоровчих таборах, навчально-педагогічної практики в школі зі світової літератури, навчально-педагогічної практики в школі з основної та другої мов (додаток Б.2).

Проведений аналіз галузевого стандарту свідчить, що найбільша увага приділяється навчанню дисциплін професійного циклу, загальним обсягом 3060 годин, із них 1916 годин відведено на самостійну роботу студентів. Така перевага є виправданою, адже саме в процесі вивчення дисциплін цього циклу формується комунікативна компетентність, а саме вміння вчителя та його готовність здійснювати спілкування (усне та письмове мовлення), його країнознавча підготовка, культура мовленнєвої поведінки та мовна компетентність, що включає володіння фонетикою, граматиною, лексикою іноземної мови.

Становлення професійно-педагогічних якостей філолога та формування методичної компетентності, яка передбачає вміння пояснювати лексико-граматичний матеріал та організовувати процес оволодіння іноземною мовою за допомогою доцільно підібраних прийомів, методів та засобів навчання відбувається в процесі опанування Методики викладання основної іноземної мови, яка віднесена не до циклу професійної підготовки, а до переліку дисциплін за вибором ЗВО. Загальний обсяг часу на опанування цієї дисципліни складає 240 годин, із яких 170 годин самостійної роботи майбутніх учителів.

Дещо поза увагою більшості навчальних планів підготовки вчителів іноземних мов в Україні загалом і проаналізованого документу зокрема, є саме методичний аспект, адже на вивчення Методики викладання основної іноземної мови передбачено усього 8 кредитів, що мінімізує можливості ознайомлення із інноваційними технологіями та методами викладання іноземної мови,

обговорення досвіду та організацію зустрічей із провідними учителями, розгляд методичного потенціалу підручників, навчальних посібників, веб-ресурсів. Крім того, фактичні дані проекту «Шкільний вчитель нового покоління» свідчать про несформованість ІКТ-компетентності майбутніх учителів іноземних мов, нерозробленість курсів з інтегративного вивчення мови і культури, недостатнє використання сучасних форм та навчальних технологій, як інтерактивні лекції, перевернуте навчання, методичні майстерні, альтернативного оцінювання [177, с. 32].

На практичну частину підготовки відведено всього 720 годин. Тоді як молоді спеціалісти, починаючи свою професійну діяльність, мають досить багато запитань, щодо організації навчально-виховного процесу, вибору сучасної методики, вдосконалення рівня своєї професійної майстерності та розвитку особистості. Наприклад, у Німеччині вчитель отримує професійну підтримку протягом випробувального терміну (1-2) роки після отримання диплому в якості молодого спеціаліста.

В Україні молодий фахівець повинен бути готовим самостійно вибудовувати траєкторію свого професійного зростання. На жаль, навіть молодим учителям іноземної мови, які ставлять перед собою перспективні цілі дуже часто бракує як теоретичних знань, так і практичних вмінь у проведенні об'єктивного самоаналізу, у виборі способів та методів саморозвитку, у створенні власної професійної «Я-концепції», в розробці системи самовдосконалення особистості для того щоб бути конкурентоспроможним, висококваліфікованим фахівцем у відповідності до потреб інноваційного суспільства, що сьогодні перебуває у постійному русі та зазнає динамічних змін в усіх сферах своєї діяльності.

Стратегія сучасної педагогічної освіти базується на пріоритетах професійного розвитку-саморозвитку учителя, формування майбутнього педагога як суб'єкта власної професійної діяльності і розвитку [125;160; 208], відповідно до чого «пізнавальна активність і самостійність майбутнього вчителя, його професійна самоосвіта та особистісний розвиток виступають не просто умовою навчання, а вихідним принципом усієї педагогічної освіти» [13, с. 42].



О. Шмирко [208] переконливо доводить, що професійний розвиток учителя іноземних мов обов'язково має особистісну спрямованість, адже окрім ґрунтовних знань з предмета і методики його викладання, завданням вчителя іноземних мов є презентація культурних традицій, світоглядних цінностей народу, мова якого викладається, що передбачає критичність розуму та креативність особистості.

У цілому підготовка педагога розглядається в єдності системи освіти і системи саморозвитку з поступовим збільшенням ролі другої. Вчені підкреслюють «необхідність підвищення суб'єктного компоненту особистості майбутнього вчителя у процесі його професійного саморозвитку» у ЗВО [190, с. 8], переведення студента із об'єктної в суб'єктну позицію, тобто в позицію активного професійного саморозвитку, оскільки лише перетворення майбутнього педагога в «суб'єкта, зацікавленого у самозміні, обумовлює його подальше становлення як професіонала, здатного до побудови своєї діяльності, її зміни і розвитку» [124, с. 29].

Спираючись на результати теоретичних та емпіричних досліджень, С. Кузікова наголошує на важливості формування у студентів системи особистісних смислів, які стимулюватимуть неперервне професійне самовдосконалення, в той час як наразі у закладах вищої освіти відсутні цілеспрямовані заходи щодо активізації особистісного самовизначення студентів, покликані навчити приймати відповідальність за свій вибір та професійний шлях [92, с. 326].

Погоджуємося із О. Худенко, у тому що, нині масово-репродуктивні форми і методи навчання втратили свою актуальність. Натомість розробка індивідуальнотворчих, особистісно зорієнтованих програм, методик навчання, буде доречною для особистісного і професійного саморозвитку студентів. Створення індивідуальних освітніх траєкторій вчителів, побудованих на принципах диференціації, індивідуалізації, співробітництва, має на меті підвищення професійної компетентності педагогів, творчий саморозвиток індивідуальності вчителя через залучення педагога до участі в обласних творчих

групах, відвідування майстер-класів, науковопрактичних та науково-методичних конференцій, семінарів, педагогічних читань тощо [204, с. 365].

Проте наразі, незважаючи на широке наукове обґрунтування переваг особистісно-орієнтованої освіти, професійна підготовка вчителя іноземної мови, як доводить О. Пехота, поки що є направленою на здобуття знань, що в свою чергу не сприяє формуванню професійної індивідуальності вчителя і не стимулює його саморозвиток. Провідною тенденцією удосконалення педагогічної підготовки вчителя іноземної мови дослідниця виділяє її особистісно-розвиваючу направленість. «Педагогічну підготовку слід розглядати в межах понять «суб'єкт», «свобода вибору», «розвиток», «саморозвиток», «унікальність», «діалог», «засоби і форми самодетермінації і самореалізації особистості вчителя». На жаль, парадигмальні зміни в освіті в цілому поки ще не виражені в конкретних діях викладачів педагогічних кафедр факультетів іноземної філології університетів» [160, с. 49].

Проблема професійної підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, готових рухатись в ритмі сучасних потреб суспільства, які усвідомлюють необхідність постійного розвитку своєї особистості, вдосконалення власного професіоналізму, а головне володіють необхідними знаннями та механізмами для досягнення мети стоїть особливо гостро. Адже одночасно зі збільшенням вимог до кваліфікації та компетентності, зокрема учителя іноземної мови, система професійної підготовки потребує реформування та впровадження інноваційних розробок як вітчизняних дослідників так і кращого світового досвіду.

Матеріали здійсненого критичного огляду наукової літератури дозволяють проілюструвати твердження про те, що у освітніх реаліях сучасності вчитель іноземних мов повинен виступати у ролі інноватора, менеджера-організатора освітнього процесу, дослідника власної професійної діяльності, діяльності своїх колег і учнів; діяти технологічно компетентно, динамічно, репрезентувати культурні цінності та особливості народу, мову якого викладає, приймати

продуктивну участь в процесах професійного самовдосконалення, взаємодопомоги і підтримки, мотивувати своїх учнів.

Незважаючи на утвердження у суспільстві гуманістичних ідеалів і постійне зростання вимог суспільства щодо фахової компетентності та особистісних характеристик учителів іноземних мов в умовах неперервної освіти у майбутніх учителів іноземних мов наразі концептуальні знання про особливості професійної діяльності учителя іноземних мов, вплив особистісних характеристик на виконання професійних функцій, можливості самореалізації потенціалу особистості в межах обраного фаху є досить фрагментарними (додаток В).

Отже, посилення особистісного спрямування навчання у ЗВО та активізація суб'єктного становлення майбутніх учителів іноземних мов передбачає індивідуалізацію та диференціацію навчання, реалізацію гуманно-діалогічного стилю взаємин між викладачами і студентами, використання прийомів проблемного та змішаного навчання, активізацію самостійної пізнавально-творчої діяльності у тому числі із використанням освітніх ресурсів мережі Інтернет. Розглянуті фактори визначають необхідність подальшого розгляду сутності проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку та обґрунтування організації педагогічного супроводу досліджуваного процесу.

## **1.2. Сутність і структура готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку**

Актуалізація особистісного чинника в освіті передбачає перенесення акценту на саморозвиваючу діяльність та полягає в тому, щоб особистість сама розвивала себе, ставала активним суб'єктом навчальної, а згодом і професійної діяльності з метою повної реалізації особистісного потенціалу в межах обраного фаху. О. Гомонюк, досліджуючи особистісний аспект діяльності майбутнього педагога, аргументовно доводить, що пріоритети сучасної освітньої парадигми, такі як саморозвиток, самоосвіта, самопроекування передбачають доповнення та

зміну змісту системи педагогічних наук, а професійні цінності майбутніх учителів мають зливатися із загальнолюдськими, етичними, гуманістичними цінностями [38, с. 67].

Професійна діяльність сучасного вчителя іноземних мов детермінується постійним розширенням компетентнісної парадигми, появою нових ролей та проблемних завдань, що актуалізує виявлення суті та змісту готовності майбутніх учителів іноземних мов до здійснення постійного цілеспрямованого саморозвитку в особистісному і професійному аспектах. Для всебічного розгляду концепту «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку» проведемо теоретичний аналіз базових понять таких як саморозвиток, професійно-особистісний саморозвиток, готовність до професійно-особистісного саморозвитку.

Слід зазначити, що хоча дослідження поняття «саморозвиток» сягає корінням ще до стародавніх часів, проте трансформуючись та набуваючи міждисциплінарний контекст даний феномен не втрачає своєї актуальності в умовах сьогодення, тому стає предметом філософської, психологічної та педагогічної рефлексії.

Наявні погляди щодо проблематики саморозвитку особистості узагальнює Г. Мешко [118, с. 94 -95], класифікуючи їх за наступними напрямками:

- функціональний (пошук внутрішніх механізмів регуляції людської поведінки у сфері її суб'єктивних особистісних ставлень до світу, до інших людей і до самої себе [4; 25]);
- суб'єктно-цільовий (психологічним предметом аналізу особистісного саморозвитку стають смислові утворення особистості, її потреби й інтереси самоактуалізації, сенси [102; 112; 254]);
- системологічний (дослідження проблеми саморозвитку з позицій рушійних детермінант, особистісної системи [1;89; 107; 178; 182]).

С. Кузікова, досліджуючи саморозвиток особистості, виявила типологічні закономірності у трактуванні даного явища. На думку професорки, саморозвиток розглядається здебільшого як мета, засіб, явище, процес, стан, зміна, результат,

підсумок тощо. Для нашого дослідження важливим є твердження, що у філософських і психологічних роботах саморозвиток нерідко аналізується як єдино можливий варіант самореалізації та самоздійснення особистості [92, с 91-92]. Більш глибоке висвітлення проблематики саморозвитку у філософській, психологічній, педагогічній науковій рефлексії представлено у додатку Д.1.

Саморозвиток людини проходить в декількох аспектах, найбільший інтерес викликає саморозвиток людини як суб'єкта професійної діяльності. Вихідною тезою більшості психологічних досліджень є ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, а тому людина вивчається з позицій її відповідності професії та успішної діяльності в ній. Професійний розвиток розглядається як процес професіоналізації і досліджується у зв'язку з розгортанням життєвого циклу людини, індивідуальними диспозиціями, інтересами, нахилами, із урахуванням впливу середовищних факторів та особливостей етапів професійного становлення особистості.

У ґрунтовних психолого-педагогічних дослідженнях [5; 111; 71; 107; 22; 106] розкрито бачення професійного саморозвитку як найважливішої умови безперервного розвитку особистості, підкреслено їх органічну єдність. Відзначається цілеспрямованість та суб'єктність процесу саморозвитку, який передбачає формування готовності людини до цього виду діяльності.

Сучасні педагогічні праці відображають різносторонні та численні аспекти дослідження проблеми саморозвитку та диференціацію в розумінні саморозвитку особистісного (В. Андрєєв [7], І. Бех [16], І. Зязюн [69], С. Кузікова [93], В. Маралов [111], Г. Мешко [118]), професійного (А. Деркач [48], Г. Гуменюк [147], В. Ільчук [74], М. Костенко [69], В. Сластьонін [182], Т. Тихонова [195], В. Фрицюк [201], Т. Шестакова [206], та ін.), особистісно-професійного (Н. Мирончук [122], М. Поплавська [166], О. Худенко [204]) здебільшого в контексті процесуально-організаційного підходу. Цей підхід дозволяє розглядати особистісний та професійний саморозвиток комплексно, з одного боку саморозвиток визначається як усвідомлена самозміна особистості, що тісно пов'язана з розвитком суб'єктності та внутрішньої потреби людини у

самоактуалізації. З іншого боку активно досліджується, зокрема у педагогічних дослідженнях, дія зовнішніх факторів і можливість стимулювання саморозвитку особистості. У зв'язку з чим виокремлюють зовнішньо організований процес саморозвитку (педагогічний процес) та неорганізований (стихийний вплив соціального середовища) [93, с. 30].

Слідом за С. Кузіковою під зовнішньо організованими процесами, ми розуміємо умови й фактори оптимізації саморозвитку в педагогічному процесі, оскільки саморозвиток є процесом внутрішньої самозміни особистості. Також варто наголосити, що відповідно до загального принципу детермінізму [174], зовнішній вплив має діє на людину лише за умови особистісної значущості та індивідуального сприйняття.

А Поляков, наголошуючи на взаємозв'язку особистісних та фахових детермінант майбутніх спеціалістів, розглядає професійне зростання студента у якості неперервного, динамічного процесу удосконалення загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних та практичних умінь і навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей, що передбачає розгортання особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті [162, с. 7].

Поступове особистісне зростання молодого фахівця, безумовно, передбачає якісну зміну змісту його професійної діяльності. У свою чергу, професійна діяльність у випадку її значущості та суб'єктного ставлення впливає на психологічні особливості особистості, формуючи і розвиваючи ті риси характеру, цінності, манери поведінки, якої вимагає робота за обраним фахом. Для людини професія являється джерелом існування і засобом особистісної самореалізації. Професіоналізація впливає на особистість, може її стимулювати або, навпаки, руйнувати, виступаючи, таким чином, чинником особистісного саморозвитку.

Кар'єра людини, її професійне життя детермінується як психологічними особливостями, так і рівнем фахової підготовки. Разом з тим, наголошує С. Кузікова, професійна діяльність є своєрідним регулятором саморозвитку, стимулюючи або деформує її особистісне зростання, оскільки саморозвиток

наповнюється змістом професійної діяльності а професійна спрямованість відповідно виступає фактором особистісного вдосконалення. Таким чином, особистісний і професійний саморозвиток є взаємозумовленими процесами, що передбачає розгляд особливостей формування суб'єкта особистісного саморозвитку в контексті його професійного становлення [92, с. 308].

У професійній діяльності практично неможливо відокремити особистісний початок від професійного. У зв'язку з цим зміст професійної діяльності в максимально наближений до реалізації головної потреби людини - бути особистістю, потреби до самореалізації. Особистісно-професійне зростання і самовдосконалення протягом усього періоду педагогічної діяльності – неодмінна умова успішної діяльності педагога. На думку А. Маркової, власне професія вчителя у будь-якому випадку виступає засобом його самовираження та самореалізації [113, с. 14]. Так само і Л. Мітіна, досліджуючи особистісний та професійний розвиток вчителя, підкреслює їх взаємозв'язок, а у якості ключових чинників визначає потребу в самоактуалізації, активність особистості, її внутрішнє середовище [126]. С. Некрасова, розглядаючи саморозвиток вчителя, об'єднує процеси свідомого, цілеспрямованого особистісного і професійного вдосконалення, засновані на взаємодії внутрішньо значущих і активно-творчо сприйнятих зовнішніх факторів, спрямованих на підвищення рівня професіоналізму, розвитку професійно значущих якостей, акумулювання педагогічної майстерності, досвіду, знань, умінь, норм та цінностей [131, с. 12]. В. Ільчук [74] слідом за Г. Балом стверджує, що професійний саморозвиток передбачає самовдосконалення окремих якостей особистості.

Аналіз наукових досліджень дає різнобічну характеристику саморозвитку і дозволяє зробити висновок про те, що професійній та особистісний саморозвиток відбуваються в органічній єдності, відтак в контексті нашого дослідження найбільш доцільно використовувати поняття «професійно-особистісний саморозвиток».

Наразі науковий доробок за проблематикою професійно-особистісного саморозвитку є фрагментарним. Здебільшого у сучасних публікаціях висвітлено

проблеми професійної адаптації особистості, вплив різних соціально-педагогічних умов і факторів на професійно-особистісний саморозвиток, а також його зміст та особливості, зумовлені професійною специфікою або характером професійної освіти. Слід зазначити, що при визначенні поняття «професійно-особистісний саморозвиток» найчастіше акцент робиться на його процесуальному аспекті. У той же час в даному понятті фіксується і результативна складова, що відображено у визначенні професійно-особистісного саморозвитку як процесу формування особистості, що прагне досягти успіху та розкрити власний потенціал, здійснюючи професійну діяльність та взаємодію.

Найбільш активно професійно-особистісний саморозвиток на різних етапах професіоналізації вивчається в рамках акмеології. В результаті узагальнення результатів наукових досліджень встановлено взаємозалежність між процесом становлення професіоналізму і формуванням особистісної цілісності. Так в акмеології професійно-особистісний саморозвиток розглядається як безперервний процес, в рамках якого людина набуває здатності керувати поточними подіями, формувати конструктивні й позитивні міжособистісні взаємини, інтелектуальні, організаторські здібності, сприймати й відкривати різні сфери суспільного життя, здобувати новий досвід [48]. При цьому джерелом професійно-особистісного саморозвитку виступає професійне самовизначення, що обумовлено орієнтацією особистості на свої можливості, мотиви і т.д., а також розвиток у професійній діяльності на основі найповнішого використання своїх здібностей та індивідуальних психофізіологічних можливостей.

Рушійною силою професійно-особистісного саморозвитку виступають протиріччя, основними серед яких є протиріччя між здібностями, обдарованістю особистості, мотивацією досягнень і вимогами конкретної професійної діяльності. У своїх дослідженнях Н. Єршова наголошує на необхідності розкриття інтегральних характеристик особистості студентів для досягнення ними акме-вершин свого розвитку, характеризуючи професійно-особистісний розвиток як неперервний процес самопроекування і саморозвитку особистості шляхом підвищення рівня самосвідомості у єдності особистісної і професійної



направленості майбутніх фахівців [60, с. 32]. О. Худенко розкриває особливості професійно-особистісного саморозвитку вчителя через такі види діяльності як розробка системи дій та операцій щодо вдосконалення своєї професійної компетентності та особистих якостей, розширення професійного досвіду із використанням можливостей освітнього середовища, постійна самоосвіта [204].

Узагальнюючи наукові дослідження, присвячені питанню професійно-особистісного саморозвитку, ми дійшли до висновку, що професійно-особистісний саморозвиток педагога розуміється як безперервний процес розкриття свого особистісно-професійного потенціалу, що впливає як на педагогічну діяльність в цілому, так і на формування професійно значущих особистісних якостей зокрема. Професійно-особистісний саморозвиток – це процес якісної, цілеспрямованої, свідомої зміни особистісної сфери, що забезпечує професійний розвиток особистості і є невід’ємною умовою становлення суб’єктності. Ґрунтуючись на філософських та психологічних дослідженнях К. Альбуханової-Славської [1], Б. Ананьєва [3], Н. Бердяєва [22], Є. Клімова [79], В.Франкла [200], ми, дотримуючись дискретного підходу до розгляду процесів і явищ, вважаємо, що структура професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов базується на процесах самопізнання, самоосвіти, самоконтролю та самореалізації.

На думку А. Маркової, «самопізнання – це процес з’ясування своїх можливостей, сильних і слабких сторін, що відбувається в умовах взаємин з іншими людьми під час спільної діяльності» [113, с. 127]. Психологи виділяють два рівня самопізнання: перший рівень – співвіднесення себе з іншими людьми («Я і інша людина»), який супроводжується самосприйняттям і самостереженням; другий рівень – самоаналіз («Я і Я»), що передбачає рефлексію.

В процесі самопізнання особистість виявляє сильні і слабкі сторони своїх професійних і особистісних можливостей, творчого потенціалу. Результатом процесу самопізнання та самоаналізу виступає самооцінка – фіксація рівня розвитку особистості. Самооцінка може бути адекватною або неадекватною

(завищеною чи заниженою) і тісно пов'язана з рівнем домагань. Адекватна самооцінка відображає задоволеність своїми позитивними рисами, ціннісне ставлення до якостей, які необхідно розвивати.

Самоосвіта в структурі професійно-особистісного саморозвитку являє собою «об'єднання взаємопов'язаних процесів самовиховання та самонавчання» [6, с. 25]. Самоосвіта відіграє важливу роль, дозволяючи особистості за рахунок самовиховання і самонавчання рухатись в напрямку професійно-особистісного саморозвитку через набуття системи цінностей та ідеалів, розширення духовних потреб і інтересів, формування професійних якостей, а також усунення рис, що заважають досягненню професійного успіху та розвитку особистості, і на основі цього істотно поглибити і розширити запас професійних знань, умінь, навичок.

Самоконтроль як одна із необхідних якостей в діяльності розглядається в дослідженнях [31; 112; 32; 79] та трактується як процес свідомої регуляції людиною власних станів, мотивів і дій на основі порівняння із суб'єктивно прийнятою нормою. Самоконтроль дозволяє людині, об'єктивно оцінивши свої дії, прийнявши певне рішення зробити процес професійно-особистісного саморозвитку цілеспрямованим, завершеним, контрольованим і своєчасно коректованим, долати труднощі та перешкоди, досягати успіху. Дієвим механізмом самоконтролю виступає технологія самоменджменту. Самоменджмент передбачає самоорганізацію, вміння керувати собою, долати зовнішні бар'єри та перешкоди на основі постановки цілі, планування, прийняття рішення до виконання конкретних дій, їх реалізації і корекції.

Концепт самореалізації особистості найбільш ґрунтовно розкривається у роботах А. Маслоу [229] та виступає системостворчим елементом гуманістичного напрямку у західній психології. В центрі уваги дослідників перебуває проблема виховання та розвитку гармонійної і компетентної особистості, яка максимально реалізує свій потенціал в контексті індивідуального та суспільного зростання, а власне самореалізація є методом вирішення цього питання. Ми розглядаємо самореалізацію як процес виявлення, осмислення та використання людиною своїх можливостей, розкриття внутрішнього потенціалу особистості в процесі

професійної діяльності. Самореалізація учителя спрямована на здійснення стратегії професійно-особистісного саморозвитку, прояв професійно важливих якостей, вдосконалення особистісних характеристик, розкриття особистісного потенціалу, досягнення вершин професіоналізму, педагогічної творчості.

*Професійно-особистісний саморозвиток майбутніх учителів іноземних мов* ми визначаємо як внутрішній, свідомий, цілеспрямований процес особистісного вдосконалення та професійного зростання майбутніх учителів-філологів на основі процесів самопізнання, самоосвіти, самоконтролю та самореалізації. Ми припускаємо, що «само»-процеси дозволяють особистості досягти продуктивного результату в процесі професійної підготовки, у даному випадку, сформувати готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, що буде розглянута далі.

Для розв'язання досліджуваної нами проблеми важливими є результати наукового пошуку С. Кузікової, які свідчать про те що, «психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їх актуалізація і встановлення між ними певних функціональних зав'язків. Звідси впливає важливість іншого блоку цілісної системи саморозвитку особистості, структурні складові якого є мотиваційно-вольовими регуляторами саморозвитку і забезпечують переростання особистості в суб'єкта власних змін. Це – мотиви, цілі, засоби і готовність до саморозвитку» [92, с. 158]. Ми цілком поділяємо думку професора Кузікової, що саме готовність є надзвичайно важливим моментом саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого та керованого процесу позитивної особистісної зміни.

У педагогіці й психології існує велика кількість дефініцій поняття готовність. У сучасній науковій літературі обґрунтовується амбівалентність трактувань досліджуваного поняття як психічного або емоційного стану (В. Андреев [7], Є. Ільїн [73], Н. Кузьміна [94], М. Левітов [100], А. Лисенко [104]) з точки зору функціонального підходу, а також визначення у якості характеристики особистості (А. Деркач [48], М. Дьяченко та Л. Кандибович [57],

В. Сластьонін [182]) в контексті особистісного підходу. Найбільшого поширення в сучасних наукових роботах набув розгляд психологічної готовності до певної діяльності та професійної готовності з позицій інтегративності та комплексності досліджуваного особистісно-професійного новоутворення (А. Кужельний [91], О. Серняк [180], П. Харченко [202], Т. Шестакова [206], Н. Чорна [211] та ін.).

Згідно з функціональним підходом готовність визначається як короткочасний або довготривалий стан, вияв особистості, функціональний стан, у якому активуються певні психічні функції (інтелектуальні процеси, увага, сприйняття, мислення), що детермінується свідомою установкою особистості.

Установку (Д. Узнадзе [195]) в контексті готовності слід розглядати в тісному взаємозв'язку із диспозицією як певний тип поведінки у визначеній ситуації або залучення психологічних ресурсів для ефективного виконання заданої діяльності. Разом з тим, для розуміння функціональної площини трактування готовності до діяльності, слід звернути увагу на те, що установка – це та позиція, якої дотримується особистість відповідно до поставлених цілей і завдань, що виражається у готовності до діяльності щодо їх досягнення і виконання [174]. Проте, готовність є більш складним структурним поняттям ніж установка, адже готовність не просто суб'єктний стан, що проявляється відповідно до обставин, готовність передбачає визначення оптимальних способів діяльності на основі оцінки власних можливостей та гіпотетичних труднощів для досягнення результату. Так, А. Лисенко трактує готовність як утворення, мобілізуюче людину до певного виду діяльності, що забезпечується позитивним досвідом, мотивацією і сформованою потребою її реалізації [104].

М. Левітов[100], досліджуючи психічні стани людини, наголошував на важливості стану готовності та виокремив такі види готовності як довготривала та тимчасова. Тимчасова готовність відображає вимоги та особливості конкретної ситуації, а довготривала є комплексним утворенням, що включає емоційно-вольові процеси, знання, вміння і навички, риси характеру, сформованість яких передбачає діяльність.

Особистісний підхід дає змогу трактувати готовність у якості інтегративного поєднання або синтезу властивостей індивідуума, що формуючи стійку характеристику особистості, визначають її відповідність певному виду діяльності. Сучасний етап дослідження психологічної готовності особистості тісно пов'язаний із проблемою вдосконалення професійної підготовки фахівців різних галузей.

М. Дьяченко та Л. Кандилович розкривають сутність складного психологічного утворення готовності студента до професійної діяльності через його компоненти (позитивне ставлення до майбутньої професії, виражені мотиви діяльності, відповідність характеру і якостей особистості вимогам професії, сформованість необхідних знань, умінь і навичок тощо) [57]. Співзвучним є тлумачення готовності до професійної діяльності за А. Деркачем, який визначає цей вид готовності у якості цілісного виявлення усіх сторін особистості фахівця, включаючи до її структури мотиваційні, пізнавальні та емоційні компоненти [48].

В. Сластьонін обґрунтовує, що основою професіоналізму вчителя слугують такі види готовності як психологічна, психофізіологічна, фізична, науково-теоретична і практична, що вимагає емоційної стійкості, педагогічної витримки, здатності аналізувати власну діяльність [182, с. 26].

У дослідженнях А. Коломієць представлено розуміння готовності особистості до професійної діяльності як «... цілісного вираження особистості, котре містить мотиви, переконання, інтелектуальні здібності, знання, уміння і навички, налаштованість на професійну діяльність, що все разом характеризує сформованість необхідних якостей для виконання обраної професії» [187, с.16].

Загалом готовність до професійної діяльності розглядається комплексно, інтегруючи функціональний та особистісний підходи, як цілісний стан особистості, який передбачає адаптацію і результативність роботи шляхом формування в процесі фахової підготовки необхідних компетентностей і якостей особистості.

Зрозуміло, що ефективність педагогічної діяльності детермінується реалізацією професійної та особистісної індивідуальності вчителя та готовністю

неперервного вдосконалення професійної компетентності, тому відповідно зростає кількість наукових розвідок з педагогіки та педагогічної психології [27; 151; 166; 185; 187; 197; 127], що спрямовані на визначення сутності та умов формування готовності до саморозвитку майбутніх учителів.

Готовність до професійного саморозвитку розглядається як комплекс особистісних якостей і професійних станів, здатність до рефлексії, володіння аутопсихологічними навичками, що забезпечують актуалізацію можливостей, спрямованість особистості на самореалізацію в педагогічній професії.

З одного боку, А. Кужельний характеризує стан готовності студентів до саморозвитку як цілісний комплекс, що включає пізнавальний, емоційний, мотиваційний і вольовий елементи, які виявляються відповідно в усвідомленні важливості професійних завдань, почутті професійної честі, потребі стати успішним та мобілізації сил [91, с. 152].

А. Бистрюкова виокремлює зовнішні та внутрішні чинники сприяння формуванню готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів, серед яких використання інтерактивних технологій для розвитку рефлексивних умінь, суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладачів, оптимальна організація самостійної роботи студентів [27, с. 178]. Подібно до А. Бистрюкової, Н. Чорна дефініює готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як «складне професійно-особистісне утворення, що спрямоване на підвищення рівня власної професійної компетенції, розвиток професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку» [211, с. 195]

З іншого боку, у дослідженнях П. Харченко [202] підкреслено, що готовність до професійного саморозвитку не обмежується набутим досвідом, вона актуалізується прагненням до особистісного та професійного зростання і проявляється в творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу. Л. Зеня, досліджуючи проблему готовності учителя до професійно-особистісного самовдосконалення, виділяє у його структурі аутопсихологічну компетентність. Зазначена компетентність характеризує готовність і здатність людини до

цілеспрямованої психічної роботи по зміненню особистісних рис та поведінкових характеристик, а аутопсихологічні навички спрямовані на самодіагностику, самокорекцію, саморозвиток, самомотивування та ефективну роботу із інформацією [64]. Співзвучним із нашим є розуміння готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку як «здатності студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості, й реалізувати на практиці власний суб'єктивний досвід у галузі професійного самовизначення і самореалізації» [201, с. 145].

Враховуючи проаналізовані наукові погляди, ми визначаємо *готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку* як складне професійно-особистісне утворення, що охоплює мотиваційно-спрямувальний, інформаційно-інтегративний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-коригувальний компоненти, і слугує основою для постійного підвищення рівня професіоналізму та самореалізації особистості майбутніх учителів іноземних мов.

Для більш повного уявлення про сутність готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку охарактеризуємо її структурно-компонентний склад.

*Мотиваційно-спрямувальний компонент* передбачає взаємозв'язок мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, спонукальних причин професійно-особистісного саморозвитку та педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. Успіх в будь-якій діяльності залежить не тільки від здібностей і знань, а й від мотивації (прагнення працювати і досягати високих результатів). Вважається, що чим сильнішими є мотиваційні стимули та чинники, чим важливішу мету і завдання ставить перед собою людина, тим вище є її емоційно-вольовий тонус. Звідси випливає, що найвищої ефективності в професії людина досягає тоді, коли професія набуває для неї особистісний сенс. Сенс визначається особистісною значимістю професії для людини і характеризується упередженим емоційним ставленням до праці. Для вчителя іноземних мов це означає, що потрібно

усвідомити і виділити ті фактори, які приносять радість у обраній професії. Наприклад, можливість спілкуватись з цікавими людьми по всьому світу, знайомитись з культурою інших країн разом із учнями, читати художні твори мовою оригіналу, усвідомити соціальне значення професії вчителя та задоволення від того, що можеш ділитись своїми знаннями. Як зазначає О. Шмирко, прикладом внутрішніх мотивів навчання майбутніх учителів іноземних мов може служити їхній інтерес до змісту та процесу навчання, наприклад інтерес до історії, культури народу, мова якого вивчається, та їхнього сучасного стану, захопленість самим процесом вирішення навчальних завдань, потяг та готовність до постійного самовдосконалення, саморозвитку [208]. Одним із важливих завдань при підготовці вчителів іноземних мов є формування у них ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та відповідної спрямованості. «Ціннісні орієнтації в структурі готовності до саморозвитку виконують дві основні функції: по-перше, дозволяють людині зайняти певну позицію, знайти точку зору, дати оцінку, по-друге, мотивують діяльність і поведінку, спрямовану на акме-орієнтоване самоперетворення»[92, с.159].

Проблема спрямованості, за С. Рубінштейном [174], пов'язана з діяльністю людини, ефективність якої залежить від здібностей, темпераменту особистості, мотивів, цілей, що обумовлені її потребами та вимогами суспільства. В контексті гуманістичної психології спрямованість особистості розглядається як незнищенне прагнення особистості до самоактуалізації. Л. Мітіна описує педагогічну спрямованість у двох аспектах: 1) у вузькому розумінні – як професійно значущу властивість, що посідає центральне місце в структурі особистості вчителя й зумовлює його індивідуальну та типологічну своєрідність; 2) у широкому розумінні – як систему емоційно-ціннісних ставлень, що забезпечує ієрархічну структуру домінантних мотивів особистості вчителя, що спонукають його до педагогічної діяльності та забезпечують успіх у ній [125, с. 5].

У ракурсі нашого дослідження педагогічна спрямованість розглядається у якості сформованої мотивації до професійно-особистісного зростання майбутніх



учителів іноземних мов. Для вчителя іноземних мов надзвичайно важливо мати внутрішній стимул постійно вдосконалювати не лише своє володіння мовою, що викладається, тобто іншомовну комунікативну, а також і методичну, цифрову компетентності, бути різносторонньо розвиненою особистістю та працювати над підвищенням рівня власного професіоналізму.

Готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку базується на системі теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань, які виокремлені нами у *інформаційно-інтегративний* компонент зазначеної готовності. Цей компонент передбачає оволодіння системою загальнопедагогічних і фахових знань, необхідних для ефективного здійснення професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов; характеризує поінформованість педагога про сутність, функції, особливості, структурні елементи професійно-особистісного саморозвитку, а також механізми, способи, методики його здійснення.

Розділяючи наукову позицію Г. Селевка [178], ми вважаємо, що, для готовності займатись професійно-особистісним саморозвитком, крім навчальних умінь, студентам необхідно оволодіти механізмами здійснення досліджуваного процесу. До таких умінь ми відносимо діагностичні (вміння виявляти у себе наявний рівень сформованості професійних знань, умінь, адекватно оцінювати свої особистісні якості); аналітичні (вміння на основі отриманих даних аналізувати і порівнювати своє «Я» -реальне-професійне і «Я-ідеальне-професійне); проектувальні (уміння планувати цілі, зміст, результат діяльності професійно-особистісного саморозвитку); конструктивні (уміння з урахуванням індивідуальних особливостей підбирати найбільш ефективну стратегію професійно-особистісного саморозвитку; комунікативні (вміння вибудовувати відносини з людьми в сторону співпраці, співтворчості); дослідницько-творчі (вміння самостійного вивчення, дослідження власного рівня професійно-особистісного саморозвитку; вміння знаходити причини виникнення проблем та творчі способи їх вирішення).

Зазначені складові відповідно до компетентісного підходу в освіті ми систематизували у вигляді іншомовної комунікативної, методичної, інформаційно-цифрової та аутопсихологічної компетентностей. Ми розуміємо іншомовну комунікативну компетентність як вміння здійснювати спілкування іноземною мовою у різних сферах суспільного життя, що передбачає сформованість спеціальних знань з мови, а саме розуміння особливостей функціонування мови на фонетичному, морфологічному, лексичному та синтаксичному рівнях, володіння знаннями про державний устрій, історію та соціокультурні особливості країни та народу, мова якого вивчається, а також сформованість навичок продуктивних та перцептивних видів мовленнєвої діяльності.

Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю відкриє можливості розглядати цінності і надбання інших етносів як смисловий орієнтир для свого самозростання, оцінити власні позиції, дії та досягнення у контексті діяльності інших народів [80]. Методичну компетентність трактуємо як оволодіння широким спектром методичних прийомів, уміння адекватно використовувати їх відповідно до мети навчання, уміння орієнтуватись у сучасній методичній літературі, здійснювати вибір відповідних посібників та інших засобів навчання. Інформаційно-цифрова компетентність включає медіаграмотність, інформаційну культуру, навички використання сучасних інформаційних технологій як інструмента здійснення професійно-особистісного саморозвитку.

Для здійснення професійно-особистісного саморозвитку майбутні вчителі іноземних мов, маючи предметну та спеціальну базу повинні оволодіти аутопсихологічною компетентністю. Вперше це поняття було впроваджене в психолого-педагогічних дослідженнях Н. Кузьміною [95]. Сучасні вчені розглядають його як елемент професійного розвитку людини і вважають, що аутопсихологічна компетентність складається з поінформованості людини про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні й слабкі сторони власної особистості та її діяльності, про те, що і як треба зробити, щоб підвищити

якість своєї праці [125]. Ми розглядаємо аутопсихологічну компетентність як систему умінь і знань, необхідних для професійно-особистісного саморозвитку, а саме знання методик самоаналізу і самоперевірки, технологічні знання (система методів, засобів, форм і механізмів професійно-особистісного саморозвитку), розробку власної «Я» концепції, вміння проектувати та реалізовувати професійно-особистісний саморозвиток шляхом оптимального вибору форм і технологій реалізації цілей і завдань.

У якості наступного компонента готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов нами виділено *особистісно-регулятивний* компонент. Цей компонент передбачає осмислення характеру власної особистості та вимог до сучасного учителя іноземних мов, роботу над образом компетентного педагога, визначення суперечностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», окреслення напрямків вдосконалення особистісних якостей, що забезпечують ефективний професійно-особистісний саморозвиток, креативний підхід до вирішення професійних задач, мобілізацію сил, здатність реалізувати та контролювати намічену стратегію професійно-особистісного саморозвитку на основі процесів самоприйняття, самопрогнозування та саморегуляції.

В. Андрєєв [6], розглядаючи процес творчого саморозвитку учителя, зазначав, що він обумовлюється потребою в професійному самовдосконаленні та ступенем усвідомлення і самопізнання своїх сильних і слабких професійно-особистісних якостей.

Під особистісними якостями у структурі особистісно-регулятивного компоненту, що забезпечують ефективний професійно-особистісний саморозвиток, слідом за А. Деркачем [48], маємо на увазі індивідуально-психологічні особливості особистості, що впливають на успішність освоєння стратегії і тактики саморозвитку та ефективність його здійснення.

До таких якостей серед інших відносимо інтелектуальність, ініціативність, активну життєву позицію, наполегливість, спостережливість, витримку, самокритичність, самостійність, інтернальність (здатність брати відповідальність за свій розвиток), комунікабельність, креативність, володіння високим рівнем

педагогічної майстерності та інформаційної культури, дослідницькою сміливістю, вмінням критичного аналізу, здатністю до цілепокладання, проектування власної діяльності, вмінням знаходити вихід із складних ситуацій.

На думку С. Кузікової, саморегуляція в контексті саморозвитку виступає у якості суб'єктивного функціонального засобу мобілізації особистісних психологічних ресурсів для реалізації власної активності людини [93, с. 177]. Особливо цінними в контексті нашого дослідження є напрацювання В. Чайки [209] з проблеми дидактико-технологічних знань і умінь, необхідних для здійснення саморегуляції педагогічної діяльності, а саме уміння аналізувати результати власної педагогічної діяльності на основі об'єктивних критеріїв оцінювання (навчальні успіхи учнів, оцінка з боку представників дирекції школи, колег, суб'єктивні відчуття); сформованість професійного ідеалу, який би слугував еталоном для порівняння й оцінки власної діяльності та професійно-особистісних якостей; уміння здійснювати вибір цілей самоаналізу і вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності (мотивів, змісту, засобів, результатів); уміння узгоджувати індивідуальні можливості вчителя з вимогами професійної діяльності; визначати і коригувати ланки психічної саморегуляції на основі усвідомлених процесів цілепокладання і цілездійснення; виділяти умови найбільш значущі з погляду мети діяльності; економно і швидко знаходити засоби і способи здійснення дій щодо розв'язання завдань діяльності; планувати і програмувати свої дії; усвідомлювати свої стани і завдання діяльності.

Усвідомлення і самопізнання своїх сильних і слабких професійних і особистісних якостей та порівняння власних якостей особистості з ідеалом, до якого слід прагнути неможливе без рефлексії. Так само як реалізація стратегії професійно-особистісного саморозвитку потребує постійної оцінки ефективності наміченого плану та його своєчасної корекції відповідно до зміни цілей, умов, технологій та впливу здійснюваної активності на самореалізацію особистості.

Відтак у структурному складі готовності до професійно-особистісного саморозвитку нами виокремлено *рефлексивно-коригувальний* компонент. Рефлексія у загальному вигляді – це аналіз власних дій і станів, який допомагає

проаналізувати свої недоліки, і чим вищий рівень розвитку рефлексивних умінь та рефлексивної позиції, відповідно тим легше виявити причини труднощів і правильно поставити перед собою мету та обрати спосіб її досягнення. Саме рефлексивна позиція тісно пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток, її сформованість робить процес саморозвитку цілеспрямованим, контрольованим та дозволяє вносити необхідні корективи. Актуалізація рефлексивної позиції відбувається через усвідомлення суперечностей між Я-реальним та Я-ідеальним в результаті самоаналізу, самооцінки, що водночас стимулюватиме процеси самоствердження.

Рефлексивно-коригувальний компонент дозволяє майбутнім учителям з одного боку усвідомити себе самого як суб'єкта діяльності, свої особливості, здібності, а з іншого усвідомити цілі та оцінити структуру своєї діяльності, визначити способи її корекції та оптимізації. Функції цього компонента включають в себе: вироблення навичок самоконтролю, вміння об'єктивно оцінити доцільність виконуваних дій, вплив середовищних факторів на стан професійно-особистісного саморозвитку. Слід наголосити, що від якості самоаналізу залежить успіх реалізації стратегії професійно-особистісного саморозвитку, так як завдяки рефлексії ставиться мета або проміжна ціль саморозвитку. Діагностована мета передбачає конкретне завдання саморозвитку, тобто людині повинен бути відомий в деталях очікуваний результат: які якості сформулюються, як вони будуть проявлятися, що це дасть для розвитку особистості в цілому.

Зазначений компонент дозволяє отримати цілісне системне уявлення про зміст, способи і засоби своєї діяльності, розвиває критичне ставлення до себе та результатів своєї діяльності в минулому і теперішньому, відкриваючи таким чином можливість для прогнозування та корекції діяльності в майбутньому та роблячи особистість активним суб'єктом власних перетворень.

Готовність до професійно-особистісного саморозвитку відображає психологічний настрій учителя, усвідомлення себе як професіонала, своїх особистісно-значущих професійних якостей та професійних недоліків,

цілепокладання в умовах творчого саморозвитку та забезпечує високий рівень педагогічної діяльності, охоплює професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати результати своєї праці, що забезпечує професійно-особистісний саморозвиток особистості.

Розвиток перерахованих компонентів у органічному взаємозв'язку та взаємодоповненні в процесі професійної підготовки актуалізує розгляд структурно-функціональної моделі, а також подальше виокремлення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

### **1.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку**

Розбудова особистісної освітньої парадигми стимулює активний пошук нових моделей підготовки вчителя, готового постійно займатись своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, налаштованого на безперервну освіту та розвиток не лише професійних, а й професійно-значущих особистісних якостей. Процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є надзвичайно сприятливим періодом для формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку. Студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості і характеризується як завершальний етап підготовки до входження особистості в самостійну професійну діяльність. Саме сформовані у цьому віці моральні установки проявляються згодом як ціннісні орієнтації в практичній діяльності та поведінці особистості.

Студентський вік характеризується підвищенням відповідальності за той чи інший вибір цінностей, зміцненням таких якостей, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, вміння володіти собою,

підвищується інтерес до пізнання нового і пошуку свого місця в суспільстві. «В студентські роки на основі особистісного і професійного самовизначення та усвідомлення власної індивідуальності остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямків життєдіяльності і шляхів самореалізації тощо. Професійні інтереси, політичні уподобання, стиль поведінки, характер спілкування — всі ці складові способу життя закладаються саме у період навчання у вищих навчальних закладах [119, с.8].

Значний позитивний вплив на готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, за умови її цілеспрямованого формування, може мати вивчення фахових дисциплін. Іноземна мова є не тільки необхідним засобом отримання нових знань і комунікативних умінь, але і сприяє формуванню гуманістичного світогляду, етичної культури, здатності до міжособистісного і міжкультурного діалогу. Вивчення іноземних мов, знайомство з культурою країн, мови яких вивчаються, сприяють позитивному розвитку особистості, її самосвідомості, самоаналізу, розвитку і саморозвитку в результаті придбання нового мовного та культурного досвіду.

Професійно-особистісний саморозвиток майбутніх учителів іноземних мов здійснюється через оволодіння базовими професійними компетентностями, пов'язаними з готовністю і здатністю вчителя реалізовувати цілі навчання іноземних мов на різних рівнях, з урахуванням сучасних соціальних вимог і стійкою мотивацією та вміннями самостійно вдосконалювати як власний професіоналізм так і постійним прагненням розвивати свою особистість з метою адаптації до умов динамічного розвитку усіх сфер суспільного життя. У зв'язку з цим нами розроблено та описано структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку з метою вирішення завдань сучасного освітнього процесу, а саме:

1. Формування і розвиток позитивної мотивації до професійно-особистісного саморозвитку.

2. Активізація навчально-пізнавальної діяльності спрямованої на підвищення рівня готовності до професійно-особистісного саморозвитку, ознайомлення із теоретичними особливостями концепту «професійно-особистісний саморозвиток» та формування знань про способи його здійснення та вмінь використовувати їх на практиці.

3. Формування навичок об'єктивної рефлексивної оцінки своїх дій та підвищення рівня їх самостійності у процесі цілеспрямованого професійно-особистісного саморозвитку.

Моделювання в педагогіці обумовлено пошуком шляхів удосконалення підготовки фахівців. Визначення готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку як пролонгованої мети і прогнозованого результату педагогічної освіти потребує детального розгляду її сутності, змісту та структури, що забезпечило б ефективність її цілеспрямованого формування.

В основу проектування моделі навчального процесу були покладені методологічні підходи, що відповідають специфіці поставленої мети. До таких, на нашу думку, належать:

1. *Системний підхід* ([70; 21; 90; 55]). Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку розглядається у тісному взаємозв'язку складових компонентів досліджуваного процесу. Особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків досліджуваної сфери, що дає змогу виявити сутність цілісності системи.

У рамках зазначеного підходу прослідковуємо форми і методи взаємодії учасників навчально-виховного процесу, підкреслюємо їх цілісний взаємозв'язок, надаємо структуровану характеристику компонентів, критеріїв та рівнів сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку. І. Зязюн [70] слушно наголошує, що саме цілісні уявлення про характеристики системи, їхні особливості, породжені взаємодією компонентів, визначають ефективність системного підходу. Тому в рамках нашого дослідження дуже важливим є детальний розгляд кожного компонента системи формування



готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку з урахуванням їх взаємодії та взаємозв'язку.

2. *Акмеологічний підхід* ([48; 95; 7; 184]) дозволяє розглядати особистість майбутнього вчителя іноземних мов в динаміці її розвитку та становлення, досліджувати закономірності та чинники самореалізації творчого потенціалу та шляхи досягнення освітніх і професійних акме-вершин. Власне особистість педагога виступає у якості інструмента нескінченного саморозвитку, досягнення вершин своїх креативних можливостей, а стійка мотивація, знання способів та методів організації процесу професійно-особистісного саморозвитку стають механізмами трансформації особистісних смислів і ціннісних орієнтацій у стійку готовність безперервно займатись самовдосконаленням, досягати вершин у професійній та особистісній сферах діяльності.

Цей підхід спрямований на обґрунтування чинників, які мотивують особистість на професійно-особистісний саморозвиток, вдосконалення і корекцію професійної діяльності та особистісних характеристик майбутніх учителів. Використання акмеологічного підходу проявляється у виявленні та використанні психологічних ресурсів майбутніх учителів іноземних мов з метою забезпечення їх руху до саморозкриття, досягнення найвищих результатів у професійно-особистісному саморозвитку. При цьому головним джерелом ресурсів педагогічного процесу виступає власна активна і осмислена установка майбутнього педагога, так як студент бере особисто на себе завдання творення себе як професіонала. Акмеологічний підхід дає можливість формувати готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, розглядаючи майбутнього учителя як особистість, здатну до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції і самоактуалізації.

3. *Компетентнісний підхід* ([178; 18; 14]) дозволяє розглядати освіту і освіченість як вміння вирішувати проблеми, незалежно від їх складності, спираючись на наявні знання, акцентує увагу на результаті освіти, причому в якості результату розглядається здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовуючи знання і продукуючи нові. Посилення

самостійності студентів підвищує особисту відповідальність за результати власної пізнавальної діяльності, а за рахунок визначення індивідуальної траєкторії розвитку кожного студента, створюються умови для максимального врахування його індивідуальних можливостей і пізнавальних здібностей. Він орієнтований на потреби і можливості кожної особистості та передбачає розвиток конкурентоспроможності майбутніх учителів іноземних мов, що дозволяє найбільш повно реалізувати свою особистість в професійній діяльності.

Використання компетентісного підходу в нашому дослідженні дозволило у якості необхідних для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку виділити іншомовну комунікативну, методичну, інформаційно-цифрову та аутопсихологічну компетентності, об'єднавши їх у інформаційно-інтегративний компонент зазначеної готовності.

*4. Інтегративний підхід* ([16; 81; 193; 199]) дозволяє реалізувати стратегію неперервності, системності освіти через цілісний освітній процес, метою якого є професійне та особистісне становлення людини. У якості ключових концепцій інтегративного підходу виступають особистісна орієнтація навчання, узагальнені предметні структури та способи діяльності, системність та проблемність навчання, діалогічність та рефлексія діяльності. Сутність цього підходу полягає не в синтезі знань із різних галузей, а в створенні цілісного освітнього процесу зі спільними ціннісними орієнтирами. Інтегративний підхід спрямований на активізацію розумової та пошукової діяльності студентів, розвиток ключових компетентностей в інтелектуальній, професійній, комунікативній та інформаційній сферах шляхом розкриття особистості та формування концептуальних знань.

Використання інтегративного підходу при формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку орієнтоване на активне опрацювання на заняттях з практики мови квазіпрофесійних ситуацій із професійної діяльності, що розкриватимуть вимоги до особистості та професіоналізму учителя іноземних мов. Об'єктом навчання при цьому стають усна і письмова мова (аудіювання, говоріння, читання, письмо,

переклад), а предметом відповідно теоретичні та практичні аспекти проблематики професійно-особистісного саморозвитку. Актуально підібрана тематика та організація спілкування дозволяє не лише засвоювати лексичний і граматичний матеріал, а й піднімати важливі теми та формувати особисті погляди та ціннісні орієнтації майбутніх учителів іноземних мов. Використання цього підходу розширює кругозір студентів, орієнтує їх на використання мови у якості дієвого інструмента професійно-особистісного саморозвитку.

5. *Середовищний підхід* ([217; 157; 212; 76]) розкриває можливість комплексного застосування актуальних методологічних підходів (системний, компетентнісний, акмеологічний, інтегративний) в процесі розробки «методології та технології використання освітнього середовища вищого навчального закладу для професійно-особистісного розвитку та саморозвитку здобувачів вищої освіти» [76, с.12]. Тобто на інструментальному рівні середовищний підхід постає у вигляді системи дій суб'єкта з середовищем, виступає засобом діагностики, проектування та продукування педагогічного результату, а отже дозволяє висунути гіпотезу, про те, що діяльність та взаємодія зі специфічним середовищем сприятиме формуванню певного типу особистості шляхом «...створення умов для вільного розвитку професійного та творчого потенціалу кожного з учасників освітнього простору, з метою самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки та саморозвитку взагалі» [212, с. 106].

Проаналізувавши актуальні дослідження в області професійно-особистісного саморозвитку нами виділено дві групи *принципів*: загальнодидактичні (систематичності і послідовності, свідомості, активності, зв'язку теорії з практикою), що визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, забезпечують цілісність реалізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та групу спеціальних принципів (гуманізації, мотивованості діяльності, професійної спрямованості, рефлексії діяльності, самостійності), які ґрунтуються на визнанні особистості найвищою цінністю, забезпечують формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої

професійної діяльності, використання знань, навичок в осмисленні та аналізі своєї діяльності.

Організація процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку можлива лише за умови розуміння сутнісних характеристик та структурних особливостей цього утворення. Ми розглядаємо готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку у єдності мотиваційно-спрямувального, інформаційно-інтегративного, особистісно-регулятивного, рефлексивно-коригувального компонентів.

Успішність та ефективність реалізації побудованої структурно-функціональної моделі забезпечується створенням в освітньому процесі таких педагогічних умов як: формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників; використання інтегративного ресурсу іноземної мови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов; застосування smart середовища професійно-особистісного саморозвитку.

Професійну діяльність учителя іноземних мов не можливо уявити без систематичної роботи педагога над собою, проте дуже часто у студентів відсутні мотивація, розуміння та особистісне прийняття саморозвитку як особливого виду діяльності. Тому процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов своїм змістом, способами організації і здійснення, позицією педагога повинен забезпечувати формування ціннісних орієнтирів і сенсів студентів відносно вдосконалення особистісних рис та професіоналізму в майбутній учительській діяльності.

В процесі вивчення фахових дисциплін слід застосовувати проблемні, дослідницькі, евристичні методи, сучасні педагогічні технології навчання, що сприятимуть вмінню самостійно здобувати нові знання, застосовувати їх в житті, знаходити різні способи рішень виникаючих проблем. Перш за все, необхідно підібрати способи стимулювання бажання навчатись, наміру розвивати свою

особистість, адже лише сформувавши стійку мотивацію можна забезпечити ефективність будь-якої діяльності.

Нами розроблено комплекс стимулювальних чинників на емоційну, пізнавальну, соціальну і вольову сфери особистості, що функціонують у діалектичному взаємозв'язку та сприяють підвищенню мотивації до професійно-особистісного саморозвитку. У якості стимулювальних чинників на *емоційну сферу* виступають створення позитивний емоційного фону, ситуацій емоційно-моральних переживань, зокрема ситуацій успіху, використання методу афірмацій, прийомів: «Клубок», «Крісло успіху», «Золотий/гарячий стілець».

Методи активного та проблемного навчання (навчальні дискусії, сторітелінг, створення інтелектуальних карт, таксономія Блума) впливаючи на *пізнавальну сферу* особистості, сприяють ефективному розвитку розумових і творчих здібностей, розвитку самостійності студентів, включенню їх у пошукову та дослідницьку діяльність, що відкриває можливості розвитку мотивації до професійно-особистісного саморозвитку.

Вплив на *вольову сферу* особистості відбувається завдяки усвідомленню студентами цілей навчання шляхом використання проблемного викладу матеріалу, методу проектів, стимулювального та критеріального оцінювання, надання можливості вибору завдань і форм контролю. Особистий приклад викладача, знайомство з передовим педагогічним досвідом та здобутками педагогів-новаторів, розв'язання педагогічних ситуацій, перевернуте навчання, аналіз автентичних відеоматеріалів, використання впливаючи на *соціальну сферу* особистості, надають ціннісний орієнтир та наочний результат процесу професійно-особистісного саморозвитку.

Засвоєння системи спеціальних знань про особливості професійно-особистісного саморозвитку, механізми, технологічні знання, а також розробка і проектування стратегії його здійснення відбувається шляхом використання інтегративного ресурсу іноземної мови, а саме внесення до змісту вивчення дисципліни «Практичний курс основної мови» тематичних інформаційних модулів. Інформаційний модуль містить теоретичну частину і практикум.

Опрацювання теорії та практико-орієнтовану діяльність слід проводити у формі практичних занять, самостійної роботи, воркшопів, групової роботи, скайп-конференцій, онлайн-роботи з автентичними інформаційними ресурсами, використовуючи метод кейсів, веб-квести, укладання портфоліо, методи інтерактивної групової взаємодії («Світове кафе», «Метод У. Діснея», «Майстерня майбутнього» тощо) на основі методики предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL.

Застосування смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку являє собою практичну реалізацію стратегії професійно-особистісного саморозвитку, яка дозволяє здійснити рефлексивну оцінку її ефективності, корекцію недоліків. Доцільним буде організувати навчальний процес у формі практичних занять, самостійної роботи, тренінга, індивідуальної пошукової роботи, консультацій, круглого столу, онлайн-роботи з інформаційними ресурсами та порталами. Рекомендовані методи: евристична бесіда, частково пошуковий метод, кейс-метод, метод портфоліо, метод проектів, методи рефлексивної оцінки («Ток-шоу», «СМС», «Плакат зворотного зв'язку» тощо).

З метою комплексного формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку нами запропоновано внести в зміст навчальної дисципліни «Аналітичне читання» опрацювання автентичних літературних творів об'єднаних за такими групами: мотивуюча література, література, спрямована на самопізнання та цілепокладання, формування ціннісного ставлення до професійно-особистісного саморозвитку; література професійно-педагогічного спрямування; практико-орієнтована література. Нами розроблено спеціальний алгоритм опрацювання художніх творів, що включає актуалізацію знань, опрацювання твору (текстового фрагмента), презентацію та особистісну інтерпретацію змісту прочитаного.

Зміст навчання складають навчальні дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови» та «Аналітичне читання» циклів професійної і практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. У якості засобів виступають тематичні інформаційні блоки та практикуми (методичні

рекомендації, навчальний посібник), матеріали та ресурси смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку, художня література іноземною мовою.

Використання запропонованих форм і методів формування готовності майбутніх учителів іноземних мов дозволять викладачам більш ефективно організувати освітній процес щодо поетапного формування досліджуваного виду готовності, що більш детально буде представлено у другому розділі дослідження.

Для оцінки сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, нами виділено критерії та показники, що витримують кореляційну залежність із компонентною структурою готовності, які представлено у таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

**Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку**

Критерій	Показники:
Спонукальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотиви навчальної діяльності; мотиви досягнення успіху;</li> <li>- зацікавленість професійною діяльністю;</li> <li>- інтерес до іноземних мов.</li> </ul>
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сукупність знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку;</li> <li>- вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструмент професійно-особистісного саморозвитку;</li> <li>- предметні знання з іноземної мови.</li> </ul>
Інтернальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- об'єктивна самооцінка;</li> <li>- сформованість особистих якостей, що забезпечують ефективний саморозвиток;</li> <li>- оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку;</li> <li>- вміння здійснювати саморегуляцію.</li> </ul>
Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння самоаналізу;</li> <li>- самокорекція;</li> <li>- навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку.</li> </ul>

Теоретичний аналіз рівневого підходу (І. Зимня [67], Н. Кузьміна [94], Г. Селевко [178]) та урахування вищезазначених критеріїв дозволило виділити

низький, середній та високий рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку (таблиця 1.2). Усі перераховані рівні сформованості у студентів готовності до професійно-особистісного саморозвитку взаємопов'язані, і тому можуть мати проміжні позиції.

Таблиця 1.2

**Характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку**

Рівень	Характеристика
Низький	<p>Мотивація до даного виду діяльності відсутня, мотиви навчальної діяльності розвинені слабо, мотиви досягнення успіху замінені мотивами уникнення невдач, ціннісне ставлення та особистісний смисл професійно-особистісного саморозвитку не ідентифіковано. Студент не розуміє специфіку обраної спеціальності, не займається самоосвітою, не вбачає потреби у постійному професійному та особистісному самовдосконаленні. Студент пасивний, працездатність низька, простежується невміння володіти собою, налаштовувати себе на ефективне виконання будь-якої діяльності. Професійні знання сформовані частково, поінформованість про професійно-особистісний саморозвиток відсутня або фрагментарна. Аутопсихологічна компетентність та вміння здійснювати професійно-особистісний саморозвиток не сформовані. Орієнтація на формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку відсутня. Низький рівень інформаційної культури, відсутність навичок інтерактивної роботи у смарт-середовищі професійно-особистісного саморозвитку. Прийомами самопроцесів професійно-особистісного саморозвитку не володіє. Займає позицію виконавця, не бере участі в конкурсах, конференціях, круглих столах. Індивідуальна стратегія професійно-особистісного саморозвитку не розроблена. Самоаналіз, самооцінка можуть бути як адекватними, так і неадекватними. Самокритика і самокорекція відсутні. Рефлексивні процеси використовує рідко</p>



Середній	<p>Визначається сформованими мотивами навчальної діяльності і мотивами досягнення успіху, працездатність студента є високою, проявляється бажання бути компетентним учителем, бачить себе на педагогічній ниві, потреба займатись професійно-особистісним саморозвитком сформована частково, характеризується відсутністю сталості в подоланні перешкод та необхідністю постійного зовнішнього стимулювання мотивації. Професійні знання і знання про професійно-особистісний саморозвиток узагальнені, рівень засвоєння навчального матеріалу високий, орієнтований на професійно-особистісний саморозвиток. Пізнавальна і творча активність регулярні: бере участь в конференціях, систематично підвищує свій рівень інформаційної культури. Час від часу студент демонструє інтерес до самопізнання індивідуальних особливостей, має сформовану аутопсихологічну компетентність, частково володіє прийомами самопроцесів і вміннями професійно-особистісного саморозвитку. Майбутній учитель має індивідуальну програму професійно-особистісного саморозвитку, яку розробив та реалізує за підтримки або тьюторського керування викладачів вузу. Однак не завжди виконує заплановане самим собою. Самоаналіз і самооцінка адекватні. Сформована позитивна Я концепція, проте самокритика і самокорекція присутні зрідка. Рефлексивні процеси використовує постійно. Працює у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку не систематично та не послідовно.</p>
----------	--

*Продовження таблиці 1.2*

Рівень	Характеристика
Високий	<p>Майбутній учитель має сформовані мотиви навчальної діяльності та мотиви досягнення успіху, стійку внутрішню мотивацію і професійну спрямованість, демонструє інтерес до самопізнання індивідуальних характеристик власної особистості та високу працездатність, систематично підвищує рівень іншомовної комунікативної компетентності. Має стійке бажання самореалізуватися у професії учителя іноземних мов і сформовану потребу займатись самовдосконаленням. Студент постійно проявляє добре розвинуті особисті якості, які забезпечують ефективний професійно-особистісний саморозвиток. Професійні знання узагальнені і систематизовані, рівень засвоєння навчального матеріалу високий, орієнтований на професійно-особистісний саморозвиток. Майбутній учитель добре володіє аутопсихологічною компетентністю. Він постійно проявляє пізнавальну, творчу активність, бере активну участь в науково-дослідній роботі, тренінгах, конференціях. Володіє прийомами самопроцесів і необхідними вміннями для здійснення професійно-особистісного саморозвитку. У студента склалась об'єктивна самооцінка, позитивна «Я-концепція», вміння здійснювати саморегуляцію. Має індивідуальну стратегію професійно-особистісного саморозвитку, яку реалізує творчо на основі позитивної мотивації до професійно-особистісного саморозвитку. Згідно з самостійно розробленою стратегією, студент постійно займається самопізнанням, самоосвітою, самоконтролем, має чіткі життєві принципи, світогляд, ціннісні орієнтири. Рефлексію використовує постійно. Використовує інтегративний ресурс іноземної мови шляхом інтерактивної взаємодії та здійснення міжнародної комунікації у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку. Володіє навичками коригування своєї діяльності.</p>

Кожен попередній рівень є підготовчим по відношенню до подальшого, більш високого, а кожен з наступних може включати в себе всі попередні.

Усвідомлюючи свій рівень готовності до професійно-особистісного саморозвитку, майбутній фахівець повинен прагнути його підвищити.

Саме завдяки розумінню власних недоліків виникає можливість коригувати процес власного саморозвитку шляхом розроблення та втілення індивідуальної стратегії професійно-особистісного саморозвитку. Саморозвиток має бути усвідомленим, цілеспрямованим самовдосконаленням, самозміною з метою досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності

Очікуваним результатом розробленої структурно-функціональної моделі (рисунок 1.1) є позитивна динаміка формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

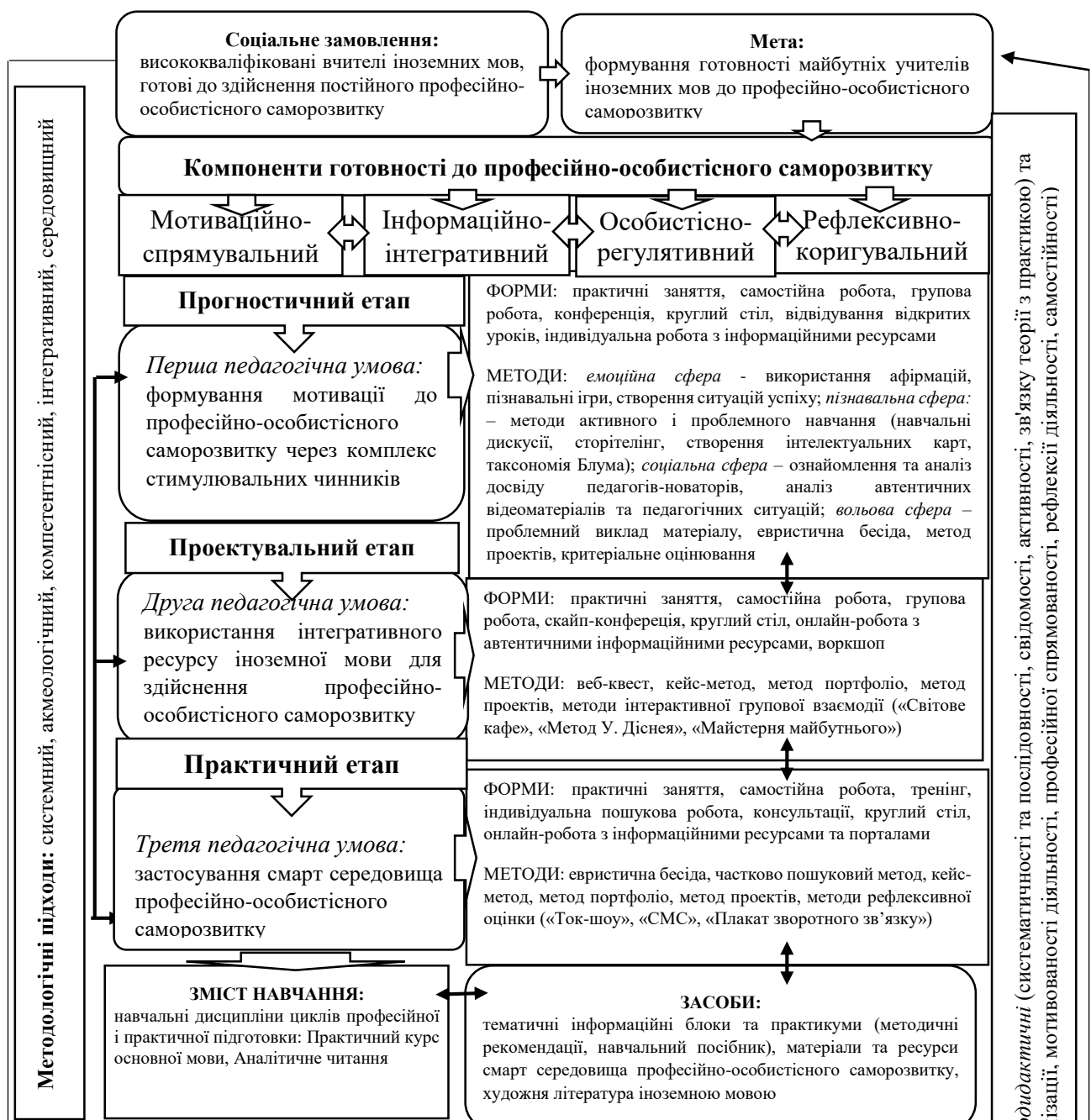


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку

Структурно-функціональна модель побудована таким чином, що результат відображає стан, який має бути отримано в результаті впровадження в процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов запропонованої структурно-функціональної моделі та комплексу педагогічних умов. Причому усі блоки моделі є взаємопов'язаними та взаємообумовленими, що дозволяє коригувати зміст, форми і методи навчання протягом поетапного впровадження педагогічних умов.

Реалізація розробленої структурно-функціональної моделі забезпечує підвищення рівнів готовності майбутніх педагогів до професійно-особистісного саморозвитку, що виявляються на основі критеріїв, відповідних її компонентного складу. Ефективність формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку забезпечується впровадженням сукупності необхідних педагогічних умов, що детально розглянуті у другому розділі.

### **Висновки до першого розділу**

Проведені наукові розвідки дозволяють зробити висновок, що сучасний етап розвитку освіти в Україні детермінується збільшенням впливу

гуманістичних концепцій суспільного розвитку, посиленням процесу глобалізації, стрімким збільшенням об'єму і ролі інформації, розширенням освітніх можливостей в умовах інформального навчання, що спричиняє збільшення соціальних вимог до особистості та компетентнісних характеристик учителя-філолога (іншомовна комунікативна, методична, інформаційно-цифрова, аутопсихологічна компетентності). Відповідно у наукових роботах сучасних дослідників інтенсифікується пошук нових концептуальних підходів (суб'єктний, інтегративний, середовищний, компетентнісний) до професійної підготовки вчителя іноземних мов.

Аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині, Великобританії та США, дозволяє у якості основних напрямків сприяння професійно-особистісному саморозвитку майбутніх учителів в зарубіжних освітніх системах виділити наступні фактори: зміна ролі педагогічної практики (практична професійна підготовка переноситься в школу, широка мережа стажувань, у тому числі закордонних), менторський супровід на початку входження у професійну діяльність; розповсюдження практики перевернутого навчання; інтерпретацію результатів навчання у вигляді компетентностей; увагу до особистісних якостей учителя; посилення частки самостійної підготовки; поширення практики інтегративних курсів.

Серед головних тенденцій удосконалення педагогічної підготовки вчителя іноземної мови варто виділити посилення особистісного спрямування навчання у ЗВО, активізацію суб'єктного становлення майбутніх учителів іноземних мов, пріоритетність саморозвитку, оскільки в особистісноорієнтованій освітній парадигмі центральне місце відводиться самоактуалізованій особистості.

Поняття «саморозвиток» має міждисциплінарний характер та є предметом філософської, психологічної та педагогічної рефлексії. Особливу увагу дослідників привертає саморозвиток особистості в контексті професійної діяльності педагога. Професійно-особистісний саморозвиток майбутніх учителів іноземних мов ми розуміємо як внутрішній, свідомий, цілеспрямований процес особистісного вдосконалення та професійного зростання майбутніх учителів-

філологів на основі процесів самопізнання, самоосвіти, самоконтролю та самореалізації.

Ключову роль в процесі здійснення професійно-особистісного саморозвитку відіграє готовність до такого виду діяльності, яка об'єднує ціннісне ставлення, мотивацію, сукупність теоретико-методологічних знань та практичних умінь його здійснення і рефлексивного коригування.

Ми трактуємо готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку як складне професійно-особистісне утворення, що охоплює мотиваційно-спрямувальний, інформаційно-інтегративний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-коригувальний компоненти, і слугує основою для постійного підвищення рівня професіоналізму та самореалізації особистості майбутніх учителів іноземних мов.

Враховуючи сензитивність студентського віку, соціальне замовлення на висококваліфікованих учителів іноземних мов нами запропоновано структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, що актуалізує світоглядні та ціннісні орієнтири, сприяє виробленню соціального досвіду інтерактивної взаємодії у смарт середовищі, формує уявлення про себе як особистість та професіонала, допомагає виявити протиріччя між власними компетентнісними характеристиками і вимогами до особистості та професіоналізму учителя іноземних мов, демонструє можливості самореалізації в процесі професійної діяльності.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [131], [258], [132], [133], [134], [135].

## РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ

### 2.1. Формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулюювальних чинників

Необхідною передумовою успішного здійснення професійної діяльності педагога сьогодні виступає готовність постійного поновлення і розширення раніше отриманих знань, здатність творчо підійти до вирішення професійних завдань, націленість на постійну самоосвіту, особистісне і професійне самовдосконалення і саморозвиток. Сучасні науковці С. Злате (S. Zlate) та Г. Цуцуї (G. Cusui), досліджуючи співвідношення між потребами, прагненнями та інтересами педагогів та досягненням цілей, завдань, розвитком компетентностей та відповідальності, дійшли до висновку, що основною проблемою, яку університети повинні вирішити, сьогодні виступає мотивація [270, с. 472].

Необхідність мотивувати особистість в процесі фахової підготовки у ЗВО визначається тим, що мотивація об'єднує цілі та діяльність людини. Цілі забезпечують поштовх і спрямованість дій, тобто мотивація скеровує поведінку на досягнення поставленої мети. Студенти докладають більшу кількість зусиль та енергії, на діяльність, безпосередньо пов'язану з їхніми потребами та цілями. Саме вмотивованість впливає на когнітивні процеси, визначає, на яку інформацію звертають увагу студенти і наскільки ефективно вони її обробляють, чи вони виконують завдання з ентузіазмом і цілісно, або ставляться до нього апатично [258].

Для уточнення поняття «мотивація до професійно-особистісного саморозвитку», розглянемо ряд вихідних понять «мотивація», «мотив».

Узагальнюючи підходи до визначення терміну «мотивація» О. Прокопенко [187] пропонує класифікацію за факторами, що обумовлюють поведінку людини

(1. Мотивація як сукупність внутрішніх факторів, мотивів, процесів та явищ; 2. Мотивація як процес зовнішнього впливу на поведінку людини, заохочення, стимулювання; 3. Мотивація як психологічний стан людини, готовність докласти максимальних зусиль, процес психічної регуляції, що впливає на спрямування діяльності та кількість енергії). Розгорнутий аналіз поняття «мотивації особистості» представлено у додатку Д. 2.

В рамках досліджуваної нами проблеми мотивація виступає одночасно як мета і результат, який необхідно сформулювати у студентів в процесі навчання. Одним із найпоширеніших трактувань мотивації є визначення Є. Ільїного [72], що представляє мотивацію як сукупність стійких мотивів, які визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості. Зважаючи на надану дефініцію, необхідно уточнити сутність поняття «мотив». Дослідники характеризують мотив як внутрішнє бажання людини задовольняти свої потреби; переважно усвідомлені внутрішні спонукання особистості до дії, пов'язані із задоволенням певних потреб [63], внутрішній спонукач діяльності, що надає їй особистісний зміст [57], потребу, що досягла такого рівня інтенсивності, що спонукає людину скоювати дії, спрямовані на її задоволення [78] тощо. Ми дотримуватимемось дефініції мотиву у якості стійкої характеристики особистості, що визначає її активність [72]. Стисло характеризуючи процес формування мотивації, зазначимо, що у особи виникає перш за все потреба (нестаток у чомусь), яка переростає у внутрішнє (поява мотиву) або зовнішнє (поява стимулу) спонукання, що передбачає появу цілі, усвідомлене визначення напрямку дій по задоволенню потреби.

Як стверджує автор однієї із найпоширеніших теорій мотивації людини Абрагам Маслоу [249], люди сповнені бажання досягати цілей. Саме шлях до досягнення мети забезпечує задоволення специфічних потреб і бажань. Потреби автор систематизує у вигляді ієрархії (фізіологічні потреби, потреби в безпеці, соціальні потреби, потреби в повазі, потреби в самореалізації), в рамках якої перед переходом до вищого рівня повинні бути задоволені потреби нижчі за рангом. В теорії Маслоу розкривається думка про те, що в кожен конкретний момент часу

людина буде задовольняти ту потребу, яка буде для неї найбільш важливою і сильною. Аналізуючи цю теорію з точки зору саморозвитку особистості, важливо звернути увагу на те, що коли людина розвивається як особистість, то тим самим розширює свої потенційні можливості, а тому найвища потреба – потреба самовираження ніколи не зможе бути повністю задоволена. Тобто мотивація людини через задоволення її потреб являє собою нескінченний процес. За час свого існування, теорія потреб Абрагама Маслоу зазнала як широкого розповсюдження, у тому числі і у сфері освіти, так і значної критики. Основним приводом для дискусій стало те, що при розробці теорії автором не враховані індивідуальні відмінності людей, а також їхні пріоритети, сформовані на основі попереднього досвіду.

Чимало критики викликала й інша ідея Маслоу, згідно з якою в результаті переходу до самоактуалізації неодмінно повинні бути задоволені потреби нижчого рівня. Проте, як підкреслює П. Клейнман (P. Kleinman) [239], люди, що живуть в злиднях, аж ніяк не позбавлені здатності любити або ж відчувати почуття приналежності. У той же час досвід науковців у дослідженні мотивації свідчить про те, що потреба у самоактуалізації виникає у більшості людей, хоча реалізують її одиниці. Причинами можуть виступати як зовнішні фактори, так і внутрішні детермінанти особистості (ідеали, інтереси, психічне здоров'я). Відтак одним із актуальних завдань ЗВО в процесі професійної підготовки майбутніх учителів є створення таких зовнішніх стимулюючих чинників, які сприятимуть свідомому вмотивованому вибору та прийняттю сфери реалізації особистісного потенціалу виходячи із потреб, інтересів, цілей студентів.

У психологічній літературі широко обговорюється питання про два види мотивації: екстринсивної (обумовленої зовнішніми умовами і обставинами) і інтринсивної (внутрішньої, пов'язаної з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями).

Ідеальним рушійним чинником вважається рівновага між зовнішньою і внутрішньою мотивацією. Адже, як стверджує С. Занюк, мотивація включає в себе не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив навколишнього середовища,



специфіка діяльності й ситуації тощо). Ситуативні фактори є досить динамічними, мінливими, що створює можливість впливу на них і на активність в цілому. Таким чином, мотивація – це сукупність усіх спонукальних факторів (як особистісних, так і ситуативних), які визначають активність особистості [63, с. 7].

Слідом за С. Занюком, ми дотримуємося думки, що мотивація і мотиви завжди внутрішньо обумовлені, але можуть залежати і від зовнішніх факторів, спонукатися зовнішніми стимулами. Під зовнішніми мотивами розуміють обставини (актуальні умови, що впливають на ефективність діяльності, дій), або зовнішні чинники, що впливають на прийняття рішення і силу мотиву (винагорода та інше). Проте варто звернути увагу на те, що обставини, умови, ситуація набувають значення для мотивації тільки тоді, коли стають значущими для людини, для задоволення потреби, бажання. Тому зовнішні чинники мають у процесі мотивації трансформуватися у внутрішні.

Поняття «потреби», «мотиви» і «розвиток» мають тісний взаємозв'язок: потреби викликають мотиви, які ведуть до дії, взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається засвоєння особистістю соціального досвіду та її розвиток.

Мотивація студента ЗВО багатозначна за змістом і різноманітністю форм. Мотиви, які спонукають студентів до діяльності дослідники умовно об'єднують у групи мотивів, закладених в самій навчальній діяльності (навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом навчання, які спонукають до виявлення інтелектуальної активності, подолання перешкод в процесі розв'язання поставлених викладачем задач) та мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю (соціальні мотиви, значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією, розуміння значущості знань для майбутньої професії і постійне самовдосконалення у цьому напрямку, особиста вигода, благополуччя після закінчення вищого навчального закладу)[194].

Соціально-когнітивна теорія Альберта Бандури свідчить, що причини діяльності людини слід шукати в контексті безперервної взаємодії поведінки,

пізнавальної сфери та оточення особистості. Даний підхід до аналізу причин поведінки, який автор визначає як взаємний детермінізм, передбачає, що фактори залежності та ситуаційні фактори є взаємозалежними причинами поведінки, тобто внутрішні детермінанти поведінки, такі як віра і очікування, і зовнішні детермінанти, такі як стимулювання та накази, є частиною системи взаємодіючих впливів [218].

Американські психологи Е. Дісі (E. Deci) та Р. Раян (R. Ryan) [224], досліджуючи проблематику внутрішньої та зовнішньої мотивації, розробили власну теорію самодетермінації особистості (англ. self-determination theory; SDT). Концептуальні основи теорії свідчать про те, що внутрішня мотивація базується на трьох вроджених потребах особистості, крім того існує декілька типів зовнішньої мотивації, що регулює діяльність особистості, а також наголошується на ролі соціального контексту. До вроджених потреб особистості науковці відносять потребу в самодетермінації або автономії (прагнення самостійно ініціювати та контролювати власні дії), потребу в компетентності (бажання досягнути успіху в певному виді діяльності), потреба взаємозв'язку із іншими людьми [41]. У якості зовнішньої мотивації дослідники визначають такі чинники як нагороди, зовнішня оцінка, обмеження, стилі міжособистісної взаємодії тощо.

Узагальнюючи результати численних експериментів, в яких вивчався вплив на внутрішню мотивацію зовнішніх чинників, Т. Тадеєва [186] підсумовує, що фактори, які в процесі діяльності адресуються безпосередньо до відчуття компетентності, можуть підсилювати внутрішню мотивацію. Однак для цього потрібний фон – відчуття суб'єктом автономності або внутрішнього локусу каузальності (причетності), тобто людина повинна переживати свою поведінку як самостійну, оскільки автономність є базовою потребою.

Вивчення і узагальнення наукових поглядів свідчить про те, що саморозвиток особистості є однією із психологічних потреб особистості студента, на реалізацію якої значний вплив чинить мотивація суб'єкта. Тому в процесі фахової підготовки дуже важливо цілеспрямовано використовувати зовнішні стимулюючі впливи, які б охоплювали емоційну, вольову, пізнавальну та

соціальну сфери особистості, і таким чином сприяли стійкій вмотивованості до професійно-особистісного саморозвитку.

Під *мотивацією до професійно-особистісного саморозвитку* ми розуміємо інтеграцією потреби в особистісному самовдосконаленні та професійному зростанні на основі взаємних трансформацій навчальних та професійних мотивів, мотивів особистісного становлення і досягнення успіху, що спонукають студентів до саморозвитку, сприяють вироблення у майбутніх учителів прагнення до постійного вдосконалення професійних компетентностей та безупинного особистісного зростання.

Аналіз кореляції зовнішньої та внутрішньої мотивації студента ЗВО свідчить, що від того як проходить навчально-пізнавальна діяльність студента, яким чином відібрано та структуровано зміст навчального матеріалу, якими методами навчання послуговується професорсько-викладацький склад, від середовища соціальної взаємодії студента та його особистого ставлення, причетності та відповідальності залежить мотивація до професійно-особистісного саморозвитку. Відтак в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ми пропонуємо розвивати мотивацію до професійно-особистісного саморозвитку через застосування комплексу стимулювальних мотиваційних чинників на *емоційну, пізнавальну, соціальну та вольову сфери особистості* (рисунок 2.1).

Оскільки мотивація до професійно-особистісного саморозвитку є складноструктурованим багатокомпонентним психологічним утворенням, що включає сукупність взаємопов'язаних мотивів, при розробці комплексу стимулювальних мотиваційних чинників було враховано особливості мотивів навчальної діяльності, досягнення успіху, професійного зростання та особистісного становлення. Детальна характеристика перерахованих мотивів наведена у додатку Д.3. Розуміння особливостей взаємозв'язку емоцій і формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку дозволяє збагатити освітній процес, сприяє більш ефективному і якісному навчанню і подальшій професійній діяльності.



Рис. 2.1. Комплекс стимулювальних мотиваційних чинників

Наразі емоційному аспекту процесу навчання не приділяється належної уваги, що призводить до негативних наслідків, а саме: переважання зовнішньої мотивації у студентів, непривабливості навчальної діяльності, різним несприятливим проявам в емоційному розвитку, що ускладнюють навчання [99].

Л. Виготський надавав великого значення зв'язку між емоціями і мисленням, вказуючи на те, що необхідно зрозуміти рушійні сили мотивів, потреб, спонукань та інтересів, які направляють рух думки в той чи інший бік. С. Рубінштейн, у свою чергу, стверджував, що мислення є єдністю інтелектуального та емоційного, тоді як емоції представляють єдність емоційного та інтелектуального [174]. Звідси випливає, що емоції відіграють значну роль в процесах мислення, пізнання, мотивації.

Мотиваційний процес можна розглядати як форму емоційного. Мотивація – це емоція плюс спрямованість дії. Важливим стимулом розвитку мотивації до професійно-особистісного саморозвитку є емоції, як показник того, які особистісні переживання виникають в процесі задоволення пізнавальних потреб, потреб до самоактуалізації та професійного зростання переживають майбутні вчителі іноземних мов.

Тому комплексне стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку доцільно розпочати з впливу на *емоційну сферу* студента шляхом створення позитивного емоційного фону, моделювання ситуації успіху, задоволення бажання студента бути значущою особистістю, його локусу каузальності (міра самодетермінації, що визначає чи переживає людина свою поведінку як самостійну, оскільки автономність є базовою потребою особистості [186]).

Позитивна мотивація формується завдяки накопиченню позитивних емоцій. Коли емоційний поріг досягає високого рівня інтенсивності, людина переходить до дій. Зазвичай під емоціями розуміють елементарні суб'єктивні переживання [31;174] які, по-перше, пов'язані переважно з особистими цілями людини, по-друге, викликають фізіологічні реакції, по-третє, виконують функцію адаптації. Дослідники найчастіше називають такі позитивні емоції як бажання, надія, любов, інтерес, безтурботність, задоволеність, радість, здивування, захват, емпатія, задоволеність. Такі емоції студентів можуть викликати афірмативні вирази. Приклади наведені у додатку Е.2. Важливим чинником стимулювання мотивації професійно-особистісного саморозвитку слугуватиме створення позитивного емоційного фону. Під позитивним емоційним фоном формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов розуміються такі умови, коли у студентів з'являється бажання взаємодіяти з одногрупникам і викладачем, готовність до активної роботи, вони не відчують дискомфорту і незручності, у них з'являється впевненість у своїх силах, самооцінка стає адекватною.

Студенти повинні почуватися психологічно та емоційно безпечно в межах навчального середовища. Тобто в процесі навчання слід створити таку творчу атмосферу, коли студенти зможуть активно дискутувати, висловлювати свою думку, відчуватимуть, що їх цінують як особистість [69]. Студенти відкриті до сприйняття нового, мають стійкий інтерес до вивчення іноземної мови, бажання продемонструвати себе, що пробуджує творчий потенціал. За таких умов роботи у молоді відбувається усвідомлення, розуміння цілей навчання і формується

потреба в особистісному і професіональному зростанні. Ще одним дієвим чинником стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через вплив на емоційну сферу особистості виступає створення ситуацій спіху на заняттях. А. Белкін, авторо феномена «ситуація успіху», визначає успіх у якості результату ситуативних умов, що його забезпечують [17, с.30]. З педагогічної точки зору ситуація успіху являє собою організоване, цілеспрямоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [159]. З метою створення атмосфери творчої взаємодії та особистісної значимості кожного учасника навчального процесу рекомендовано використовувати такі прийоми як «Клубок», «Крісло успіху», «Золотий/гарячий стілець» тощо. Переживання емоцій, пов'язаних з успіхом дозволяє розвинути пізнавальний інтерес; стимулювати працездатність; коригувати негативні особистісні особливості: тривожність, недовірливість, невпевненість, низьку самооцінку; розвивати такі особистісні якості як ініціативність, активність, креативність.

У якості стимулюючого мотиваційного чинника на *пізнавальну сферу* особистості студента ми розглядаємо застосування методів активного та проблемного навчання. Навчально-пізнавальний мотив формується у ході навчальної діяльності студентів, тому важливо, як проходить ця діяльність. Цілеспрямована робота над змістом навчального матеріалу, організація креативних форм роботи та оригінальний стиль педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу покликані формувати позитивне ставлення до навчання та пізнавальної діяльності. Серед численних методів активного і проблемного навчання найістотніший вплив на мотивацію чинять такі, що вимагають активізації морального потенціалу особистості та викликають пізнавальний інтерес. До таких ми відносимо навчальні дискусії, перевернуте навчання, сторітелінг, створення інтелектуальних карт, роботу за принципом таксономії Блума тощо.

Систематично пропускаючи через власну моральну оцінку свою діяльність майбутній учитель удосконалює себе як особистість. Крім того, використання

зазначених методів забезпечить розвиток пізнавального інтересу, здатності цілепокладання, студенти зможуть формувати свої цілі і призначати шляхи їх досягнення, виробити досвід внутрішньої взаємодії з самим собою та з оточуючими.

Як відомо, соціальні потреби є базовими психологічними потребами особистості. Саморозвиток студента є внутрішнім процесом особистості, проте соціальне оточення з яким взаємодіє суб'єкт є вагомим чинником, який може як сприяти формуванню позитивної мотивації, так і бути причиною її зниження. В процесі стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку слід приділяти увагу задоволенню потреб майбутніх учителів іноземних мов до спілкування, потребу в лідерстві, потребу в творчому, інтелектуальному соціальному оточенні, що чинитиме розвиваючий і стимулюючий вплив на майбутніх учителів іноземних мов.

Ключовими суб'єктами оточення, що мають вплив на *соціальну сферу* студентів є викладачі. Особистість викладача в системі розвитку духовно-моральних відносин і духовних цінностей студента виступає носієм певного соціального досвіду. Беручи участь з педагогом в спільній навчальній діяльності, студент потрапляє в певну ціннісну «систему координат», він, по суті, «змушений» засвоювати систему цінностей викладача, так як сама по собі соціальна роль педагога наділяє її носія авторитетом. Викладачі, які своїм особистим прикладом підтверджують власні погляди і переконання, користуються незаперечним авторитетом. З них беруть приклад, на них рівняються, їх цитують, про них говорять. У зв'язку з цим актуалізується значимість особистісного прикладу педагога.

Студенти високо цінують такі якості викладачів, як доброзичливість, почуття такту, широкий кругозір, глибоке знання і захопленість предметом, що викладається, інтерес до особистості студента, повага, терпимість, розуміння, товариськість, справедливість. Тому, з метою підвищення мотивації до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов,

викладачі повинні працювати над розвитком своїх особистісних якостей та професійною компетентністю.

Мотивувати займатись саморозвитком може лише той педагог, який особисто ним займається і демонструє студентам позитивні результати роботи над собою. Професійно-особистісний саморозвиток педагога насамперед пов'язаний з якісною зміною його особистісного і професійного потенціалу: розширенням свідомості і самосвідомості, відкриттям справжнього, сутнісного в собі, набуттям професійно і особистісно цінних смислів і цілей свого буття, індивідуального способу здійснення себе в професії. Лише така особистість та результати її професійного зростання можуть виховувати наступне покоління педагогів з активною життєвою позицією.

Завданням, що стоїть перед організацією навчально-виховного процесу, є оточення майбутнього фахівця яскравими особистостями та компетентними професіоналами, що може бути реалізовано шляхом знайомства з педагогами-новаторами або передовим педагогічним досвідом, розв'язання педагогічних ситуацій, дискусивного обговорення автентичних відеоматеріалів за тематикою професійно-особистісного саморозвитку.

З метою цілісного формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку необхідно чинити стимулювальний вплив на перехід від появи зацікавленості та позитивного ставлення до усвідомленої потреби прикладати власні зусилля для здійснення досліджуваного процесу. Тому ми пропонуємо розглянути стимулювальні чинники на *вольову сферу* майбутніх учителів іноземних мов. Традиційно в психології власне вольовими діями називають дії, пов'язані з подоланням труднощів та спрямовані на досягнення свідомо поставленої мети.

Характеристиками вольової дії виступають усвідомленість, цілеспрямованість, для вольової дії завжди існують підстави (соціальні або особисті); така дія вимагає додаткового спонукання (або гальмування) і закінчується досягненням поставленої мети. Здатність до цілепокладання, в свою чергу, є одним з вольових компонентів мотиваційної складової студента. Ця



здатність в майбутньому ляже в основу визначення мети в професійній діяльності. Постановка перспективних цілей і підпорядкування їм своєї поведінки надає особистості певну моральну стійкість, тому важливо розвивати у студентів чітке усвідомлення того, для чого вони виконують певну діяльність і планувати як досягти здійснення поставленої цілі. Реалізацію такої мети забезпечить надання студентам можливості вибору завдань і форм контролю, використання стимулювального та критеріального оцінювання, використання методу проектів.

Перевірка знань, умінь і навичок студентів є важливим елементом процесу навчання і виховання, нею визначається результативність, ефективність цього процесу. Абсолютно інноваційний погляд на оцінювання, контроль та заохочення студентів розкривають Е. Дісі та Р. Раян, експериментально доводячи, що як зовнішнє підкріплення (винагороди), так і погрози, чіткі строки виконання, прискіпливі оцінки та нав'язані цілі негативно впливають на внутрішню мотивацію, оскільки таким чином посилюється відчуття зовнішнього локусу контролю, що відповідно послаблює відчуття автономності. Разом з тим, можливість вибору та самостійне планування діяльності підсилюють внутрішню мотивацію, оскільки викликають в людини підсилення відчуття автономності [186, с. 21].

Дієвим чинником мотивації майбутніх учителів іноземних мов ми вважаємо стимулювальне оцінювання. За допомогою оцінок можна впливати на ставлення до навчання, працездатність і вимогливість до себе. Правильно вибудована система оцінювання розвиває наполегливість і старанність, дозволяє посправжньому оцінити свою успішність і успішність інших, виховує самосвідомість, формує мотивацію. Важливо, щоб оцінка була справедливою, адже лише така оцінка позначається на мотивах, стає стимулом діяльності та поведінки в майбутньому.

Сутність стимулювального оцінювання полягає у оцінюванні конкретного виду діяльності, а не особистості студента. Метою такого оцінювання є поступовий перехід від оцінки педагога до колективної оцінки та самооцінювання і самоконтролю. Ефективність стимулювальної дії процесу оцінювання може

забезпечити його критеріальність. Головними особливостями критеріального оцінювання є попередньо запропонована шкала оцінювання або розроблена самими студентами; точність, справедливість; справедливість оцінок; можливість самооцінювання. Перевагами стимулювального оцінювання є спрямування особистості в активну позицію та підвищення відповідальності за результат, розвиток критичного мислення та навичок самооцінки і рефлексії власної діяльності.

Надання студентам можливості вибору завдань і форм контролю, реалізація проектів сприятиме розвитку вміння зіставляти і систематизувати наявні знання, формуванню почуття відповідальності за доручену справу (в даному випадку - за оволодіння знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності), закладе основи для цілеспрямованого досягнення поставленої мети незважаючи на труднощі та ускладнення.

Розвиток особистості людини, її самоосмислення, постановка життєвих цілей, поведінка в окремих ситуаціях та діяльність в цілому визначається мотивацією. Мотивація людини є модифікацією її потреб, бажань, намірів, інтересів, цілей. Розглядаючи вплив мотивації на навчання студентів, ми дійшли до висновку, що саме мотивація спрямовує поведінку на досягнення встановленої мети, збільшує кількість зусиль та енергії, які студенти застосовують в діяльності, безпосередньо пов'язаної з їх потребами та цілями.

Мотивація збільшує ініціацію студента та наполегливість у діяльності, впливає на когнітивні процеси. Від мотивації залежить концентрація уваги студентів та ефективність оброблення інформації. Позитивний вплив на формування мотивації має суб'єктна позиція студента, побудова життєвих і професійних перспектив, співвіднесення та порівняння власних компетентнісних характеристик із вчителями-професіоналами. Саме стійка мотивація, сформована ще в процесі навчання у ЗВО, дозволить в майбутньому розробити власну стратегію та оволодіти способами здійснення професійно-особистісного саморозвитку.

## **2.2. Використання інтегративного ресурсу іноземної мови для професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов**

Зміни в сучасному освітньому просторі, розробка нових стандартів вищої освіти звертають увагу на одне з важливих питань професійного становлення учителя іноземної мови – процесу саморозвитку, основи якого повинні бути закладені вже в процесі професійної підготовки. Спрямованість на розвиток, на вдосконалення себе як особистості, як знавця своєї справи є основоположним чинником подальшої самореалізації.

Прийнято вважати, як справедливо зазначає Т. Франчук, що проблема самовизначення особистості як в особистісному, життєвому, так і в професійному аспектах є прерогативою таких наук і, відповідно, навчальних дисциплін як психологія та педагогіка. Проте варто наголосити, що навіть висока компетентність студента з питань професійного самовизначення, сформована на заняттях з психології і педагогіки, не буде результативною, якщо вступить в конфлікт із стандартами, заданими викладачами на інших заняттях [199].

В контексті досліджуваної нами проблеми особливої уваги заслуговує характеристика шляхів оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів З. Курлянд. Дослідниця наголошує, що фахівці повинні оволодіти високим рівнем професійної майстерності у поєднанні із широтою знань і вмінням швидко опановувати нові галузі. Якісні перетворення у системі підготовки педагогічних кадрів на думку науковця досягаються шляхом формування у майбутніх учителів готовності до особистісно-професійного саморозуміння і саморозвитку на основі ідеї посилення інтегральності психолого-педагогічної підготовки, яка створює умови для виникнення потреб і можливостей будування індивідуально орієнтованих стратегій майбутньої діяльності [157, с. 193].

Власне професійна діяльність учителя іноземних мов відбувається в контексті інтеграції різносторонніх знань, адже вчителю іноземної мови необхідно крім самої мови володіти методикою її викладання, мати знання в області психології, щоб підібрати підхід до учнів, знати культуру, історію,

географію країни, мова якої викладається, мати широкий кругозір, ерудицію, бути обізнаним з чималою кількістю актуальних тем, які обговорюються на іноземній мові в процесі її вивчення. Метапредметність іноземної мови як навчального предмета дозволяє говорити про можливість формування контекстних знань в процесі опанування мови. Тому професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов повинна базуватись на ідеї інтеграції навчання, його наступності і цілісності, практичній спрямованості, орієнтації на професійно-особистісний саморозвиток.

Основи інтегративного підходу в освіті закладені такими відомими педагогами як І. Гербарт, Я. Коменський, К. Ушинський. Педагоги-класики розглядали інтеграцію в освіті як можливість відображення взаємозв'язків реального світу в навчальному процесі, спосіб об'єднати досліджувані предмети і явища в єдиний нерозривний ланцюг, що, в свою чергу, повинно було забезпечити гармонійний розвиток особистості [35;197].

На сьогодні інтеграція є однією з найперспективніших інновацій в професійній освіті, а проблема інтегрованої освіти, інтегративного підходу до вивчення дисциплін стає предметом досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців. Сучасні вітчизняні науковці Р. Гуревич [43], О. Джеджула [51], І. Кецик [77], О. Коваленко [81], А. Токарева [193] та ін. розглядають методологічні проблеми інтеграції змісту професійної освіти та особливості застосування інтегративного підходу у навчанні. Досліджуючи інтегративні процеси в освіті, А. Токарева характеризує інтегративне навчання як процес розвитку інтегративного знання, що характеризується системністю, узагальненістю та універсальністю. У ході цього процесу студенти набувають уміння здійснювати зв'язки між різними поняттями, науковими галузями, контекстами, тощо [193].

Залежно від методів, засобів, способів, рівнів та напрямів дослідниками виокремлено різноманітні види інтеграції. Найпоширенішими видами інтеграції виступають:

- 1). Тематична інтеграція (два-три предмети розкривають одну тему);

2). Проблемна інтеграція (одну проблему учні розв'язують з використанням можливостей різних дисциплін; виникає узагальнена ситуація, вирішувана різними шляхами);

3). Концептуальна інтеграція (концепція розглядається сукупністю засобів і методів різних навчальних дисциплін);

4). Теоретична інтеграція (філософське взаємопроникнення різних теорій);

5). Дидактичний рівень інтеграції передбачає використання понять і принципів з різних галузей знань, синтез конкуруючих теорій [215, с. 13].

У різних формах навчального процесу виявляються різні рівні інтеграції:

- спецкурси, які об'єднують декілька предметів;
- блокування різних розділів;
- вивчення однієї теми на основі двох або декількох предметів;
- курс, який об'єднує знання на основі узагальнених операцій мислення [81].

Дослідження особливостей інтегративного підходу знайшло своє відображення у наукових розвідках зарубіжних дослідників М. Хубер (M. Huber) та П. Хатчінгс (P. Hutchings) [237]. Вчені, проводячи дослідження інтегративного навчання у співпраці з Асоціацією Американських коледжів та університетів, відзначають, що одна з найбільших проблем сучасної освіти заключається у тому, щоб сприяти здатності студентів інтегрувати здобуті знання через контекст. Науковці підкреслюють, що вміння поєднувати, будувати логічні зв'язки є одним із головних на шляху до пізнання та креативності, інтерпретації знання дисципліни чи окремої галузі, застосування їх в реальних ситуаціях. Інтегративне навчання сприяє підготовці вмотивованих фахівців, готових робити інформативні судження відносно особистого, професійного та соціального життя.

Значну увагу дослідників (І. Бім [21], Д. Енрайт (D. Enright) та М. МакКлоскі (M. McCloskey) [229], Є. Полат [159], Дж. Річардс (J. Richards) [261]) привертає питання використання інтегративного підходу при вивченні іноземної мови. М. Андрєєва та О. Коновалова [88] пропонують використовувати іншомовні тексти у якості засобу розвитку ціннісних орієнтацій, активізації ціннісного самовизначення, побудові Я-концепції та наголошують на тому, що

література, поезія, кінофільми повинні розглядатися не лише як об'єкти граматичного, синтаксичного аналізу, але і як школа життя. Г. Московітц (G. Moskowitz) [257] вважає, що доповнення курсу іноземної мови невеликою кількістю завдань гуманістичної спрямованості дозволяє розширити знання студентів про свою особистість і прийняття себе та інших.

А. Готсданкер-Віллікенс (A. Gottsdanker-Willikens) та П. Леонард (P. Leonard) з університету Нового Орлеану (США) пропонують використовувати спеціальним чином структуровані портфоліо студентів, написані іноземною мовою для розвитку рефлексивних навичок та підвищення самооцінки за рахунок включення до портфоліо позитивної оцінки викладача та одногрупників [163].

Австрійська дослідниця С. Мерцер (S. Mercer) [253] прийшла до висновку, що дискусії зі студентами в процесі вивчення іноземної мови можуть виступати у якості засобу для розширення у студентів уявлення про себе, деталізації і гармонізації когнітивної та емоційно-оціночної складових Я-концепції.

Виховний та ціннісний потенціал гуманітарних дисциплін привертав увагу багатьох дослідників, при чому науковці підкреслюють особливу роль навчальної дисципліни іноземна мова для розвитку ціннісної сфери студента.

Інтегративний підхід до вивчення іноземної мови на думку П. Лайтбоун (P. Lightbown) та Н. Спада (N. Spada) покликаний забезпечити автентичне мовне середовище для студентів, що розвивають вміння аудіювання, мовлення, читання та письма у змістовному контексті. Однією з функцій мови є виконання соціальних цілей шляхом створення автентичного середовища соціальної взаємодії студентів. Термін «автентичний» застосовується до навчальних ситуацій, подібних до реальних життєвих ситуацій. Автентичне середовище характеризується комунікативним характером взаємодії між учасниками навчального процесу. Вперше інформація представляється в цілому, а потім конкретні мовні навички викладаються у змістовному контексті [244].

Особливістю іноземної мови як навчального предмета є те, що іноземна мова є «безпредметною»: мова вивчається як засіб спілкування, а тематика і ситуації для мовлення привносяться ззовні [65, с. 15]. Тому іноземна мова, як

ніякий інший навчальний предмет, відкрита для використання інформації з різних областей знання.

Саме іноземна мова є одним з найбільш універсальних навчальних предметів. Багатофункціональність, діяльнісний характер, комунікативна спрямованість цієї дисципліни дозволяють вибудовувати процес вивчення іноземної мови у різноманітних змістових та організаційних формах, а також використовувати мову як засіб зберігання та передачі знань з будь якої галузі. Відтак, можна впевнено стверджувати, що іноземна мова детермінується значним інтегративним ресурсом.

Під *інтегративним ресурсом* розуміємо можливість передачі через іноземну мову в процесі навчання не абстрактної лінгвістичної інформації (фонетичної, граматичної, лексичної), а тематично згрупованого, систематизованого змістового наповнення відповідно до освітніх цілей в цілому, та залежно від потреб особистості в рамках майбутньої діяльності зокрема. Змістове наповнення може бути представлено у вигляді релевантно дібраних та методично організованих навчальних матеріалів (тексти, практичні завдання, відео та аудіо файли, навчальні онлайн-курси, інтерактивні додатки тощо).

В ракурсі проблематики нашого дослідження інтегративний ресурс дозволяє в процесі вивчення іноземної мови знайомити студентів із особливостями саморозвитку, допомагає розкривати власну особистість, моделювати ситуації із професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що відображають важливі завдання та можливі труднощі на педагогічному шляху, формуватимуть ціннісне ставлення до самоосвіти, готовність до самореалізації в обраній професії, демонструватимуть практичні способи здійснення професійно-особистісного саморозвитку.

Використання інтегративного ресурсу іноземної мови базується на основних принципах інтегративного підходу оволодіння іноземною мовою, які розкривають погляди дидактів та методистів про те, що мова не повинна вивчатися в окремих фрагментах читання, письма, говоріння, аудіювання, натомість слід розглядати мову в цілому. Власне мовні навички формуються, коли

мова використовується як інструмент для виконання завдання або досягнення мети, а не тоді, коли сама мова є предметом вивчення [229].

Як свідчить практичний досвід, використання інтегративного ресурсу іноземної мови в процесі навчальної діяльності дозволяє студентам не лише ознайомитись із певною проблематикою на іноземній мові, а й сприяє покращенню рівня володіння власне іноземною мовою. Найбільш активно розвиваються навички сприйняття (читання, аудіювання), лексичний запас, швидкість і обсяг розмовної мови. Оскільки навчання спрямовується на вирішення конкретної проблеми засобами іноземної мови, то прогнозованим буде підвищення вмотивованості студентів. При виборі актуальної контекстної тематики та методично обґрунтованого змістового наповнення у студентів з'явиться додатковий стимул до вивчення мовних одиниць і граматичних структур для того, щоб мати можливість ознайомитись з матеріалом, виражати свою думку, брати участь у дискусіях. Таким чином студенти проявляють креативність, свободу спілкування, позбуваються страху спонтанного мовлення, адже акцент робиться не тому як, а на тому яка саме інформація є предметом мовлення.

Крім того, опрацьовуючи певну проблему та послуговуючись оригінальними джерелами іноземною мовою, студенти знайомляться із поглядом на запропоновану тему у інших країнах, мають можливість працювати із автентичною науковою або художньою літературою, що позитивно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Розглянуті обставини актуалізують розгляд можливості використання інтегративного ресурсу іноземної мови для підвищення значимості освітнього процесу, ознайомлення із особливостями майбутньої професійної діяльності, можливостями самореалізації майбутніх учителів іноземних мов.

Спираючись на результати наукових досліджень, позитивний вплив інтегративного підходу на формування лінгвістичної, комунікативної компетентностей, а також враховуючи мотиваційний, ціннісний, рефлексивний потенціал інтегративного ресурсу іноземної мови нами запропоновано доповнити



зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов інформаційними теоретичними блоками та практикумами з питань професійно-особистісного саморозвитку. Метою внесення тематичних інформаційних блоків є формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, що передбачає актуалізацію потреби та мотивації займатись саморозвитком, характеристику особливостей процесу професійно-особистісного саморозвитку вчителя, ознайомлення студентів з основними шляхами, прийомами і методами здійснення професійно-особистісного саморозвитку, а також вироблення необхідних умінь щодо проектування та самокорекції власної програми професійно-особистісного саморозвитку.

Відтак нами запропоновано здійснити проблемну інтеграцію (А. Ятайкіна) та більш глибоко і системно розглянути проблему професійно-особистісного саморозвитку не лише з позицій психології та педагогіки, але і використовуючи інтегративний ресурс іноземної мови на прикладі навчальних дисциплін «Практичний курс основної мови», «Аналітичне читання».

Проаналізувавши зміст дисциплін відповідно до чинних навчальних планів, нами виокремлено теми, зосереджуючи увагу на яких можна розширити знання студентів про професійно-особистісний саморозвиток. Тематичні практичні заняття, різноманітні за формою організації, забезпечать формування умінь і навичок здійснювати професійно-особистісний саморозвиток.

Інтегративний ресурс дозволяє в процесі вивчення іноземної мови одночасно формувати ціннісні орієнтації студентів, знайомити із певною проблематикою, в нашому випадку розкривати особливості феномена професійно-особистісний саморозвиток, на основі якісного доповнення змістового наповнення та добору релевантних навчальних матеріалів. Основною лінгводидактичною одиницею при вивченні іноземної мови є спеціальний методично організований текст цією мовою. Текст як джерело інформації знайомить читача з певною темою, а також служить основою лексико-граматичного модуля, що забезпечує засвоєння наукової термінології і певних граматичних і структурно-стилістичних конструкцій. Текст також є відправною

точкою для проведення дискусій і розширення мовного матеріалу за заданою темою, одночасно сприяючи формуванню і активізації комунікативних навичок, діалогічного, монологічного мовлення. Виходячи з цього при розробці інформаційних блоків нами було підбрано автентичні тексти за тематикою професійно-особистісного саморозвитку. Крім тематичного інформаційного спрямування навчального матеріалу, ми пропонуємо обрати різнопланові форми його представлення і опрацювання.

Інформаційний блок може бути представлений як традиційно у вигляді автентичного тексту з комплексом завдань, так і у вигляді веб-квеста, мультимедійної презентації, аудіювання, дискусії, відео-ситуацій, круглого столу, командної гри, проекту в кінці вивчення тематичного змістового модуля. Роботу над інформаційним блоком слід організовувати із використанням таких методів та технологій, які забезпечують посилення мотивації, стимулювання творчого потенціалу, виявлення та використання особистісних ресурсів для досягнення успіху в діяльності, формування прагнення до самовдосконалення і саморозвитку (технологія проблемного навчання, технологія особисто-орієнтованого навчання, проектна технологія, методи активного навчання).

Опрацювання тематичних теоретичних блоків із залученням зазначених технологій та методів дозволить врахувати індивідуальні особливості студентів, організувати автентичне середовище, що спонукатиме майбутніх учителів до творчого осмислення інформації, до роздумів і власних досліджень, сприятиме розвитку навичок самостійної роботи, цілеспрямованого використання інформаційних технологій з метою комплексного аналізу проблематики, пов'язаної із професійно-особистісним саморозвитком майбутнього вчителя іноземних мов.

Розроблені практикуми покликані навчити студентів співвідносити отримані теоретичні знання з життєвими ситуаціями, розвивати здатність використовувати іноземну мову як інструмент спілкування та саморозвитку, відкривати можливість для студентів реалізувати в процесі навчання свої потреби у самопізнанні, самовираженні та самоствердженні, продемонструвати дієві

механізми професійно-особистісного саморозвитку, послідовність розробки індивідуальної стратегії та смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку.

Варто звернути увагу на те, що введення інтегративних тематичних блоків або курсів не повинно впливати на якість оволодіння професійними та комунікативними компетентностями. Тому, перед внесенням інформаційних блоків з тематики професійно-особистісного саморозвитку до змісту вивчення дисципліни «Практичний курс основної мови (німецька)» ми провели аналіз відповідної робочої навчальної програми та виділили змістові модулі, доповнення яких буде доцільним і органічним.

Завдання дисципліни «Практичний курс основної мови» полягає у розвитку мовних знань, навичок та вмінь студента, спрямованих на всебічний розвиток його професійних та комунікативних компетенцій, та росту його як культурно свідомої особистості. Згідно з Робочою програмою навчальної дисципліни «Практичний курс основної мови» підготовки бакалавра, за предметною спеціалізацією 014.02 Середня освіта (Мова і література (німецька)), процес навчання практичному володінню сучасної німецької мови відбувається за затвердженим переліком розмовних тем. Загальна кількість годин для вивчення дисципліни становить 600 годин, розподілених на 15 кредитів, з них 253 години розраховано на практичні та семінарські заняття, а відповідно 348 на самостійну роботу студентів. Робота з базовим підручником «DU I», авторами якого виступили вітчизняні та німецькі мовознавці під керівництвом проф. Н. Бориско та проф. К. Брунер, передбачена на засадах когнітивно-комунікативної, діяльнісно- і особистісно-орієнтованої методики навчання іноземних мов та розподілена за 11 змістовими модулями. Фрагменти програми представлено у додатку Б. 3.

Розглянемо теми, які за своїм спрямуванням охоплюють деякі аспекти професійно-особистісного саморозвитку, зосереджені на питаннях підготовки студентів, майбутній трудовій діяльності, рисах характеру успішної людини, джерелах інформації, якими можна послуговуватись, займаючись саморозвитком.

Такий вибір тем не є випадковим, адже ми інтегруючи інформаційні блоки, маємо на меті розширити компетентнісний діапазон та уявлення майбутніх учителів іноземних мов про їхню особистість, можливості і способи самоактуалізації в межах професійної діяльності, не зменшуючи якісні показники профілюючих знань, а й поглиблюючи їх, що ще раз наголошує на органічність внесення інформаційних блоків. На нашу думку доцільно звернути увагу на кредити 4 - 5. «Вибір майбутньої професії.»:

Тема 1. Професія вчителя.

Тема 2. Моя майбутня професія – вчитель німецької мови.

Тема 3. Хід заняття німецької мови в школі.

Тема 4. Німецька мова – засіб комунікації у навчальному процесі.

Тема 5. Лексичні ігри на заняттях німецької мови.

Тема 6. «Jugend forscht» молодіжна організація, що підтримує наукові дослідження молоді.

Тема 7. Інтернет – засіб спілкування та навчання.

Переглянувши теми практичних занять, стає зрозумілим, що в процесі опанування модуля студенти знайомляться із особливостями професії учителя, вимогами до заняття німецької мови у школі, освітніми можливостями мережі Інтернет. Вкрай важливо в такий період підвищити мотивацію та пізнавальну активність студентів, допомогти їм знайти своє місце в групі в умовах нового колективу та навчального закладу. В межах самостійної роботи передбачено 27 годин за які доцільно опрацювати інформаційні блоки та практикуми за тематикою професійно-особистісного саморозвитку, прикладу наведено у таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

### **Інтегративне включення тематичних інформаційно-практичних блоків**

Тема за програмою	Інформаційний блок	Практикум
Професія вчителя.	Образ-приклад ідеального вчителя іноземних мов. (нім. Kompetenzmodell des idealen Fremdsprachenlehrers)	Ключові компетентності сучасного педагога: практичні поради провідних фахівців у сфері освіти. (нім. Kernkompetenzen eines modernen Lehrers; praktische Beratung von

## Продовження таблиці 2.1

Тема за програмою	Інформаційний блок	Практикум
		führenden Spezialisten im Bildungsbereich)
Моя майбутня професія – вчитель німецької мови.	Концепт «Професійно-особистісний саморозвиток». (нім. Konzept «professionell-persönliche Selbstentwicklung»)	Веб-квест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія» (нім. Web Quest «Die Bereitschaft des Fremdsprachenlehrers zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung»)
Інтернет – засіб спілкування та навчання.	Електронне портфоліо як ефективний інструмент професійно-особистісного саморозвитку. (нім. Elektronisches Portfolio als effektives Werkzeug für die professionell-persönliche Selbstentwicklung)	Воркшоп «Структурні елементи та особливості конструювання електронного портфоліо» (нім. Workshop «Struktur und Konstruieren des E-Portfolios»)

Таким чином, доповнення відповідних змістових модулів дисципліни «Практичний курс основної мови» забезпечує взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованого на підвищення вмотивованості студентів, організацію і здійснення пошукової діяльності, активне і самостійне отримання тематичної інформації та знань, оволодіння способами застосування отриманих даних в умовах професійно-особистісного саморозвитку.

Розглянемо робочу програму навчальної дисципліни «Аналітичне читання» підготовки бакалавра, 014.02 мова і література (німецька). Основною метою дисципліни є розвиток умінь і навичок читання і розуміння літератури (художньої і художньо-публіцистичної) іноземною мовою. Цій меті підлягають такі основні завдання: розширення активного і пасивного лексичного запасу; розширення знань і відомостей країнознавчого характеру; розуміння конкретно-історичних особливостей, які описуються у творі; вироблення навичок самостійного пошуку необхідної інформації про конкретно-історичні і літературно-художні процеси. Фрагменти програми представлено у додатку Б.4.

Курс розрахований на 345 години, що включає практичні заняття та самостійну роботу. У якості методичного забезпечення виступають книги німецького письменника Еріха Кестнера «Дві Лотхен» та роман Еріха Марії Ремарка «Три товариші». Згідно з програмою, основними видами роботи над автентичним текстом є розбір та вивчення нових лексичних одиниць, ведення глосарію, виконання лексико-граматичних вправ, визначення і обговорення теми, переказ.

Загальновідомо, що читання художньої, країнознавчої літератури за фахом є важливим видом мовленнєвої діяльності студентів, а власне літературний твір є носієм багатьох видів цінностей (загальнолюдських, ментально-етнічних, індивідуально-особистісних і т.д.), що дає можливість використання спеціально підібраних художніх текстів у якості змістового контенту з питань професійно-особистісного саморозвитку.

Згідно з точкою зору М. Андрєєвої [8] використання та обговорення спеціально відібраних за певною тематикою текстів на іноземній мові дозволить успішно розвивати ціннісні орієнтації студентів. Підтримуючи думку дослідниці, О. Коновалова [88] підкреслює, що будь-який літературний твір є носієм загальнолюдських, етичних, індивідуально особистісних цінностей та наголошує, що обговорення і аналіз текстів на занятті з іноземної мови потрібно проводити через призму аксіологічного підходу.

В. Польщикова, досліджуючи особливості навчання аналітичного читання студентів-філологів, відзначає, що «аналітичне читання застосовують у вузівській методиці не лише як засіб навчання іноземної мови. Література справляє естетичний вплив на читача, стимулюючи його творчу здатність пізнавати дійсність, зображену в тексті, що спонукає його до самостійних суджень і висновків, дає можливість для розвитку світогляду, допомагає правильно зорієнтуватися в складному процесі самопізнання» [164, с. 237].

Аналітичне читання являє собою діяльність, методичним засобом якої є отримання експліцитної та імпліцитної інформації, яка представлена в іншомовному тексті: будь-який художній твір характеризується інформативно-

мовним змістом. У процесі аналітичної роботи з текстом студенти мають справу з двома інформативними системами. Перша система – це сам текст, в який закладені певні види інформації. Друга система – це осмислення і оцінка інформації на основі знань, якими студенти володіють. Тобто, студенти окрім визначення мовних засобів, стилістичних прийомів для здійснення художнього задуму автора з точки зору лінгвістики, інтерпретуючи відповідно підібраний контекстно підходящий твір отримують можливість аналізувати гуманістичні цінності, які детермінують ставлення до особистості людини. Тому є підстави вважати, що інтегрування в зміст навчальної дисципліни «Аналітичне читання» художніх творів, націлених на розширення світогляду, пошук свого призначення, самопізнання, самовизначення особистості, збагачених духовно-ціннісним контекстом сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Серед наукових досліджень не виокремлено чіткого переліку критеріїв відбору художнього твору для інтерпретації при вивченні іноземної мови. Методист Л. Смелякова рекомендує, щоб відбір навчальних матеріалів базується не тільки на лінгвістичному, але й на культуроорієнтованому, комунікативному та особистісно-діяльнісному підході, що дозволяє використовувати цінні в культурному відношенні аутентичні іншомовні матеріали [183]. На думку В. Польщикової, художній текст, що аналізується, повинен відповідати таким вимогам як доступність, зразковість, дискусійність, цікавість, різнобічність.

Словенська дослідниця С. Хршак (S. Hršak), узагальнюючи та систематизуючи критерії більшості авторів щодо відбору літературного твору при вивченні німецької мови як іноземної (Daf-Unterricht) виділяє 5 груп критеріїв:

1. Критерії, пов'язані з особливостями організації навчального процесу;
2. Критерії, пов'язані зі здатністю учителя чітко сформулювати цілі і підібрати відповідний текст;
3. Критерії, пов'язані з цільовою аудиторією (вік, стать, попередні знання);

4. Критерії, пов'язані з доступністю обраного твору (ціна друкованого видання, наявність електронної версії, обсяг, презентація книги);

5. Група естетичних критеріїв (повчальний зміст, лінгвістичне забарвлення, літературна цінність) [236, с. 12- 18].

Літературний твір для аналітичного читання слід обирати таким чином, щоб його зміст сприяв поповненню фактичних знань студентів та формуванню мотивації і ціннісних орієнтацій, відповідав інтересам студентів. Важливою вимогою до змісту тексту слід вважати його соціокультурну наповненість, доступність змісту та мови. Поряд з інформаційною насиченістю і логіко-сисловою структурою, мовні особливості тексту відносяться до числа факторів, що визначають успішність читання. Тільки у випадку вдало підбраного твору можливе виникнення інтересу, а потім і мотиву до діяльності. Інтерес до змісту тексту обумовлений пізнавальними й емоційними потребами особистості, які залежать від її інтелектуального і духовного розвитку.

Працюючи над підбором контенту для інтеграції до змісту навчальної дисципліни «Аналітичне читання», ми опирались на такі фактори як граматичне, синтаксичне, лексичне оформлення художнього твору, відповідність рівню володіння мовою студентами, доцільний виховний, соціальний та культурний контекст, наявність додаткових матеріалів, таких як аудіо або відео, і звичайно ж перевага надавалась творам, які є цікавими для студентів.

Відповідно до вимог сучасної методики, нами запропоновано опрацювання автентичних текстів, тобто текстів, що зберігають всі характеристики природної мови твору. До таких характеристик відносять: зв'язок тексту з ситуацією спілкування, його змістовну і формальну цілісність і зв'язність, різноманітність лексики, ідіоматичність, експресивність, відсутність адаптації або спрощення лексичних та граматичних структур. Складність таких текстів для сприйняття, як стверджують дослідники Дж. Коллі (J.Collie) та С. Стейтер (S Slater) [222], повинна компенсуватися розвитком у студентів навчальних компенсаторних прийомів: ігнорування невідомого, контекстуальна здогадка, аналіз кореневих морфем і формотворчих елементів.



Виходячи із того, що алгоритм здійснення професійно-особистісного саморозвитку педагога базується на процесах самопізнання та самоаналізу, передбачає вмотивоване освоєння теоретичних особливостей та практичних способів саморозвиваючої діяльності, розробку індивідуальної стратегії (цілі, завдання, шляхи досягнення), її фактичну реалізацію, самоконтроль та критичну оцінку і корекцію зазначеної активності, нами виокремлено літературні твори за такими напрямками:

1. *Мотивуюча література.* Основним завданням цього напрямку є створення позитивного емоційного фону, пробудження бажання розвиватись, ставати кращим у свої справі, стимулювання інтересу подальшого дослідження проблематики професійно-особистісного саморозвитку. Для досягнення зазначеної мети слід звернути увагу на біографічну літературу, що в художньому стилі описує життєвий та професійний шлях відомих особистостей. Прикладом може слугувати біографія Альберта Ейнштейна, написана Вальтером Ісааксоном (нім.: Walter Isaacson «Einstein Genie und Popstar») на основі нещодавно випущених особистих листів Ейнштейна. Книга знайомить читача із історією яскравої особистості, генія, який не міг отримати викладацьку роботу або докторську ступінь, проте завдяки допитливості, непересічному розуму, прагненні змінити світ на краще, став не лише одним з найвизначніших фізиків ХХ століття, але і великим гуманістом, що перевернув уявлення людства про Всесвіт.

2. *Література, спрямована на самопізнання, цілепокладання, формування ціннісного ставлення до професійно-особистісного саморозвитку.* Опрацювання такої групи книг стане у нагоді при розробці Я-концепції майбутніх учителів іноземних мов, допоможе глибше пізнати самого себе, визначити власні пріоритети, життєві орієнтири особистості, в яких центральне місце займає самореалізація людини, бажання розкривати свій потенціал на користь суспільства. Як приклад наведемо твір нобелівського лауреата в області літератури Еліаса Канетті «Врятований язик. Історія однієї юності» (нім.: Elias Canetti «Die gerettete Zunge: Geschichte einer Jugend») Це захоплюючі мемуари про

наповненні враженнями перші молоді роки, коли головному герою відкривається, що таке любов і ревності, жорстокість і ніжність, радість пізнання нового і гіркота втрати. Особливу цінність твору полягає у тому, що автор розкриває процес свого духовного становлення на фоні історичної панорами початку ХХ століття, події відбуваються в Болгарії, Англії, Австрії та Швейцарії. Особлива увага приділяється вивченню головним героєм німецької мови, адже це не його рідна мова, проте всесвітнє визнання йому принесли літературні твори саме німецькою мовою.

3. *Література професійно-педагогічного спрямування.* За цим напрямком об'єднана художня література, покликана розкрити особливості вчительської професії, ознайомити студентів із позитивними аспектами та можливими складнощами на професійному шляху, підготувати майбутніх педагогів до необхідності постійної роботи над собою, що є запорукою результативності професійної діяльності. Прикладом може слугувати книга Дітріха фон Хорна «111 причин бути учителем» (нім.: Dietrich von Horn «111 Gründe, Lehrer zu sein»). Автор твору, німецький учитель середньої школи знайомить читачів із особливостями професійного життя педагога, радить як налагодити стосунки із колегами та учнями, характеризує риси характеру та особисті схильності, необхідні для успішної роботи у школі, наголошує на соціальній відповідальності учителя.

4. *Практико-орієнтована література.* За цим напрямком об'єднано літературні твори, що містять практичні поради для розробки та реалізації стратегії професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов. Професійно-особистісний саморозвиток є індивідуальним процесом, відтак стратегія саморозвитку розробляється педагогом самостійно, залежно від характеру, темпераменту, особистих вподобань, переконань і власне від проблемної сфери, над вдосконаленням якої слід працювати. Проте психологами та дослідниками виділено універсальні способи та методи здійснення саморозвиваючої діяльності, що сприяють особистісному вдосконаленню та професійному зростанню. У якості прикладу художньої літератури, що

демонструє корисні інструменти в процесі здійснення професійно-особистісного саморозвитку, можна навести твір Стівена Кові «Сім звичок вискоєфективних людей» (нім.: Stephen R. Covey «Die 7 Wege zur Effektivität – Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg»). Автор представляє цілісну концепцію із гуманістичних принципів та парадигм, які допомагають досягнути успіху в особистому та професійному житті. Перші три принципи характеризують шлях досягнення самоєфективності ( віри у себе, в ефективність власної діяльності, що приведе до успіху). Останній сьомий принцип наголошує на необхідності постійного самовдосконалення. Автор стверджує, що характер, компетентність та віра у себе ведуть до повноцінного і успішного життя.

Запропоновані напрямки об'єднують тексти за такою тематикою як становлення особистості видатних діячів культури і науки, почуття, досвід, переживання які пов'язані із професійною або навчальною діяльністю, актуальні проблеми суспільства, зокрема молоді, наголошують на необхідності постійно займатись професійно-особистісним саморозвитком та розкривають ефективні способи його здійснення.

Викладання навчальної дисципліни «Аналітичне читання» та підбір літературного твору через призму особистісно-орієнтованого, акмеологічного, гуманістичного та інтегративного підходів сприятиме формуванню компетентного фахівця, що володіє широкою системою ціннісних орієнтацій і практичних умінь, здатного брати на себе відповідальність за розвиток своєї особистості, самостійно підвищувати рівень професіоналізму, готового займатись самоосвітою, самовихованням, аналізуючи та інтерпретуючи інформацію і зміст художніх творів.

Підсумовуючи все вище сказане, відзначимо, що іноземна мова в цілому та навчальні дисципліни «Практичний курс основної мови», «Аналітичне читання» характеризуються значним інтегративним ресурсом. Навчальний матеріал, що складає базу для інтеграції, повинен бути інтелектуальним та емоційним, відкривати можливості для особистісної ідентифікації та проєкції, містити елемент новизни, лише за таких умов інтегративний підхід сприятиме

саморозвитку особистості, самоідентифікації в професійній діяльності, збагачуючи знання та досвід майбутніх учителів іноземних мов.

Реалізація інтегративного підходу в навчальному процесі передбачає вирішення таких завдань як: максимальне розкриття інтелектуально-когнітивного потенціалу особистості; створення сприятливих умов для самореалізації, розвиток здібностей до комунікації, співпраці, ефективної побудови збалансованих міжособистісних відносин.

Вивчення мови стає більш цілеспрямованим, так як мова використовується для вирішення конкретних комунікативних завдань. Крім того, студенти мають можливість краще пізнати і зрозуміти культуру мови, що вивчається, що веде до формування соціокультурної компетентності. Майбутні учителі іноземних мов пропускають через себе досить великий обсяг мовного матеріалу, що представляє собою повноцінне занурення в природне мовне середовище. Необхідно також відзначити те, що робота над різними темами дозволяє вивчити специфічні терміни, визначені мовні конструкції, що сприяє поповненню лексичного запасу предметною термінологією і готує його до подальшого вивчення і застосування отриманих знань і умінь. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання іноземної мови охоплює основні види мовленнєвої діяльності, сприяє підвищенню активності студентів у процесі навчання, розвиває їх іншомовну комунікативну компетентність, навички самостійної роботи, підвищує навчальну мотивацію, розвиває мовну здогадку, формує такі якості, як працелюбність, наполегливість.

Інтегрування у зміст дисципліни «Практичний курс основної мови» інформаційних блоків з проблем професійно-особистісного саморозвитку та опрацювання в процесі вивчення навчальної дисципліни «Аналітичне читання» літературних творів із відповідним контекстом дозволить підвищити мотивацію, спонукатиме студентів до поглиблення фахових знань, психолого-педагогічних, методичних, знань у сфері професійно-особистісного саморозвитку, розвиватиме спрямованість на саморозвиток і самореалізацію, рефлексію в процесі майбутньої професійної діяльності у якості учителів іноземних мов.

### **2.3. Застосування смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку**

Перехід до нової освітньої парадигми, в центрі якої знаходиться особистість, детермінує необхідність формування в процесі навчання готовності гнучко орієнтуватися в мінливих життєвих ситуаціях, критично мислити, обробляти інформацію, використовуючи сучасні технології, самостійно працювати над підвищенням рівня освіченості та професіоналізму, займатись самовдосконаленням, тобто бути готовим до комплексної інноваційної діяльності. О. Джеджула, досліджуючи готовність педагогів до інноваційної діяльності, прийшла до висновку, що зазначене поняття охоплює «сукупність взаємопов'язаних інноваційних властивостей, зокрема, здатність до творчого мислення, активність особистості, її адаптивність, позитивне ставлення до себе та обраної діяльності, прагнення до особистісного і професійного розвитку і самовдосконалення [51, с. 73].

Гуманістична спрямованість, особистісно-орієнтований підхід в освіті, інтеграція інноваційних та інформаційних технологій в навчальний процес скеровують вектор наукових розвідок як вітчизняних так і зарубіжних дослідників на обґрунтування сприятливих розвиваючих умов та проектування освітнього середовища, покликаного синтезувати сучасні інформаційно-комунікативні технології та педагогічні підходи з метою забезпечення мобільності, індивідуалізації, інтегративності освітнього процесу, що забезпечить формування особистості студента з розвиненою «Я-концепцією», готового бути активним суб'єктом власного професійно-особистісного саморозвитку. Відтак актуальною проблемою стає створення відповідного інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечило б не лише ефективний процес оволодіння необхідними професійними компетентностями, але і стимулювало власну вмотивовану діяльність на шляху до професійно-особистісного саморозвитку.

Концепція взаємодії людини та оточуючого середовища не є новою. У науковий обіг поняття «середовище» було введено у ХІХ столітті французьким філософом І. Теном, який у якості чинників суспільного розвитку вбачав расу,

момент і середовище. Подальше висвітлення проблеми впливу середовища на розвиток особисті знаходить своє відображення в дослідженнях видатних психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Дж. Гібсон Ж. Піаже, С. Рубінштейн), педагогічне осмислення концепту «середовище» висвітлено у працях основоположників класичної педагогіки (І. Дістервег, Я. Коменський, Ж. Руссо, К. Ушинський,). Не втрачають своєї актуальності в умовах сьогодення напрацювання дослідників минулого століття, присвячені обґрунтуванню освітніх та виховних можливостей середовища: Дж. Дьюї [56] («розвиваюче середовище»), Б. Скіннер [265] («програмоване навчання»). Вчені доводять, що об'єктом педагогічного впливу в першу чергу повинен виступати не той, хто навчається, а зовнішні (середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність) і внутрішні (емоційний стан, життєвий досвід, установки) умови, що його оточують.

Сучасний стан розробки проблеми (А. Бандура [217], М. Бікхард [220], М. Братко [23], Т. Менг [117], Ф. Скапіні [263], В. Ясвін [214], О. Ярошинська [213]) характеризується пошуком ефективних моделей практичного запровадження теоретико-методологічних аспектів впливу середовища на когнітивні процеси та формування професійних та особистісних компетентностей через середовищний підхід в освіті.

Більшість дефініцій концепту «середовище» зводиться до зіставлення із термінами «умови» або «чинники». В. Ясвін зазначає, що «у найбільш широкому значенні термін «середовище» слід розуміти як оточення, середовище людини – це її природне і соціальне оточення, що володіє комплексом впливів і умов» [214, с. 10]. Дж. Ульман (J. Ulman) слідом за видатним представником біхевіоризму Б. Скіннером (B. Skinner), теоретично обґрунтовує та експериментально доводить, що ефективним способом покращити освітній процес та скоригувати поведінку студентів є моделювання сприятливого середовища [268].

А. Бандура (A. Bandura) [218] є автором соціальної когнітивної теорії, яка свідчить про те, що особистість навчається спостерігаючи, а поведінка індивіда формується під впливом трьох взаємопов'язаних детермінант, а саме особистісної

(самоєфективність щодо поведінки, яка демонструється), біхевіористичної (оцінка після наслідування поведінки) та середовищної (саме оточуюче середовище забезпечує можливість успішного наслідування поведінки та самоєфективності особистості щодо неї). Вчений виокремлює твердження про те, що вплив середовища на розвиток особистості та поведінку людини відбувається опосередковано через когнітивне сприйняття. Саме когнітивне сприйняття визначає, яке значення, емоційний вплив, мотивацію мають середовищні фактори, а також яким чином отримана інформація трансформуватиметься в майбутній діяльності. За допомогою символізації власного соціального досвіду людина робить своє життя структурованим, змістовним та цілісним.

М. Бікхард (M. Bickhard) [220] детально аналізуючи вплив навколишнього середовища на психологічні особливості індивідуума, розкриває твердження про те, що навколишнє середовище впливає на людей не лише через інформацію, яка генерується в цьому середовищі, а й через соціальні реалії та культурний розвиток суспільства, через мову як основний засіб відображення та перетворення соціальних реалій, через ситуативну інтерактивну взаємодію суб'єкта із середовищем включаючи само-скаффолдинг (англ. self scaffolding) – спектр найнеобхідніших навичок взаємодії практично у всіх сферах життєдіяльності, особливо в процесі оволодіння знаннями та розвитку особистості.

Вкрай важливим є усвідомлення того, що вплив середовища на особистість відбувається шляхом взаємодії, людина сама є творцем свого середовища, вона сама обирає, які впливи оточуючого середовища будуть визначальними для її поведінки. В контексті нашого дослідження ми будемо дотримуватися поглядів Р. Олексенко та Ю. Васюк, що «середовище особистості – це її природне і соціальне оточення, яке характеризується певним комплексом впливів і умов, котрі забезпечують їй можливості вільного й активного саморозвитку» [152, с. 128]. Аналіз діалектичного взаємозв'язку процесів навчання, розвитку особистості, формування ціннісних орієнтацій під впливом оточуючого освітнього середовища представлено у додатку Е.1.

Проте, якщо ще кілька десятирічь тому традиційне освітнє середовище виступало домінуючим фактором впливу на особистість та основним способом трансляції знань, то на часі освітнє середовище зазнає чимало трансформацій в напрямку до розробки інформаційно-освітнього середовища (ІОС) за принципами смарт навчання (англ. SMART learning).

Т. Менг підкреслює, що соціальний досвід і знання сучасної людини формуються із трьох основних джерел, а саме із участі в інституційних формах освіти, які організуються на базі освітніх закладів (формальна освіта); із участі в навчальній діяльності, що носить як загальнокультурний, так і професійний характер, яка відноситься до так званої неформальної освіти (що не ставлять за мету атестацію учня); із самостійного освоєння ресурсів і можливостей різноманітних освітніх середовищ, що, з класичної точки зору, є революційним і розглядається як інформальна освіта [117, с. 76].

Сьогодні на законодавчому рівні визнається як формальна, так і неформальна та інформальна освіта. Кваліфікації та результати навчання, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти можуть бути підтвержені та визнані у системі формальної освіти або у інших випадках передбачених законодавством України [168].

Все частіше способом здобуття інформальної освіти виступають мережеві технології, що відкривають можливість опрацювання великого об'єму інформаційних джерел. Студенти перестають бути пасивними споживачами інформації, вони створюють власний контент (змістове наповнення), адже сучасні студенти є представниками так званого покоління «I-gen» (молоді люди вікової категорії 18-21, які із народження оточені інформаційно-комунікативними технологіями, термін американського професора Дж. Твенж (J. Twenge) [267], сприймають Інтернет у якості природнього оточуючого середовища.

Студенти не просто шукають інформацію в мережі Інтернет, вони готові отримувати освіту онлайн. Таку можливість надають ресурси та платформи онлайн-освіти, розміщуючи у зальному безкоштовному доступі МООС (Massive Open Online Courses) – Масові відкриті онлайн-курси (МВОК), що включають



відео-лекції та інтерактивні завдання із актуальних навчальних та соціальних курсів, авторами яких є викладачі провідних університетів. Об'єктивною реальністю стає електронне навчання (e-learning) – система навчання, що пропонує використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторій і практикумів; змішане навчання (blended learning) – об'єднання технологій аудиторного і електронного навчання; всепроникаюче навчання (U-learning) – створення кожним індивідом того інформаційного середовища, яке він потребує в даний момент часу в даному місці за принципом on demand (на вимогу).

На сьогоднішній день зростає число наукових досліджень, присвячених проблемам використання інформаційних ресурсів педагогічного призначення (І. Шахіна [101]); особливостям побудови та структури інформаційно-освітніх середовищ (Р. Гуревич [43], М. Кадемія [75]).

Узагальнюючий аналіз сучасних наукових публікацій дозволяє слідом за О. Конещевською, визначити інформаційно-освітнє середовище у якості «... відкритої системи, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні і технічні ресурси, а також сукупність комп'ютерних засобів і способів їх функціонування, що використовуються для реалізації навчальної діяльності» [87, с. 14].

Досліджуючи переваги і недоліки існуючих інформаційних освітніх середовищ, сучасний стан інформаційних технологій і засобів телекомунікацій, І. Шахіна формулює принципи (багатокомпонентність, інтегральність, розподіленість, адаптивність), на яких мають створюватися інформаційно-освітні середовища (ІОС). Реалізація перерахованих принципів забезпечить адаптацію діючої освітньої системи до потреб інформаційного суспільства, не порушуючи її змісту. Крім того, ІОС дозволить використовувати сучасне програмне забезпечення, інформаційно-довідкову базу, навчально-методичні матеріали, тренінгові системи з метою неперервного поглиблення знань із урахуванням індивідуальних уподобань суб'єктів середовища [205, с. 248-249].

Зарубіжні науковці (Б. Грос (B. Gros), М. Чатті (M. Chatti), М. Шпехт (M. Specht)), підсумовуючи майбутні виклики освітній системі, відзначають, що процес навчання повинен стати принципово особистим, соціальним, розподіленим, всепроникаючим (англ. ubiquitous), гнучким та динамічним за своєю природою. Досягнення потрібних результатів навчання дослідники вбачають у реалізації концепції «смарт навчання» (SMART learning).

Абревіатура SMART означає основні принципи інноваційної концепції, а саме Sensitive (чутливий, гнучкий), Manageable (піддатливий, легко піддається керуванню), Adaptable (адаптивний, легко пристосовується), Responsive (швидко реагуючий), Timely (сучасний), які забезпечують більш гнучкий та індивідуальний підхід до задоволення освітніх і соціальних вимог особистості із використанням інтерактивних технологій та педагогічних стратегій [270].

Смарт навчання, як відзначають дослідники К. Джу (K. Joо), С. Кім (S. Kim), А. Лі (A. Lee), Н. Парк (N. Park), є особистісно- та технологічно-орієнтованою освітньою парадигмою [243], що органічно інтегрує формальне та неформальне навчання, соціальне та колективне навчання, персоналізоване і ситуативне навчання із сучасними технологіями та контентним спрямуванням (змістовим наповненням)[270]. Смарт навчання, будучи саморегульованим, мотивованим, адаптивним, базується на використанні ресурсів та технологій. Мету концепції вбачають у вдосконаленні якості навчання протягом життя (lifelong learning) шляхом сприяння розвитку інтелекту учнів та їх готовності до вирішення проблем у смарт середовищі, розробленому за принципами контекстного, персоналізованого та всепроникаючого навчання.

Р. Копер (R. Koper) [241] запропонував дефініювати смарт середовище як фізичне освітнє середовище, збагачене цифровими, контекстно-орієнтованими та адаптованими пристроями, для сприяння кращому та швидшому навчанню.

Смарт середовище навчання не лише дає можливість студентам отримувати доступ до цифрових ресурсів та взаємодіяти з системами навчання в будь-якому місці та в будь-який час, таке середовище сприяє підвищенню мотивації через різноманітність навчальних стилів та інструментів, забезпечує індивідуалізацію

навчання шляхом моделювання персонального середовища (англ. *personal learning environment (PLE)*), реалізує на практиці концепцію навчання протягом життя. Відтак інтенсифікація інформаційних потоків, активне використання інтернет технологій, гуманізація, визначення всебічного розвитку особистості пріоритетним завданням освітнього процесу актуалізують наукові пошуки ефективних моделей організації та функціонування сучасного освітнього середовища, яке дозволить реалізувати модель самостійного навчання протягом життя, ефективно використовувати можливості сучасних інформаційних технологій у педагогічних цілях, яке відкриє можливості вдосконалення професійної компетентності та скерує вектор руху сучасного педагога по траєкторії професійного та особистісного саморозвитку.

Незважаючи на зростання наукового інтересу до запровадження середовищного підходу в освіті, не вирішеним залишається питання відсутності практики системного використання студентами можливостей мережі Інтернет в освітніх цілях з одного боку та низького рівня інформаційної компетентності викладачів з іншого, перенасиченості мережі неякісним, дубльованим, неструктурованим контентом, відсутності навичок відбору інформації, методології створення власних інформаційних джерел та критеріїв відбору і адаптації уже наявних для формування фахових компетентностей і вдосконалення особистісних характеристик.

Виходячи із вищесказаного, та враховуючи інтегративний ресурс іноземної мови ми переконані, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов доцільно створення такого смарт середовища для студентів, яке характеризуватиметься комплексом психолого-педагогічних умов для розвитку особистісного потенціалу та стимулюючих когнітивні процеси впливів та сприятиме розкриттю особистісного потенціалу, саморозвитку, самореалізації студента, формуванню готовності до професійного зростання та самовдосконалення протягом життя.

Під *смарт середовищем професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов* ми розуміємо педагогічну систему, що

базується на принципах відкритої, неперервної освіти, розвиваючого навчання та об'єднує у собі інформаційні освітні ресурси, педагогічні технології, дидактичні умови і стимули для професійного самовдосконалення та особистісного зростання. Суть концепції такого смарт середовища полягає у тому, щоб запропонувати майбутнім учителям іноземних мов механізм створення персонального робочого простору, у якому вони зможуть стати активними суб'єктами власного саморозвитку та професійного зростання. Функціонування заданого середовища професійно-особистісного саморозвитку відбувається шляхом інтерактивної взаємодії суб'єктів через інформаційні ресурси, які відображають тематичне змістове навантаження (контент). Графічна інтерпретація структури досліджуваного смарт середовища представлена на рисунку 2.2.

В мережі Інтернет у вільному доступі можна ознайомитись із різноплановою інформацією будь-якої тематики – від наукових доповідей, ліцензованих навчальних посібників, відеолекцій викладачів провідних міжнародних навчальних закладів до студентських рефератів, аматорських освітніх відеороликів, непрофесійно розроблених завдань, методичних порад тощо. Нагальною проблемою виступає формування уміння аналітичного пошуку інформації, критичної оцінки знайденого матеріалу, його систематизація, структурування, зберігання та розповсюдження серед цільової аудиторії.

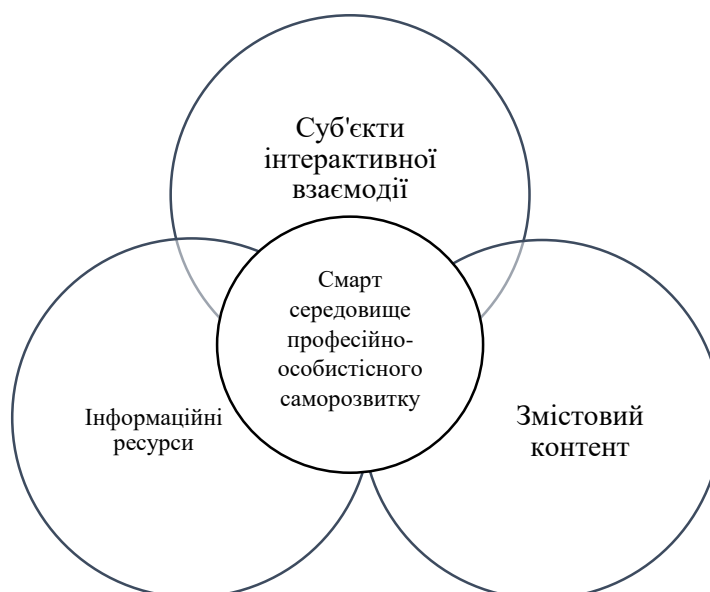


Рис. 2.2 Смарт середовище професійно-особистісного саморозвитку

Ми пропонуємо представити змістове навантаження, що розкриватиме проблематику процесу професійно-особистісного саморозвитку у вигляді авторського посібника «Професійно-особистісний саморозвиток педагога в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності» (додаток Е.4), методичних рекомендацій з навчальної дисципліни «Практичний курс основної мови» (додаток Е.5), блогу «Педагог – професіонал та всебічно розвинена особистість» (додаток Ж.2).

Зміст зазначених матеріалів розкриває сутність процесу саморозвитку, знайомить із сучасними вимогами до професіоналізму педагога, актуальними тенденціями освіти, знайомлять із професійно значущими особистісними якостями педагога, досвідом педагогів-новаторів, дають вичерпну характеристику професійно-особистісного саморозвитку педагога як процесу, що інтегрує самопізнання, самоосвіту, самореалізацію та самоконтроль особистості, забезпечують мотивацію та пропонують алгоритм і дієві інструменти для здійснення цього процесу.

Сучасні інформаційні ресурси за умови цілеспрямованого систематизованого використання характеризуються широким спектром педагогічних можливостей, дозволяють навчатись безперервно та обрати ефективну траєкторію саморозвитку, що відповідатиме освітнім і професійним потребам особистості. Підвищуючи свій професійний рівень або працюючи над вдосконаленням особистості, вчитель іноземних мов може послуговуватися широким розмаїттям інформаційних сервісів та освітніх платформ, які слугують для пошуку та організації інформації, презентації власного контенту та інтерактивної взаємодії в середовищі.

Проте переглянуті матеріали в мережі Інтернет накопичуються у вигляді великої кількості сайтів, документів, посилань, що актуалізує питання пошуку ефективних інструментів та ресурсів для систематизації корисних напрацювань. У зв'язку з цим у смарт середовище професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов доцільно включити ресурси, що дозволять зберігати необхідні джерела інформації та примітки до них, або ж файли у вигляді

документів, малюнків тощо. Ефективними сервісами такого типу виступають програми Evernote, Symbaloo, PageFlakes, Netvibes, Webwag. Дані сервіси є електронними робочими столами, блокнотами, дошками для структуризації збережених даних, що допомагає впорядкувати та швидко знайти необхідну інформацію. Перевагою використання виступає можливість роботи з різними видами та форматами даних, збереження веб сторінок, посилань на корисні сайти, тестовий пошук, синхронізація із іншими пристроями, можливість роботи без підключення до інтернету, функція створення переліку матеріалів, доступних для інших користувачів. В процесі професійно-особистісного саморозвитку сервіси такого типу можуть бути використані для створення тематичних каталогів інтернет сервісів або мереживного сховища посилань на освітні ресурси, а також у якості інтернет платформи для спільної діяльності.

Працюючи в смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку, майбутні учителі іноземних мов можуть послуговуватись освітніми матеріалами, що доступні у різноманітних репозиторіях – сервісах для зберігання та розповсюдження даних у різних форматах: відео (YouTube, TeacherTube, EduTube), мультимедійні презентації (Slideshare, Slideboom, Prezi), зображення (Pinterest), текстові файли (Twirpix), а також обрати освітні платформи, що відповідатимуть навчальним та професійним потребам. Процес професійно-особистісного саморозвитку є індивідуальним, проте загальну теоретичну інформацію та практичні рекомендації із заданої проблематики можна отримати прослухавши онлайн курс на одній освітніх платформ (Coursera, Prometheus, Academic Earth, The Open University). Майбутнім учителям іноземних мов варто звернути увагу на матеріали міжнародних освітніх платформ таких як TED, Khan Academy, на яких розміщені мікролекції, практичні заняття, методичні матеріали переважно англійською мовою. Важливим є те, що лекційний матеріал супроводжується стенограмою, мову якої можна обирати, також є можливість обговорення у коментарях. Реєструючись як учитель, можна запросити до роботи над курсом студентів або завантажити дані віртуального гласу (Google Classroom). Тобто для учителів іноземних мов є нагода одночасно, завдяки

інтегративному ресурсу іноземної мови саморозвиватись та працювати над іншомовною комунікативною компетентністю. Чимало корисних практичних матеріалів для вивчення мови та методичних рекомендацій для професійного вдосконалення пропонують портали офіційних міжнародних освітніх та культурних організацій і установ (British council, Goethe Institut, Deutsche Welle).

Незважаючи на вичерпну роль змістового контенту та ефективність інформаційних ресурсів, в основі смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку знаходяться суб'єкти інтерактивної взаємодії – майбутні учителі іноземних мов. Смарт середовище виступає не лише самоосвітнім інформаційним простором, але й способом самопрезентації та отримання зворотного зв'язку. Змістовий контент та інформаційні ресурси смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку можуть варіюватися залежно від особистісних характеристик, цілей, способу сприйняття інформації його суб'єктів. Вдосконалення професійних компетентностей та особистісний саморозвиток кожного суб'єкта відбувається за індивідуальною траєкторією. Відтак сприятливе смарт середовище повинно формуватися особисто, відображати потреби та включати ефективні інструменти для кожного персонально. Співзвучним із таким баченням середовища є концепт розробки персонального навчального середовища (англ. Personal learning environment (PLE)) [241]. У найбільш широкому розумінні PLE являє собою персональний набір інструментів та ресурсів, які людина підбирає для підтримки власного навчання – як формального, так і неформального. Сучасні погляди на PLE трансформувалися від технології застосування освітніх сервісів до концепції саморегульованого навчання, педагогічного підходу, в контексті якого студенти самостійно ставлять цілі, здобувають компетентності, комбінуючи сервіси веб 2.0 та розвиваючи особистий простір навчання протягом життя [221]. Відтак, працюючи над професійно-особистісним саморозвитком, майбутнім учителям іноземних мов пропонується визначити власні цілі, підібрати відповідний змістовий контент, визначитися із ефективним способом сприйняття інформації та переліком веб сервісів, обрати технологічну платформу для реалізації поставлених цілей.

Смарт середовище професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов технологічно може бути представлене у вигляді вебміксу (колекції посилань на корисні мереживні ресурси) та електронного портфоліо (колекція особистих характеристик і напрацювань). З метою створення вебміксу ефективних сервісів та ресурсів мережі інтернет, що можуть бути використані в процесі професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов, нами використано сервіс Symbaloo та включено посилання на освітні платформи та МВОК, онлайн бібліотеки, освітні портали, блоги педагогів новаторів, тематичну літературу відеоматеріали, вебінари тощо. Орієнтовну структуру вебміксу за тематикою професійно-особистісного саморозвитку охарактеризовано у додатку Ж.4.

Дослідник П. Шайх (P. Shaikh) [264], розвиваючи положення про рефлексивні функції електронного портфоліо наголошує, що робота з електронним портфоліо може забезпечити постійне персональне навчальне середовище (PLE - Personal Learning Environment), в рамках якого суб'єкти зможуть розробляти та керувати самоаналізом особистості SWOT (сильні сторони, слабкі сторони, можливості, загрози). Окрім персонального навчального середовища електронне портфоліо виступає ефективним інструментом самопрезентації, що відображає досягнення, результати формальної та інформальної освіти. Електронне портфоліо може бути використано для оцінки сильних і слабких сторін власної особистості, рівня розвитку професійних компетентностей, розробки стратегії та підбору інструментів для підвищення рівня професіоналізму та особистісного зростання, а також для моніторингу динаміки досягнення поставлених цілей та зворотного зв'язку. Нами запропоновано орієнтовну структуру електронного портфоліо педагога у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку та розроблено авторське електронне портфоліо (додаток Ж.3).

Сформоване за таким принципом електронне портфоліо у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку виконуватиме діагностичну функцію, дозволить систематизувати дані про учителя та його напрацювання, допоможе



сформулювати конкретний план дій, фіксувати позитивну динаміку та здійснювати за потреби коригуючу діяльність.

Численні наукові дослідження розкривають вплив середовищних факторів на мотивацію, особистісну направленість та самоефективність особистості. Середовищний підхід дозволяє розглядати індивіда у постійній взаємодії із оточуючим освітнім середовищем, яке виступає водночас як і у якості формуючої системи впливів, так і сферою діяльності та самореалізації особистості. Зі стрімким розвитком інформаційних технологій, збільшенням об'єму і значення інформації традиційне освітнє середовище трансформується у інформаційно-освітнє або смарт середовище, що органічно інтегрує формальне та неформальне навчання із сучасними інформаційними технологіями та дозволяє отримувати освіту у будь-який час, використовуючи можливості мережі інтернет та сервіси веб 2.0. Тому в основу розробки смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов було покладено розроблену нами концепцію «П'ять-і» (рис.2.3.).

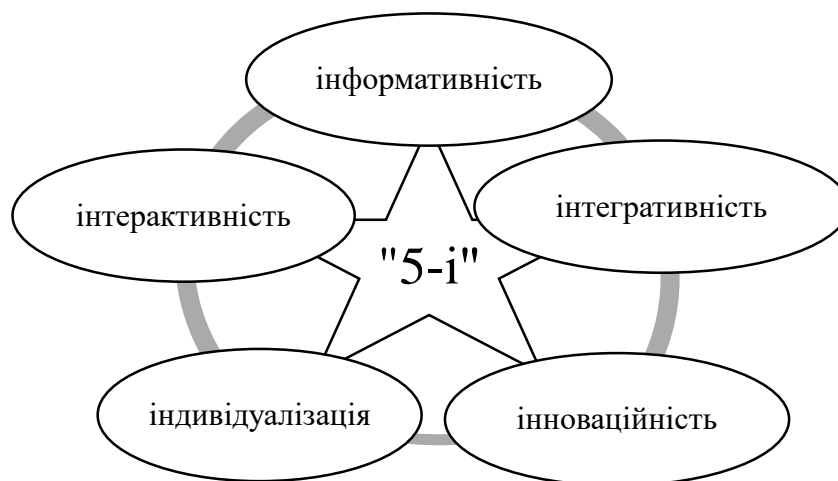


Рис. 2.3. Концепція смарт середовища «П'ять-і»

Концепція «П'ять-і» детермінується наступними характеристиками:

а). *Інформативність*. У смарт середовищі змістове наповнення (контент) повинно бути представлене у вигляді систематизованої інформації, що відображає філософську рефлексію, наукові погляди на поняття саморозвиток

особистості, професійний саморозвиток педагога, розкриває проблематику професійно-особистісного саморозвитку учителя та алгоритм його здійснення.

б). *Інтегративність*. Власне навчальний предмет «іноземна мова» володіє значним інтегративним ресурсом, тобто за умови використання спеціально розроблених навчальних матеріалів і комплексу інструментів, що дозволяють ефективно організувати іншомовну комунікацію, зміст навчання мови може бути переданий через інформацію із будь-якої галузі знань. Завдяки такому аспекту, змістове наповнення може складатись із автентичних джерел іноземною мовою, що відкриває можливості для вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності, тобто професійного саморозвитку одночасно із роботою над особистісним самовдосконаленням.

в). *Інноваційність*. При розробці смарт середовища використовуються сучасні педагогічні технології (інформаційно-комунікативна, технологія навчальних проєктів, контекстне, проблемне навчання) та інформаційні ресурси, сервіси веб 2.0 (освітні портали, МВОІК, вікі-проєкти, електронне портфоліо, блоги, веб-квести, репозиторії, соціальні мережі тощо), що дозволяє підтримувати вмотивованість студентів, моделювати освітні та професійні ситуації, мати доступ до інформації у будь-який час і у будь-якому місці.

г). *Індивідуалізація*. Широкий спектр способів представлення та опрацювання інформації дозволяє кожному суб'єкту середовища обрати той стиль, засіб і темп навчання, що є найбільш підходящим конкретно для нього в розрізі заданої тематики. Окрім того в межах смарт середовища суб'єкти розкривають власну особистість шляхом самопрезентації.

д). *Інтерактивність*. Робота в смарт середовищі передбачає активну взаємодію, спілкування, обмін думками та досвідом з іншими учасниками в реальному часі та у режимі онлайн. Отримуючи зворотній зв'язок, особистість може отримати критичну оцінку своєї діяльності, розглянути питання під іншим кутом, що сприятиме проведенню аналізу власної активності та здійсненню рефлексивної корекції.

Сучасний учитель іноземних мов повинен володіти навичками роботи із інформацією, критично мислити, аналізувати, відбирати дієві інструменти, ефективно взаємодіяти з колегами та здійснювати міжнародну комунікацію, самостійно вдосконалювати свої професійні компетентності та особисті характеристики, що є можливим в процесі роботи у smart середовищі професійно-особистісного саморозвитку, яке є педагогічною системою, що базується на принципах відкритої, неперервної освіти, розвиваючого навчання та об'єднує у собі інформаційні освітні ресурси, педагогічні технології, дидактичні умови і стимули для професійного самовдосконалення та особистісного зростання.

За нашим переконанням, формування кожним суб'єктом smart середовища професійно-особистісного саморозвитку по типу PLE сприятиме формуванню мотивації, розкриттю індивідуального потенціалу та відповідальності за ефективність процесу саморозвитку, а також забезпечить різноманітні форми представлення тематичного контенту, інформаційні ресурси та сервіси, що дозволять кожному суб'єкту середовища реалізувати індивідуальну стратегію особистісного самовдосконалення та професійного зростання.

#### **2.4. Методика реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку**

Найрозповсюдженішим підходом до трактування методики у науковому дослідженні є визначення методики як процедури або послідовності здійснюваних пізнавальних і перетворювальних дій, операцій та впливів, які реалізуються у процесі вивчення предмета і спрямовані на розв'язання завдань дослідження.

При розробці методики формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов нами було враховано результати аналізу стандарту вищої освіти освітньо-кваліфікаційного

рівня «бакалавр» за предметною спеціалізацією 014.02 середня освіта (мова та література (німецька та друга іноземна мова), можливості проблемної інтеграції, основоположні принципи методики предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning) та запропоновано ознайомитись із теоретичними особливостями та практичними способами здійснення професійно-особистісного саморозвитку в процесі вивчення навчальних дисциплін «Практичний курс основної мови» та «Аналітичне читання».

Дослідженням проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) займалися Д. Койл (D. Coyle) [223], Ю. Руднік [175], В. Савік (V. Savic) [262] та ін. Використання зазначеної методики в Україні наразі зустрічається не часто, хоча CLIL є дуже розповсюдженим у краях Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина та ін.).

Ю. Руднік, серед проаналізованих позитивних сторін методики CLIL, відзначає «підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, цілеспрямованість до оволодіння іноземною мовою для вирішення конкретних комунікативних задач, пріоритетність надбання умінь для спілкування іноземною мовою у професійному контексті, занурення у штучно створене мовне середовище, засвоєння специфічних термінів, певних мовних конструкцій і розширення словникового запасу» [175, с. 63].

Ключовими принципами CLIL дослідники на чолі з Д. Койлем визначають так звані «4Cs»: Content (Контент), Cognition (Когнітивність), Communication (Комунікація), Culture (Культура). Під когнітивністю розуміють творчий підхід, більш широкий спосіб мислення та обробки знань. Комунікація – передача ідей, поглядів, переконань, цінностей засобами іноземної мови; культура має на меті інтерпретацію та розуміння значущості змісту і мови, їх вклад в розвиток особистості. Проблема контенту (змісту) пов'язана зі здатністю студентів формувати свої знання, вчитись розуміти і розвивати свої навички [223].

Методика CLIL забезпечує позитивний результат завдяки тому, що усі чотири принципи реалізуються у тісній взаємодії, тобто змістове наповнення тісно пов'язане з когнітивною здатністю. Викладання фахових дисциплін за

принципами розглянутої методики сприятиме органічному введенню інформаційних блоків за тематикою професійно-особистісного саморозвитку, використанню іноземної мови як ефективного саморозвиваючого інструменту, що позитивно впливає на формування не лише лінгвістичної та комунікативної компетентності, а й стимулюватиме розвиток потреби постійно поглиблювати свої знання, вдосконалювати здібності, що забезпечує наукове обґрунтування розробки методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку на основі інтегративного включення тематичних інформаційних блоків до змісту та вдосконалення методів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

В контексті нашого дослідження під методикою реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку ми розуміємо поетапне, методично обґрунтоване використання сукупності методичного інструментарію (методів, прийомів, засобів, процедур), що є практичним способом реалізації стратегії формування мотиваційно-спрямувального, інформаційно-інтегративного, особистісно-регулятивного, рефлексивно-коригувального компонентів зазначеної готовності на основі визначених і обґрунтованих педагогічних умов.

Методика охоплює три послідовні етапи (прогностичний, проектувальний, практичний), які покликані розв'язати визначені завдання за допомогою відповідних методів і організаційних форм навчання та забезпечити досягнення результату на основі впровадження педагогічних умов формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку.

*Прогностичний етап.* На першому етапі основними завданнями виступають формування ціннісних орієнтацій та мотивації до професійно-особистісного саморозвитку. Прогностичний етап покликаний розвинути інтерес до процесу саморозвитку, викликати у майбутніх учителів іноземних мов стійке бажання пізнавати себе та працювати над собою, ставати професіоналом своєї справи, потребу самоактуалізації, досягнення успіху, розкриття особистісного

потенціалу, прагнення до самореалізації в контексті професійної діяльності. Аналіз наукових праць, присвячених питанням мотивації, дозволив дійти до висновку, що найстійкіша мотивація і мотиви є внутрішньо обумовленими. Проте зовнішні ситуативні фактори, обставини, умови у випадку значущості для людини можуть впливати на мотивацію. Відтак нами розроблено комплекс стимулювальних чинників, що діють на мотиви навчальної діяльності, мотиви досягнення успіху, мотиви особистісного становлення та професійного зростання, охоплюючи емоційну, пізнавальну, соціальну і вольову сфери особистості, що детально розглянуті у р. 2.1.

Проведення практичних занять з іноземної мови прийнято розпочинати із введення в автентичне мовне середовище. З метою збудження пізнавального інтересу рекомендовано на початку заняття використовувати афірмативні фрази, прислів'я, афоризми, вислови, цитати видатних філософів, діячів культури іноземною мовою. Такий початок сприяє підвищенню творчої активності, розвитку соціальної самосвідомості адже через іншомовні автентичні матеріали, що розкривають проблематику саморозвитку, формуються не лише національно-культурні цінності, а й світоглядні орієнтири, що стимулює майбутніх учителів до цілепокладання та формування ціннісних орієнтацій. Перелік тематичних афірмативних виразів наведено у Додатку Е.2. При обговоренні афірмативного виразу ефективними стануть прийоми «Мікрофон», «Клубок», «Асоціації». Альтернативним способом розпочати заняття є перегляд та обговорення короткого тематичного відеофрагменту.

Для забезпечення позитивного емоційного фону протягом практичного заняття або в процесі вивчення навчального предмета в цілому доцільним є створення ситуацій успіху. Опиняючись у такій ситуації емоційно-моральних переживань, студент з одного боку має змогу отримати задоволення від того, що особистісні досягнення визнані іншими студентами та викладачем, а з іншого у студента підвищується рівень домагань, самооцінки, формується оптимістична перспектива щодо результатів діяльності, а також гуманістична професійна позиція щодо співробітництва із суб'єктами педагогічного процесу. Ситуацію

успіху на занятті з іноземної мови можна створити використовуючи такі прийоми як вербальна похвала, диференційований підбір завдань відповідно до можливостей студентів, прийоми «Крісло успіху», «Золотий/гарячий стілець». Вплив зазначених методів і прийомів на *емоційну сферу* передбачає виникнення сприятливих передумов для сприйняття нового, бажання продемонструвати себе, підвищення впевненості особистості у своїх силах та розвиток позитивної самооцінки.

На цьому етапі слід використати такі методи активного та проблемного навчання як навчальні дискусії, сторітелінг, створення інтелектуальних карт, таксономія Блума, в результаті чого відбувається творче опрацювання інформації та виникнення потреби в нових знаннях, що реалізується в цілеспрямованій пізнавальній активності, сформується вміння вести дискусію по заданій темі, чути і слухати співрозмовника, відстоювати свою точку зору, підкріплену аргументами, знаходити компроміс із співрозмовником, лаконічно висловлювати свою думку, знаходити варіанти вирішення проблеми.

Для більш ефективного обговорення тієї чи іншої проблеми на заняттях з іноземної мови ми заздалегідь: 1) пропонуємо студентам підготувати можливі питання один одному за темою обговорення; 2) визначаємо правила ведення обговорення (організаційний момент, етичні норми, обов'язок всіх використовувати мовні кліше у мові, середній обсяг мовних висловлювань, аргументованість висловлювань; 3) обговорюємо використання різноманітних стимулів і опор (змістовних, смислових, лінгвістичних). В якості опори можна запропонувати текст, так як він і є лінгвістичною опорою. В ракурсі нашого дослідження ми пропонуємо використовувати у якості лінгвістичної опори тексти за тематикою професійно-особистісного саморозвитку іноземною мовою.

Проблемне та активне навчання в цілому сприяє ефективному розвитку *пізнавальної сфери* студентів, адаптивних якостей особистості, необхідних для самовизначення в суспільстві і усвідомленого вибору шляхів реалізації перспектив свого розвитку.

Вже в процесі роботи в рамках прогностичного етапу розпочинається вплив на *соціальну сферу* майбутніх учителів іноземних мов через особистий приклад викладача, знайомство з передовим педагогічним досвідом та здобутками педагогів-новаторів, що може здійснюватися із використанням наступних *методів*: розв'язання педагогічних ситуацій, аналіз відеоситуацій, відвідування відкритих уроків провідних педагогів, перегляд навчальних фільмів. Перераховані види роботи сприятимуть формуванню у студентів образу ідеального учителя іноземних мов, та покладуть початок реалізації тематичних міні проектів.

Суть використання методу проектів з метою впливу на вольову сферу студента полягає в організації самостійних навчальних дій по вирішенню актуальної проблеми та представлення результатів, що сприятиме формуванню усвідомленого ціннісного ставлення до професійно-особистісного саморозвитку. Дидактичні можливості методу проектів при вивченні іноземної мови є досить широкими. В рамках нашого дослідження слід виокремити той факт, що метод проектів дозволяє студентам використовувати іноземну мову як засіб пізнання, спосіб вираження власних думок, сприйняття і осмислення думок інших людей, формулювання власних цілей. Цей метод має стійку орієнтацію на особистість студента, його потреби і можливості, ґрунтується на принципах співпраці та залучення студентів до активних видів діяльності.

На прогностичному етапі варто звернути увагу на підготовку міні-проектів, що розкривають різні аспекти «Я-концепції» учителя іноземних мов. Орієнтовна тематика: виклики сучасності на шляху педагогічної діяльності; трансформація ролей сучасного педагога: тьютор, коуч, фасилітатор, едвайзер; професіограма педагога; характеристика професійно значущих особистісних якостей учителя; професійна педагогічна компетентність, парадигма професійного розвитку педагога: від адаптації, стагнації до саморозвитку. Результати роботи над міні-проектами за запропонованими темами будуть запроваджені при розробці «Я-концепції» та стратегії професійно-особистісно саморозвитку на наступному



проектувальному етапі формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку.

Завершувати практичні заняття слід із обов'язковою рефлексією діяльності та підбиттям підсумків. Досягнення студентів слід оцінювати за обраною ними формою контролю або за принципом критеріального оцінювання, що виступить у ролі стимулювальних чинників на *вольову сферу* студентів.

На прогностичному етапі в процесі вивчення дисциплін «Практичний курс основної мови» та «Аналітичне читання» рекомендовано опрацювати інформаційні блоки, практикуми та літературу наведені у таблиці 2.2. Побудова життєвих і професійних перспектив дозволить в подальшому розробити власну програму професійно-особистісного самовдосконалення та оволодіти способами професійно-особистісного саморозвитку.

Таблиця 2.2

### Змістовий контент прогностичного етапу

<i>Практичний курс основної мови</i>		
Етап	Теорія:	Практикум:
Прогностичний	1. Мотиви, цілі, спонукальні причини, стимули професійно-особистісного саморозвитку. (нім. Motive, Ziele, Bestimmungsgründe und Anregungen der professionell-persönlichen Selbstentwicklung) 2. Образ-приклад ідеального учителя іноземних мов. (нім. Kompetenzmodell des idealen Fremdsprachenlehrers)	Практикум 1. Знаходимо мотивацію всередині і ззовні. (нім. Wo liegt die motivation: intrinsische und extrinsische) Практикум 2. Ключові компетентності сучасного педагога: практичні поради провідних фахівців у сфері освіти. (нім. Kernkompetenzen eines modernen Lehrers: praktische Beratung von führenden Spezialisten im Bildungsbereich)
<i>Аналітичне читання</i>		
	Напрямок літератури:	Художні твори
Прогностичний	Мотивуюча література	Вальтер Ісааксон «Ейнштейн. Геній та поп зірка» (нім. Walter Isaacson «Einstein. Genie und Popstar»)

## Продовження таблиці 2.2

	Напрямок літератури:	Художні твори
	Література, спрямована на самопізнання, цілепокладання, формування ціннісного ставлення до професійно-особистісного саморозвитку	Еліас Канетті «Врятований язик. Історія однієї юності» (нім. Elias Canetti «Die gerettete Zunge: Geschichte einer Jugend»)

На прогностичну етапі впроваджено *педагогічну умову*: формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників, і як результат відповідно розкрито *мотиваційно-спрямувальний компонент* готовності до професійно-особистісного саморозвитку.

Наступним є *проектувальний етап*, який ставить перед майбутніми учителями іноземних мов наступні *завдання*: оволодіння системою спеціальних знань про особливості професійно-особистісного саморозвитку, тактику і способи його здійснення, осмислення характеристик власної особистості, визначення суперечностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», розробка «Я-концепції», окреслення напрямків вдосконалення особистісних рис та професійно-педагогічної компетентності, визначення індивідуальної стратегії професійно-особистісного саморозвитку, вироблення електронного портфолію, що систематизуватиме теоретичні та практичні напрацювання.

Протягом цього етапу актуалізуються можливості інтегративного ресурсу іноземної мови, що передбачають опрацювання в рамках вивчення Практичного курсу основної іноземної мови інформаційних блоків за тематикою професійно-особистісного саморозвитку, що складаються із теоретичної частини та практикумів. Розв'язання поставлених завдань відбувається шляхом використання таких методів як веб-квест, кейс-метод, метод портфолію, метод проектів, методи інтерактивної групової взаємодії («Світове кафе», «Метод У. Діснея», «Майстерня майбутнього», метод «WOOP»), опрацювання квазіпрофесійних ситуацій, що розкривають проблематику професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя іноземних мов

Ефективним методом, що має інтенцію формувати у майбутніх учителів іноземних мов вміння аналізувати, самостійно і творчо мислити, об'єктивно оцінювати свої досягнення, вміння орієнтуватися у величезному потоці інформації та працювати в команді є веб-квест.

На початку ознайомлення з проблематикою професійно-особистісного саморозвитку ми пропонуємо використовувати саме метод веб-квесту, оскільки перевагою даного методу є зацікавленість студентів, можливість самостійного опрацювання великого об'єму матеріалу з подальшим обговоренням у групі, розвиток критичного мислення через аналіз, узагальнення та оцінку інформації, сприяння дослідницькому та творчому досвіду студентів. Нами розроблено авторський веб-квест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія», структурні характеристики представлено у додатку Ж.1. Запропонований веб-квест розкриває сутність готовності майбутніх учителів саморозвиток» з точки зору філософії, психології та педагогіки, знайомить студентів із ключовими аспектами досліджень саморозвитку особистості та професійного саморозвитку в зарубіжній та українській науковій літературі. Інформація представлена у вигляді посилань на наукові статті, інтерв'ю провідних фахівців у сфері освіти, відеофрагменти лекцій німецьких викладачів тощо.

Дієвим методом, використання якого на заняттях з іноземної мови дозволяє розвинути вміння приймати рішення в стандартних і нестандартних ситуаціях; працювати в колективі і команді; ефективно спілкуватися з колегами, керівництвом, здійснювати пошук і використання інформації необхідної для ефективного виконання поставлених завдань є метод кейсів. Безпосередньою метою методу є спільне обговорення та аналіз кейса, тобто реальної події в тій чи іншій сфері діяльності і описаної авторами з метою порушення дискусії в навчальній аудиторії. Зазвичай кейс складається з декількох частин: опис конкретної ситуації; завдання до цієї ситуації; допоміжна інформація, необхідна для її вирішення. «В описі кейса має бути присутня проблема або ряд прямих або непрямих труднощів, протиріч, прихованих завдань для вирішення» [9].

Ю. Риндіна зазначає, що одним з важливих моментів є те, що акцент робиться не на повідомлення готових знань, а на спонукання студентів до роздумів, до самостійного пошуку інформації, до самостійних висновків і повідомленнями, а також перенесення на себе, тобто апеляція до життєвого і мовного досвіду студентів [176]. Однією з найважливіших вимог в застосуванні кейс-методу є реальність описуваних в ситуаціях подій, тому конкретні ситуації розробляються на основі справжніх фактів. Джерелами кейсів можуть служити: новинні повідомлення, газети або журнальні публікації; художні твори, адаптовані для конкретних цілей навчання можуть так само підказувати ідеї до створення кейса.

Якісні матеріали до кейсу можна отримати за допомогою аналізу наукових статей, монографій і наукових звітів, присвячених тій чи іншій проблемі, в ракурсі нашого дослідження – професійно-особистісному саморозвитку. Проблема, поставлена в ході дискусії, як слушно узагальнює С. Мерріам (S. Merriam) [254], повинна відповідати таким вимогам:

- бути доступною для вирішення студентами (опиратися на вже наявні знання);
- бути актуальною взагалі і для учасників дискусії, зокрема, з точки зору професійної орієнтації або життєвого досвіду студентів; мати протиріччя як стимулятор для розгортання дискусії;
- служити основою формування дискусивних умінь; давати предметне знання відповідно до навчальних планів і програм, але не надавати повноти інформації для вирішення проблеми, що обумовлює необхідність проведення пошуку додаткової інформації; бути засобом для формування навичок критичного і творчого мислення студентів;
- проблемна ситуація повинна викликати внутрішню потребу у самого студента у вирішенні цих проблем.

Кейс може бути представлений як в мультимедійному, так і в друкованому вигляді, так само може бути доповнений наочним матеріалом у вигляді фотографій, таблиць або діаграм. Іншими словами, метод кейсів являє собою

інноваційний метод навчання, який враховує всі особливості вивчення іноземної мови і формує необхідні знання, вміння та навички. Цей метод направлений на вирішення певної проблеми, але проблема не дається в готовому вигляді, а формулюється викладачем, виходячи з умов реальної навчальної ситуації, яка дозволяє викладачеві визначити проблему при організації процесу навчання аспекту мови або виду комунікації. Метод кейсів дозволяє успішно розвивати творчі здібності студентів, формує навички виконання складних завдань у складі невеликих груп, допомагає успішно оволодіти здібностями аналізу непередбаченої ситуації, самостійно розробляти алгоритми прийняття рішення. Цей метод також сприяє розвитку умінь вільно орієнтуватися в сучасному світі, готовності до плідної професійної діяльності, формуванню таких якостей, як ініціативність і самостійність. На практичному етапі нами запропоновано опрацювати кейс «Проектуємо індивідуальну Я-концепцію», в рамках якого студенти аналізують власні уявлення про себе та бачення одногрупників, проходять тестування особистісних характеристик на сайті [karrierbibel.de](http://karrierbibel.de), опрацьовують теоретичні і практичні аспекти створення Я-концепції.

Саме такий метод навчання іноземної мови на основі реальних ситуацій має величезні перспективи в професійній підготовці майбутніх фахівців. При вивченні іноземної мови у ЗВО метод кейсів служить механізмом для створення мовного середовища і умов формування потреби у використанні іноземної мови як засобу міжкультурної взаємодії, інтеграції знань з різних областей навколо рішення заданої проблеми. Саме тому посібник «Професійно-особистісний саморозвиток в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності»[53] містить серію кейсів від найпростішого завдання із поступовим ускладненням до реалізації міні-проекту, організації круглого столу, створення власного блогу. Кейси є взаємопов'язаними, завдання кожного наступного кейсу передбачає успішне проходження попереднього. У розроблених нами методичних рекомендаціях [136] серія практикумів також представлена у вигляді кейсів.

З метою систематизації отриманих знань, характеристик власної особистості, професійних напрацювань, самооцінки власних досягнень слід

звернути увагу на використання методу «Портфоліо». Портфоліо як технологія оцінки процесу і результату освіти може включати найрізноманітніші рубрики в залежності від поставленої мети і може відображати певні вміння і компетентності, а також досвід практичної діяльності. У зарубіжній практиці освіти дорослих активно застосовується з метою оцінювання та демонстрації досягнень як в галузі освіти, так і в сфері професійної діяльності» [96]. Ми пропонуємо розробку електронного портфоліо майбутнього учителя іноземних мов у вигляді веб сайту, постійно розміщеного в мережі Інтернет з регулярною актуалізацією матеріалів за результатами професійно-особистісного саморозвитку. На прогностичному етапі студентам пропонується стати учасниками воркшопу, присвяченому конструюванню електронного портфоліо.

Структура портфоліо є індивідуальною, проте для забезпечення ефективності процесу портфоліо повинне включати в себе не тільки особисті дані про педагога та результати його діяльності, а й оцінку результатів (дипломи, сертифікати, відгуки, рецензії) та обов'язково самооцінку результатів (аналіз досягнутих результатів, помилок, формування нових цілей і завдань). Використання методу портфоліо, зокрема робота над проектуванням електронного портфоліо вирішує низку актуальних завдань, що виникають в процесі професійно-особистісного саморозвитку. Перш за все, майбутні педагоги отримують можливість самопрезентації, відтак робота над портфоліо передбачає самопізнання, рефлексивну самооцінку, критичне ставлення до власної роботи, осмислення попереднього досвіду. Оскільки портфоліо знаходиться у відкритому доступі, воно може розглядатись як простір для професійної комунікації та отримання суб'єктивної зовнішньої оцінки діяльності. Актуальністю вирізняється той аспект роботи над електронним портфоліо, що розкриває власне процес досягнення результату, оволодіння компетентностями, отримання досвіду.

На проектувальному етапі рекомендовано провести тренінг по проектуванню індивідуальної стратегії професійно-особистісного саморозвитку. Власне організаційна форма тренінгу передбачає активну творчу взаємодію учасників між собою. В процесі проходження тренінгу учасники порівнюють

характеристики реального Я із ідеальним Я (розроблено на основі компетентнісних характеристик образу-прикладу учителя іноземних мов), різниця потрапляє в зону роботи. Завдяки активній взаємодії учасників (вправа «Світове кафе», «Метод У. Діснея», «Майстерня майбутнього», метод «WOOP» тощо) кожен отримує можливість визначити конкретні завдання для здійснення професійно-особистісного саморозвитку та в процесі групового обговорення визначити можливі перешкоди та способи їх уникнення і таким чином спроектувати індивідуальну стратегію вдосконалення як особистісних рис так і професійних компетентностей. Наприклад, прийом «WOOP» дозволяє розглянути досягнення мети за кроками, що розкривають його назву– англ. W-wish (бажання), O-outcome (результат), O-obstacle (перешкода), P-plan (план). Прийоми «Метод У. Діснея», «Майстерня майбутнього» забезпечують пошук способів вирішення проблеми з фантастичної, критичної та реалістичної точок зору. Змістовий контент проектувального етапу представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

### Змістовий контент проектувального етапу

<i>Практичний курс основної мови</i>		
Етап	Теорія:	Практикум:
Проектувальний	<p>3.Концепт «Професійно-особистісний саморозвиток» (нім. Konzept «professionell-persönliche Selbstentwicklung»)</p> <p>4.Особливості само-процесів як структурних компонентів професійно-особистісного саморозвитку. (нім. Merkmale von «Selbstprozessen» als Komponenten der professionell-persönlichen Selbstentwicklung.)</p> <p>5.Проблема готовності у контексті становлення та професійно-особистісного саморозвитку особистості. (нім. Das Problem der Bereitschaft im Rahmen der Ausbildung und der professionell-persönlichen Selbstentwicklung)</p> <p>6.Характеристика структурних компонентів готовності до професійно-особистісного саморозвитку</p>	<p>Практикуми 3-5 Веб-квест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія» та обговорення результатів у формі круглого столу (нім. Web Quest «Die Bereitschaft des Fremdsprachenlehrers zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung»)</p> <p>Практикум 6 Кейс «Проектуємо індивідуальну Я-концепцію» (нім. Fallstudie «Entwerfe dein Selbstschema»)</p>

## Продовження таблиці 2.3

	Теорія:	Практикум:
	(нім. Charakteristik der strukturellen Komponenten der Bereitschaft zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung von zukünftigen Fremdsprachenlehrern) 7.Електронне портфоліо як ефективний інструмент професійно-особистісного саморозвитку (нім. Elektronisches Portfolio als effektives Werkzeug für die professionell-persönliche Selbstentwicklung) 8.Рефлексія як ключ до професійно-особистісного саморозвитку (нім. Reflexion als Schlüssel zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung)	Практикум 7 Воркшоп «Структурні елементи та особливості конструювання електронного портфоліо»(нім. Workshop «Struktur und Konstruieren des E-Portfolios») Практикум 8 Тренінг «Стратегія професійно-особистісного саморозвитку учителя іноземних мов» (нім. Trening «Strategie der professionell-persönlichen Selbstentwicklung des Sprachlehrers»)
<b>Аналітичне читання</b>		
	Напрямок літератури:	Художні твори
Проектувальний	Література професійно-педагогічного спрямування	Дітріх фон Хорн «111 причин бути учителем» (нім.: Dietrich von Horn «111 Gründe, Lehrer zu sein»)

На другому етапі впроваджено організаційно-педагогічну умову: використання інтегративного ресурсу іноземної мови для професійно-особистісного саморозвитку, як результат розкрито інформаційно-інтегративний та особистісно-регулятивний компоненти готовності до професійно-особистісного саморозвитку.

Переходячи до третього, *практичного* етапу, студенти вже мають стійку мотивацію, ціннісне ставлення та ґрунтовні теоретичні знання, що розкривають основи процесу професійно-особистісного саморозвитку. У майбутніх педагогів також сформовано практичні вміння роботи над собою (розроблена «Я-концепція» та індивідуальна стратегія професійно-особистісного саморозвитку,



розпочата робота над електронним портфоліо). Відтак *завданнями* цього етапу виступають: активна реалізація стратегії професійно-особистісного саморозвитку, вироблення навичок рефлексивної самооцінки та аналізу ефективності обраних способів активності, вміння вносити корективи в процесі професійно-особистісного саморозвитку, проектування і практичне створення смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку.

Інтерактивність такого середовища, можливість отримати зворотній зв'язок та постійно доповнювати контент підкреслює його рефлексивні та коригуючі функції.

В процесі реалізації практичного етапу було впроваджено *педагогічну умову*: застосування смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку та розкрито *рефлексивно-коригувальний компонент* готовності до професійно-особистісного саморозвитку.

На практичному етапі вважаємо доцільним опрацювання кейсу «Рефлексія професійно-особистісного саморозвитку: практичний аспект», який знайомить майбутніх учителів іноземних мов із онлайн можливостями рефлексивної самооцінки професійної діяльності педагога (відвідування порталу ЕМУ – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und –entwicklung/засновані на практичних даних методи діагностики викладання і розвитку, робота із Європейським портфоліо для викладачів іноземних мов «Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung» (EPOSA)), а також ознайомлення із інноваційними педагогічними та інформаційними технологіями, що можуть бути використані з метою практичного здійснення професійно-особистісного саморозвитку, ознайомлення із інструментальним сервісом систематизації інтернет-ресурсів Symbaloo та авторським вебміксом (додаток Ж 4), упорядкування напрацювань студентів за тематикою професійно-особистісного саморозвитку у формі індивідуального смарт середовища.

Змістове забезпечення дисциплін «Практичний курс основної мови» та «Аналітичне читання» відображено у таблиці 2.4

### Змістовий контент практичного етапу

<i>Практичний курс основної мови</i>		
Етап	Теорія:	Практикум:
Практичний	9.Педагогічні та психологічні аспекти самооцінки особистості (нім. Psychologische und pädagogische Aspekte der Selbseinschätzung des Lehrers) 10.Інноваційні педагогічні та інформаційні технології як сходинки на шляху до проф.-особ. саморозвитку (нім. Innovative pädagogische und Informationstechnologien als Schritt zur professionell-persönlichen Selbseentwicklung)	Практикум 9 Кейс «Рефлексія процесу професійно-особистісного саморозвитку: практичний аспект» (нім. Fallstudie Reflexion von Prozess der professionell-persönlichen Selbstentwicklung: praktischer Aspekt ) Практикум 10 Смарт середовище професійно-особистісного саморозвитку. (нім. Smart Umgebung der professionell-persönlichen Selbstentwicklung)
<i>Аналітичне читання</i>		
	Спрямованість літератури:	Художні твори
Практичний	Практико-орієнтована література	Стівен Кові «Сім звичок високоефективних людей» (нім.: Stephen R. Covey «Die 7 Wege zur Effektivität – Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg»)

Практичний етап передбачає актуалізацію набутих знань, здійснення самоконтролю та самокорекції, відтак особливу увагу слід звернути на представлення та обговорення результатів діяльності студентів.

Результати досліджень та пошукової діяльності можуть бути представлені на практичному занятті у вигляді мультимедійних презентацій, доповідей, інтелектуальних карт, цифрових відеоісторій тощо. Після представлення матеріалу передбачено обговорення іноземною мовою з обов'язковою рефлексією.

Саме рефлексивна оцінка приводить до цілісного уявлення про знання, цілі, зміст, форми, способи та засоби своєї діяльності, а також дозволяє критично поставитись до себе та своєї діяльності у минулому, теперішньому та майбутньому часі та внести відповідні корективи.

У таблиці 2.5 наведено опорний приклад рефлексивного підведення підсумків заняття.

Таблиця 2.5

### Рефлексивне підведення підсумків заняття

Опорна фраза (німецькою мовою)	Опорна фраза (українською мовою)
Ich habe erfahren, dass _____	Я дізнався _____
Ich habe _____ mitgebracht/gelernt	Я навчився _____
Ich habe verstanden, dass ich _____ kann	Я зрозумів, що можу _____
Mir gefällt _____	Мені сподобалося _____
Es war neues für mich _____	Для мене стало новим _____
Es ist mir gelungen _____	У мене вийшло _____
Ich möchte gern _____ tiefer erlernen.	Я захотів поглибити знання з _____
Es hat mich in Verwunderung gesetzt, dass _____	Мене здивувало _____
Ich bin inspiriert _____ zu _____	Мене надихнуло на _____
Ich habe noch Fragen zum Thema _____	У мене залишилися питання про _____
Ich bin mit meiner Arbeit zufrieden/unzufrieden, weil _____	Я задоволений /не задоволений своєю роботою, тому що _____

Проявивши творчий підхід, можна за аналогією із соціальними мережами запропонувати студентам оцінити свою роботу значком «лайк» або написати невеликий «пост» (загальнодоступне повідомлення) про виконаний проект, підбравши аудіозапис або афоризм, що відповідає характеру роботи або використати прийоми для зворотного зв'язку («Смс», «Плакат зворотного зв'язку» тощо). У якості альтернативного варіанту можна запропонувати студентам стати учасниками челленджу «Professionell-persönliche Selbentwicklung Challenge». Суть даного виклику полягає у тому щоб реалізувати індивідуальну стратегію професійно-особистісного саморозвитку та поділитись у мережі проміжними результатами, виклавши відео в мережі а зібрати якомога більшу кількість схвальних коментарів.

Дефініція, опис сутності та результат використаних на кожному етапі основних методів та прийомів (наприклад, веб-квест, кейс-метод, метод портфолію, сторітелінг, створення інтелектуальних карт, «Квітка Блума», «Світове кафе», СМС, «WOOP» та ін.), авторських дидактичних матеріалів («10 Schritte bei der Arbeit mit dem Wortschatz» (укр. «10 кроків для опрацювання

лексики»), «Entwerfe dein E-portfolio» (нім. «Створи своє електронне портфоліо»), «Check-list der Bereitschaft zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung» (укр. «Чек-лист готовності до професійно-особистісного саморозвитку»), «Arbeitsgebiet» (укр. «Робоча зона») та ін. наведено у додатку Е.3.

Опрацювання художніх творів на кожному етапі рекомендовано проводити за стимулюючим готовність до професійно-особистісного саморозвитку алгоритмом. Більшість дидактик викладання німецької мови як іноземної групують роботу з літературними текстами за трьома етапами: підготовка до читання (попереднє опрацювання змісту та лексики), робота безпосередньо з текстом та робота після опрацювання твору.

Дж. Коппенштайнер (J. Koppensteiner) наголошує на чотирьох етапах, виділяючи підготовчу фазу, презентацію, фазу роботи з текстом та поглиблюючу фазу для включення країнознавчого аспекту або творчого перетворення тексту (підготовка театральних постановок, переписування кінцівки твору, написання продовження історії тощо) [240, с.56].

Спираючись на виділені науковцем етапи, нами було розроблено алгоритм практичної роботи з літературним твором, за такою послідовністю: *актуалізація знань, опрацювання тексту, презентація, особистісна інтерпретація*, що реалізуватиме посилення ціннісно-виховного впливу, спрямованого на формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Перед початком роботи над літературним твором необхідно провести роботу із *актуалізації знань* студентів. Завданням цього етапу виступає попереднє ознайомлення із тематикою твору. Обираючи для розгляду літературу, яка контекстно розкриває різні аспекти саморозвитку особистості, висвітлює ситуації із професійної діяльності людини, ставлення до оточуючих, характеризує якості характеру дійових осіб вкрай важливо вже на етапі актуалізації зорієнтувати студентів на виділення та осмислення зазначених проблем, пробудити інтерес до запропонованого твору. Для того щоб у процесі опрацювання у студентів не виникало проблем із розумінням матеріалу на етапі актуалізації знань доцільним

є ознайомлення з лінгвістичними особливостями художнього твору – активізацію тематичного глосарію, граматичних та синтаксичних конструкцій, що зустрічатимуться при читанні.

Основним завданням етапу *опрацювання тексту* є забезпечення розуміння студентами змісту прочитаного. Варто звернути увагу на засвоєння тематичної лексики на розвиток навичок аналітичного читання. Проте робота має бути побудована таким чином, щоб когнітивні зусилля студентів були спрямовані не лише на опрацювання базових теоретичних понять та понятійно-термінологічного апарату, а й на вдосконаленні навичок аналізу прочитаного, виділення значимих для особистості аспектів, розвиток психологічної та ціннісної сприйнятливості. В процесі опрацювання тексту рекомендовано робити рефлексивні паузи з метою виявлення ставлення та розуміння прочитаного. Викладач підтримує осмислення проблематики саморозвитку ставлячи супровідні питання, або пропонує зосередити увагу на групах проблем у тексті (наприклад, як проявляються особистісні якості дійових осіб у різних ситуаціях, як впливає оточення на життєву позицію, особливості професійної діяльності дійових осіб).

Етап *презентації* передбачає відтворення та обговорення змісту прочитаного. На даному етапі необхідно створити умови для живого обговорення проблематики художнього твору або тексту, ситуацію вирішення комунікативних завдань різної складності на основі використання отриманої інформації. Викладач направляє студентів на співвіднесення моделі своєї поведінки із поведінкою дійових осіб, організовує цікаві дискусії з метою інтелектуального и культурного становлення особистості.

Особливо важливим для формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку є етап післятекстової рефлексивної роботи. *Особистісна інтерпретація* має на меті проєкцію проблематики художнього твору, визначення естетичного впливу на процеси саморозвитку студента, розвиток креативності. Робота на завершальному етапі має проводитись таким чином, щоб спонукати на подальше самостійне опрацювання літератури із

обраної теми, у контексті нашого дослідження стимулювати на більш детальне вивчення різних аспектів професійно-особистісного саморозвитку.

У таблиці 2.6 запропоновано приклади практичних завдань до опрацювання художньої літератури за авторським алгоритмом.

Таблиця 2.6

### Приклади практичних завдань до опрацювання художньої літератури

Етап	Практичні завдання
Актуалізація знань	Аналіз назви твору та припущення про, що йтиме мова; Асоціограма (дозволить виявити ставлення особистості до обраної проблеми, Мозковий штурм; Підбір фото або малюнка, щоб схарактеризувати проблему; Демонстрація відеоматеріалу, переглянувши який студенти окреслять передбачуване змістове наповнення тексту. Для роботи з лексикою – ключові слова, лексикорганізація;
Опрацювання тексту	Для виявлення розуміння змісту та активізації глосарію: завдання із можливістю вибору твердження, що відповідає змісту (Richtig-Fasch-Aufgaben), поєднання частин одного речення, переказ змісту за опорною схемою); Створення профілю дійових осіб за обраними характеристиками (наприклад, вік, зовнішність, сфера діяльності, риси характеру тощо); Універсальна схема відтворення змісту прочитаного «W-Liste» (Wer ist die Hauptperson in dem Text? Хто головна дійова особа?-Wann findet die Handlung statt? - Коли відбувається дія? Wo spielt die Handlung? Was geschieht? - Де відбувається дія? Що відбулося? Wie begegnen sich die handelnden Personen? – Як зустрілися інші дійові особи? Warum verhält sich die Person so? – Чому головний герой поводитьсь таким чином? Was fühlen die Personen? – Що відчувають інші дійові особи? Wie endet die Handlung? – Як закінчується дія?); Візуалізація прочитаного (підбір малюнків, виготовлення фотоколажів, що відображають зміст твору); Відображення обраної проблеми у літературному творі (обравши ключове слово, запропонувати розшифрувати його цитатами або висловами із твору).
Презентація	Для узагальнення змісту та створення опорного плану твору (Mind-Mapping, «Молекула» твору, Stichwörter); Характеристика дійових осіб, переказ твору від особи обраної дійової особи; Переказ твору у вигляді інтерв'ю; Інсценування фрагментів, рольові ігри.
Особистісна інтерпретація	Критична рецензія на твір; Представити твір у вигляді газетної статті, інформаційного випуску новин; «Ich wäre gern wie ...» (студент обирає дійову особу, якою він би хотів стати, або риси характеру і вчинки справили особливе враження і аргументує свій вибір); Написання продовження історії, заміна кінцівки твору або вигадання передісторії; Написання листа із порадами дійовим особам; Вигадати і описати додаткову дійову особу або представити себе у якості учасника подій, описаних у творі; Написати листа автору твору або відправити e-mail із запитаннями, роздумами над проблематикою, особистісним ставленням. Підібрати літературу зі схожою проблематикою, влаштувати презентацію книг.

В процесі опрацювання літературного твору за розробленим алгоритмом, студенти використовують свої теоретичні знання, фонові знання, текстову інформацію, порівнюють, зіставляють їх та отримують у результаті новий погляд на проблему. Таким чином відбувається осмислення змісту, що веде до інтерпретації емоційного, ціннісного, смислового, культурологічного контексту літературного твору.

Розроблена методика визначає алгоритм роботи над найбільш важливими структурними елементами інформаційно-методичного забезпечення формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку та виконує функцію базового орієнтиру для створення індивідуальної програми професійно-особистісного саморозвитку.

### **Висновки до другого розділу**

В сучасних освітніх умовах необхідна розробка нових концепцій і практичних технологій професійно-особистісного саморозвитку педагогів. У динамічній ситуації, що характеризується реформуванням та переходом вітчизняної системи освіти на якісно новий рівень, а також гострою необхідністю підготовки майбутнього учителя, вододіючого широким спектром професійно значущих компетентностей та такими характеристиками особистості як цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, вміння поглиблювати фахові знання, оволодіння інформаційною культурою, виникає необхідність в проектуванні сприятливих педагогічних умов для цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. До таких умов ми відносимо формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників, використання інтегративного ресурсу іноземної мови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку, створення смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку.

Мотивація є загально визнаним та науково обґрунтованим фактором регуляції діяльності особистості. Мотивація студента ЗВО є складноструктурованим психологічним утворенням, що об'єднує потреби, інтереси, схильності, направленість особистості у групи мотивів навчальної діяльності, професійного становлення та досягнення успіху. Саморозвиток є однією із психологічних потреб особистості студента, на реалізацію якої значний вплив чинить мотивація суб'єкта. Під мотивацією до професійно-особистісного саморозвитку ми розуміємо інтеграцією потреби в особистісному самовдосконаленні та професійному зростанні на основі взаємних трансформацій навчальних та професійних мотивів, мотивів особистісного становлення і досягнення успіху, що спонукають студентів до саморозвитку, сприяють вироблення у майбутніх учителів прагнення до постійного вдосконалення професійних компетентностей та безупинного особистісного зростання. Розроблений комплекс стимулювальних чинників на емоційну, пізнавальну, волюву та соціальну сфери особистості сприятиме формуванню мотивації до професійно-особистісного саморозвитку шляхом створення позитивного емоційного фону, моделювання ситуації успіху, використання в процесі навчально-пізнавальної діяльності інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, активних методів та методів проблемного навчання, що обумовлює розвиток пізнавального інтересу, як фактору мотивації, особистий приклад викладача, знайомство з передовим педагогічним досвідом та здобутками педагогів-новаторів, а також завдяки наданню можливості вибору завдань і форм контролю, використання стимулювального і критеріального оцінювання, рефлексії та проектуванню майбутньої діяльності.

Однією із найперспективніших інновацій в професійній освіті визнано інтеграцію, а навчальною дисципліною зі значним інтегративним ресурсом є іноземна мова. Під інтегративним ресурсом розуміємо можливість передачі через іноземну мову в процесі навчання не абстрактної лінгвістичної інформації (фонетичної, граматичної, лексичної), а тематично згрупованого, систематизованого змістового наповнення відповідно до освітніх цілей в цілому,



та залежно від потреб особистості в рамках майбутньої діяльності зокрема. Змістове наповнення може бути представлено у вигляді релевантно дібраних та методично організованих навчальних матеріалів (тексти, практичні завдання, відео та аудіо файли, навчальні онлайн-курси, інтерактивні додатки, художня і наукова література тощо). На основі аналізу робочих програм навчальних дисциплін «Практичний курс основної мови» та «Аналітичне читання» за розроблено змістове наповнення інтегративного матеріалу за тематикою професійно-особистісного саморозвитку учителів іноземних мов та систематизовано німецькомовну літературу, інтерпретація художнього змісту якої дозволить формувати ціннісні орієнтації, мотивацію, теоретичну обізнаність і практичні уміння здійснювати професійно-особистісний саморозвиток.

Важливим фактором впливу на ефективність процесу професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов є оточуюче середовище. Смарт середовище професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов являє собою педагогічну систему, що базується на принципах відкритої, неперервної освіти, розвиваючого навчання та об'єднує у собі інформаційні освітні ресурси, педагогічні технології, дидактичні умови і стимули для професійного самовдосконалення та особистісного зростання. Концепція розробки смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку розкриває проблематику створення педагогічного інформаційного продукту, що стане ефективним інструментом самоосвіти, самопрезентації та рефлексивного самоконтролю сучасного учителя іноземних мов, готового до освіти протягом життя, постійного вдосконалення професійних компетентностей та самореалізації власного потенціалу в межах обраної спеціальності. Функціонування заданого середовища професійно-особистісного саморозвитку відбувається шляхом інтерактивної взаємодії через інформаційні ресурси, які відображають тематичне змістове навантаження (контент).

Виділені педагогічні умови у органічному взаємозв'язку реалізовано в розробленій методиці формування готовності майбутніх учителів іноземних мов

до професійно-особистісного саморозвитку, що включає прогностичний, проектувальний та практичний етапи.

Виокремлені етапи детермінується реалізацією теоретичного обґрунтованих педагогічних умов та розкриттям сутнісних характеристик складових компонентів досліджуваної готовності. На кожному етапі визначено завдання та охарактеризовано відповідні методи і організаційні форми навчальної діяльності, що покликані вирішити поставлені завдання. Слід зауважити, що в процесі діяльності, спрямованої на професійно-особистісний саморозвиток виокремлені етапи, форми і методи роботи часто переплітаються між собою або використовуються комплексно.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [41], [54], [137], [138], [139], [140], [141], [142], [143], [144].

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМРОЗВИТКУ**

#### **3.1. Організація проведення педагогічного експерименту та результати констатувального етапу дослідження**

Метою експериментального дослідження стало підтвердження або відхилення гіпотетичного пропущення про ефективність формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов шляхом впровадження у навчальний процес запропонованих педагогічних умов.

Як зазначає О. Джеджула, педагогічний експеримент можна вважати об'єктивним, якщо він виключає вплив дослідника, умови діагностування однакові, вимірювання проводиться одними і тими засобами на основі однакових критеріїв, однакові процедури обробки одержаних результатів [52]. Цих положень ми дотримувались у процесі експериментальної роботи.

Педагогічний експеримент охопив три послідовних етапи (констатувальний, формувальний, контрольний). Його було проведено протягом 2013-2017 рр. на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Хмельницького національного університету, Житомирського державного університету імені Івана Франка.

В експериментальному дослідженні брало участь 386 студентів і 11 викладачів іноземних мов. Для проведення експерименту було виділено експериментальні групи (ЕГ) – 188 студентів та контрольні групи (КГ) – 198 студентів. Для забезпечення прозорості та коректності проведення експериментальної роботи на початку експерименту було проведено визначення однорідності ЕГ та КГ та вирівнювання їх складу за навчальними досягненнями. А саме, враховувалась успішність за балами ЗНО при вступі до закладу вищої освіти. В ЕГ середній бал за ЗНО становив 120, а в КГ – 118 балів.

Констатувальний етап експериментальної роботи відбувався протягом 2013-2014 рр. Основними завданнями цього етапу стали:

- визначення стану дослідження проблеми у педагогічних університетах, обґрунтування її актуальності;
- дефінітивний аналіз основних понять та визначення сутності професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов;
- розроблення діагностичного апарату (компонентів, критеріїв та показників оцінювання рівнів готовності до професійно-особистісного саморозвитку);
- добір методів та засобів для діагностики сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку;
- проведення діагностичних заходів під час експериментальної перевірки на основі обраної сукупності методів та засобів;
- проведення аналізу отриманих емпіричних даних для підтвердження актуальності обраної теми дослідження та обґрунтування педагогічних умов.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було використано методи спостереження за навчальною діяльністю та поведінкою майбутніх учителів іноземних мов, проводились бесіди, опитування, інтерв'ювання, анкетування, валідні психодіагностичні методики (за О. Білою, Т.Ільїною), тестування (за Д. Леонт'євим, Є. Бажиним, Е. Голинкіною, Л. Еткіндом, М. Рокічем), використовувались авторські опитувальники та тести, наведені у додатках. Також проводилось експертне оцінювання викладачами отриманих діагностичних результатів.

Здійснений аналіз джерельної бази, результати діагностичних заходів підтвердили необхідність комплексного впровадження педагогічних інноватик у вигляді структурно-функціональної моделі, педагогічних умов та методики їх реалізації у навчальному процесі для забезпечення ефективного формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Формувальний етап експериментальної роботи проходив протягом 2014-2016 рр. Основними завданнями цього етапу стали:

- впровадження у навчальний процес педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку на основі авторської методики;
- діагностика сформованої готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку у нових умовах відповідно до розроблених критеріїв та показників.

Перебіг процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку системно діагностувався і корегувався на основі побудованої структурно-функціональної моделі.

Для відображення міри сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку відповідно до визначених критеріїв означеної готовності (спонукального, когнітивного, інтернального, рефлексивного) ми використовували три рівні (високий, середній, низький) за відповідними показниками (*спонукальний критерій*: мотиви навчальної діяльності, мотиви досягнення успіху, зацікавленість професійною діяльністю, інтерес до іноземних мов; *когнітивний критерій*: сукупність знань про сутність та вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструмент професійно-особистісного саморозвитку, а також предметні знання з іноземної мови; *інтернальний критерій*: об'єктивна самооцінка, вміння здійснювати саморегуляцію, сформованість особистих якостей та оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку; *рефлексивний критерій*: вміння самоаналізу, самокорекція, навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку).

Контрольний етап педагогічного експерименту проводився протягом 2017-2018 рр. Цей етап був спрямований на розв'язання наступних завдань:

- проведення повторного оцінювання сформованості компонентів готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов;
- порівняння результатів констатувального та контрольного етапів в ЕГ та КГ; узагальнення експериментальних даних та їх статистична обробка;

- формулювання кінцевих висновків про результати експериментальної роботи.

На цьому етапі проводилось оформлення дисертаційного дослідження.

Отже, завдання кожного етапу експериментальної частини були зорієнтовані на перевірку гіпотетичного припущення про забезпечення ефективності формування професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов шляхом впровадження у навчальний процес виокремлених та науково обґрунтованих педагогічних умов.

На констатувальному етапі дослідження було перевірено однорідність вибірок КГ та ЕГ. Розрахунки приведено у додатку З.

Проаналізуємо результати констатувального етапу експериментальної роботи. Основним діагностуючим інструментарієм для визначення сформованості у студентів мотиваційно-спрямовального компоненту означеної готовності стали анкетування, бесіди, тестування. Завдання діагностики полягали у з'ясуванні розуміння студентами необхідності та бажання здійснювати професійно-особистісний саморозвиток. Дослідження ціннісних орієнтацій студентів було проведено за допомогою методики М. Рокіча, яка базується на прямому ранжуванні списку цінностей. Зразки анкет та тестів наведено у додатку К.

В анкетуванні прийняло участь 382 студенти. За мірою частотності було обрано 15 ціннісних орієнтацій, сутність яких відповідала 3-м типам: соціальної взаємодії, соціальної успішності, цінності особистісної реалізації.

Під час проведення анкетування та тестування було виокремлено та проведено ранжування ціннісних орієнтацій студентів на початку експерименту.

Результати ранжування (таблиця 3.1) підтверджують наявність зв'язку ціннісних орієнтирів із мотиваційною сферою, на що вказується у працях О. Гилюн [36], Н. Глинянюк [37], С. Драч [58] та ін.. Отримані дані свідчать про відсутність сформованості стійкої системи ціннісних орієнтирів у студентів. Прагнення матеріальної стабільності має високий рейтинг. Натомість моральні, духовні й культурні потреби займають останні рядки.

**Результати ранжування ціннісних орієнтацій студентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі експериментальної роботи**

№	Сутність ціннісної орієнтації	Позиції у загальному рейтингу	
		ЕГ	КГ
1	Досягнення високого рівня професійної компетентності	3	2
2	Стабільне матеріальне забезпечення після закінчення університету	2	3
3	Відповідальність	9	11
4	Соціальний статус	11	10
5	Активні соціальні контакти	15	14
6	Самоствердження	12	12
7	Творча активність	7	6
8	Загальна ерудованість	8	9
9	Зацікавленість майбутньою професією	1	1
10	Розвиток моральних якостей	10	7
11	Розвиток комунікативних здібностей	6	8
12	Усвідомлення соціальної значущості професії	5	4
13	Розвиток вольових якостей	13	15
14	Розвиток стресостійкості	14	13
15	Духовна незалежність	4	5

На початку експерименту для студентів ЕГ і КГ домінуючим мотивом виступає зацікавленість професійною діяльністю, що засвідчує усвідомлений вибір професії. Зауважимо, що цей домінуючий мотив має великий і, поки що, невикористаний потенціал у навчальному процесі. Як зазначають О. Гилюн [36], С. Занюк [63], В. Михайличенко [128] та ін., зацікавленість професійною діяльністю має виключну мотивуючу роль, що підсилює прагнення до навчання та розвитку особистісних якостей, націлених на успішну професійну діяльність. З такою позицією тісно корелює досягнення високого рівня професійної компетентності. Разом з тим, ціннісні орієнтири, пов'язані із внутрішніми мотивами, які забезпечують вибір, прийняття того чи іншого рішення та спосіб його реалізації, сприяють злагодженості та впевненості особистості, мають низький рейтинг. Так, творча активність посідає 7 місце в ЕГ і в КГ. Розвиток

вольових якостей знаходиться відповідно на 13 і 15 місцях. Дані таблиці 3.1 виявляють спрямованість студентів КГ і ЕГ на досягнення соціальної успішності через вдалий вибір майбутньої професії та матеріальну забезпеченість з одного боку та недостатню орієнтацію студентів на професійно-особистісний саморозвиток, який забезпечує реалізацію цих бажань. Досліджені ціннісні орієнтири органічно впливають на формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов.

Проведені під час констатувального етапу дослідження бесіди, анкетування, інтерв'ювання за показниками спонукального критерію дозволили сформуванати базу даних щодо рівнів сформованості даного критерію (таблиця 3.2).

*Таблиця 3.2*

**Рівні сформованості показників спонукального критерію готовності  
майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного  
саморозвитку  
(констатувальний етап дослідження)**

Показники спонукального критерію	Рівні сформованості, %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
1.Мотиви навчальної діяльності	29,0	60,2	10,8	30,9	58,5	10,6
2.Мотиви досягнення успіху	15,7	63,9	20,4	17,5	62,7	19,8
3.Зацікавленість професійною діяльністю	3,4	56,8	39,8	4,1	57,2	38,7
4.Інтерес до іноземних мов	31,3	44,8	23,9	33,8	43,7	22,5
Середні значення рівнів сформованості компонента	19,9	56,4	23,7	21,6	55,5	22,9

Наведені у таблиці 3.2 дані показують, що найвищий відсоток має показник «Зацікавленість професійною діяльністю» (високий рівень має 39,8% студентів КГ і ,7% студентів ЕГ), що співпадає із результатами ранжування ціннісних орієнтацій студентів (табл.3.1). Одночасно, звертаємо увагу, що такі значення притаманні лише третині студентів. Показник «Інтерес до іноземних мов» займає



другу позицію за високим рівнем. Це можна пояснити специфікою обраної педагогічної роботи. Проте, мотиви навчальної діяльності сформовані слабо (на початковому рівні мотиви навчальної діяльності знаходяться у 30,9% студентів ЕГ і у 29% студентів КГ).

Отже, результати за всіма показниками спонукального критерію вказують на необхідність проведення спеціальних заходів посилення мотиваційної складової у навчальному процесі майбутніх учителів іноземних мов. Ціннісні орієнтири людини не є сталими, вони рухомі, динамічні і є проекцією впливів зовнішнього середовища. На це вказується й у наукових працях Т. Артимонової [10], І. Беха [15], В. Желанової [61] та інших науковців. Рейтинг ціннісних орієнтацій студентів КГ і ЕГ та результати ранжування за таблицею 3.1 дають підстави вважати, що існує значний резерв для формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку студентів шляхом стимулювання емоційної, пізнавальної, соціальної та вольової сфер особистості.

Професійно-особистісний саморозвиток пов'язаний із професійною компетентністю як утворення, що узагальнено відображає готовність фахівця до професійної діяльності, яка ґрунтується на належних знаннях, уміннях та навичках. Тому одним з компонентів цього складного утворення обрано змістовий та діяльнісний аспекти, міра сформованості яких визначається когнітивним критерієм. Показники цього критерію відображають знання та діяльність, що лежать в основі професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов.

Сукупність знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку, як перший показник, оцінювалась шляхом аналізу проведених контрольних робіт, зразки яких наведено у додатку Л. Контрольні роботи оцінювались по 10 бальній шкалі. На стадії констатувального експерименту середній бал з контрольну роботу склав у КГ 7, 08 бали, в ЕГ – 6,99 бали, що засвідчує однакову сформованість когнітивного критерію за цим показником. Бальна оцінка відображає лише факт певної кількості інформації, а тому не забезпечує повноцінну діагностику. Для подолання цього недоліку додатково

використовувався метод контрольного опитування з навчальних дисциплін «Практичний курс основної мови» та «Аналітичне читання», до зміст яких було інтегровано в процесі експериментальної роботи матеріали розробленого теоретико-методологічного забезпечення.

За другий показник когнітивного критерію обрано вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструмент професійно-особистісного саморозвитку. Підставою для вибору цього показника стала необхідність у формуванні джерельної інформаційної бази, необхідної для становлення теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань і, одночасно формування іншомовної комунікативної компетентності. Іноземна мова надає необмежені можливості для ознайомлення із різноманітною інформацією різного характеру. Інтегративний ресурс, у нашому випадку, полягає у поєднанні:

- засвоєння культурних і духовних цінностей інших народів, які задають вектори особистісного саморозвитку людини у цілому, формують успішні життєві орієнтири;
- знань про мовленєву діяльність (у т.ч. й іншомовну) для розв'язання професійних задач.

Вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструмент професійно-особистісного саморозвитку перевірялось за допомогою тестування. Зразки тестів наведено у додатку М.

Аналіз результатів тестування показав зацікавленість студентів у підвищенні культури і освіченості шляхом вивчення іноземної мови. Проте тестування засвідчило відсутність системної роботи студентів щодо цілеспрямованого використання цього ресурсу для професійно-особистісного саморозвитку.

Для діагностики за цим показником було отримано наступні результати (табл.3.3): у студентів ЕГ високого рівня досягло 8,1%, середнього рівня – 64,2%, низького рівня – 27,7%. У КГ відповідно студенти розподілились: 8,4% - високий рівень, 64,7% - середній рівень, 26,9% - низький рівень. Ці дані засвідчують, що

студенти обох категорій груп не розуміють можливостей іноземної мови та не знають, в який спосіб використовувати її потенціал для професійно-особистісного саморозвитку.

Предметні знання іноземної мови органічно поєднані із можливістю використання інтегративного ресурсу іноземної мови для професійно-особистісного саморозвитку. Отже, вони є доцільним індикатором сформованості означеної готовності за когнітивним критерієм. Для перевірки предметних знань на констатувальному етапі використовувались контрольні зрізи, зміст яких наведено у додатку Н.

Основна мета застосування контрольних зрізів полягала у діагностуванні сформованості системних знань мови і, особливо, розумінні студентами смислових акцентів при виразі думок і почуттів людини. Критерієм для відбору контрольних текстів для перекладу слугували їх емоційна насиченість, наявність прикладів керування життям, результативність життєвої позиції персонажів за текстом. Крім контрольних завдань проводились бесіди, які дозволили оцінити здатність студентів аналізувати життєву позицію персонажів, давати адекватну оцінку їх діям, проводити порівняльний аналіз із ситуаціями власного життя. Було отримано наступні результати (табл.3): в ЕГ високого рівня досягло 17,8% студентів, середнього рівня – 66,7%, низького рівня – 15,5% студентів; у КГ відповідно високого рівня – 19,4% студентів, середнього рівня – 67,2% студентів, низького рівня – 13,4% студентів. Це акцентує увагу на нагальній потребі розробки і впровадженні інноваційних методик формування предметних знань студентів педагогічних університетів, що здобувають освіту за фахом «вчитель іноземних мов».

Узагальнені результати діагностування сформованості готовності майбутніх учителів до професійно-особистісного саморозвитку за показниками когнітивного критерію (табл.3.3) вказують на переважно низькі відсоткові значення всіх показників даного критерію.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості показників когнітивного критерію готовності  
майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного  
саморозвитку**

Показники когнітивного критерію	Рівні сформованості, %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
1.Сукупність знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку	25,8	66,3	7,9	27,9	64,3	7,8
2.Вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструмент професійно-особистісного саморозвитку	26,9	64,7	8,4	27,7	64,2	8,1
3.Предметні знання з іноземної мови	13,4	67,2	19,4	15,5	66,7	17,8
Середні значення рівнів сформованості компонента	22,03	66,07	11,9	23,7	65,06	11,2

Порівняльний аналіз за результатами показників у таблиці 3.3 засвідчує, що найбільшу увагу студенти приділяють вивченню іноземної мови (найбільше відсоткове значення високого рівня та найменше відсоткове значення низького рівня), проте цей процес не пов'язується з одночасним формування професійно-особистісних якостей, що сприяють фаховому становленню майбутнього вчителя іноземних мов. А отже, є ознакою суб'єктивного сприйняття різноманітності функціональних можливостей мови, що слід вважати значним недоліком у професійній підготовці фахівців. Решта показників мають незначну відмінність за розподілом по рівнях. Проведене діагностування за показниками когнітивного критерію доводить необхідність зміни умов формування готовності майбутніх учителів до професійно-особистісного саморозвитку.

Зважаючи на те, що людина розвивається у процесі діяльності, результати якої залежать від її особистісних, компетентнісних характеристик та суб'єктивного ставлення, за наступний критерій було обрано інтернальний критерій. Виокремлені нами показники за цим критерієм відображають внутрішню діяльність майбутнього фахівця як усвідомлений, позитивний, самокерований процес особистісного зростання.

Готовність до професійно-особистісного саморозвитку у значній мірі визначається об'єктивною самооцінкою, що сприяє усвідомленню власних можливостей. З метою визначення об'єктивності самооцінки було використано методику Дембо-Рубінштейна у модифікації А.Прихожан, зразок наведений у додатку П. Серед параметрів, які підлягали самооцінці, розглядалися: інтелект, успішність навчання в університеті, уміння налагоджувати стосунки, уміння керувати емоціями, впевненість, лідерство та ін.. В основу діагностики покладено дослідження Я-концепції особистості, розбіжності модальностей самоуявлення як механізму детермінації особистісного саморозвитку. Ми підтримуємо думку В. Андрущенка [5], І. Зубкової [68], Г. Нестеренко [146], що саме об'єктивна самооцінка є важливим підґрунтям для вироблення у подальшому індивідуальної траєкторії професійно-особистісного зростання.

За результатами діагностики було виявлено, що 17,2% студентів КГ мають високий рівень об'єктивності самооцінки; для 50,8% студентів характерний середній рівень; 32% студентів мають низький рівень. В ЕГ отримано наступні результати: 16,2% - високий рівень; 50,6% - середній рівень; 33,2% - низький рівень. Отже, майже третина студентів не може дати адекватну оцінку власним якостям. Наявність низького та середнього рівня у студентів за цим показником дає підставити припустити можливість ускладнень процесів саморегуляції у майбутніх учителів, що є вкрай негативним фактором при високому ступені комунікацій у педагогічній діяльності.

Ефективний саморозвиток ґрунтується на особистісних якостях. Тому за наступний показник інтернального критерію обрано сформованість особистісних якостей. Особистісні якості, які виокремлюють у психології та педагогіці [30],

[209] ми поділили на три групи: особистісно-етичні; особистісно-психологічні, особистісно-професійні (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

**Особистісні якості майбутніх учителів іноземних мов, що підлягали  
діагностуванню**

Групи якостей		
Особистісно-етичні якості	Особистісно-психологічні якості	Особистісно-професійні якості
Відповідальність	Активна життєва позиція	Ініціативність
Уважність	Широта мислення	Креативність
Дисциплінованість	Логічність	Педагогічна майстерність
Принциповість	Вміння абстрагувати	Комунікабельність
Об'єктивність	Спостережливість	Стресостійкість
Моральність	Врівноваженість	Виразність мови
Інтелігентність	Самокритичність	Схильність до артистизму
Ерудованість	Послідовність у діях	Педагогічна креативність
Наполегливість	Інтернальність	Педагогічна тактовність
Емпатія		

Сформованість особистісних якостей, відображених у таблиці 3.4 визначалась на основі розробленого автором опитувальника, що наведений у додатку Р. Особливістю опитувальника є непряма постановка питань в контексті певних ситуацій. Наприклад: на завтра потрібно підготуватись до тесту. Ваш товариш, який завжди допомагає на контрольних роботах, пропонує вивчити по 100 питань із 200 заданих кожному з вас, а на тестуванні допомогти один одному. У Вас багато справ, зовсім мало часу на підготовку. Що Ви зробите:

- а). Відмовляєте товаришу і підготуєтесь по всіх питаннях?
- б). Погоджуєтесь?
- в). Не готуєтесь до тесту, сподіваючись на допомогу товариша?

При такій постановці питань виникають утруднення виконання дії (відсутність часу на підготовку), що дозволяє перевірити одночасно декілька якостей особистості (дисциплінованість, принциповість, відповідальність та ін..). За кожен позитивну оцінку студент отримував 1 бал. Відсотковий розподіл за сформованістю особистісних якостей має наступний вигляд: у КГ високого рівня

досягло 14,2% студентів; середнього рівня – 67,5% студентів; низького рівня – 18,3% студентів. Майже аналогічний результат показали студенти ЕГ: високий рівень - 13,8%, середній рівень – 68,4%, низький рівень – 17,8%. Отже, особистісні якості, які є важливою складовою цілісної системи особистісного саморозвитку, у студентів КГ та ЕГ сформовані недостатньо. Це означає слабе використання психологічного ресурсу для становлення молодого фахівця у майбутньому і потребує пильної уваги викладачів щодо створення умов їх розвитку.

Під час проведення дослідження сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку студентів за інтернальним критерієм зі студентами проводились бесіди, які підтвердили необхідність цілеспрямованої організації професійно-особистісного саморозвитку. Аналіз відповідей засвідчує низьку дисциплінованість і намагання перекладати відповідальність на інших людей. Така поведінка пояснюється не лише неадекватною самооцінкою, невпевненістю у власних силах, порушеннями емоційного стану (адже знання про себе виявляються об'єктом емоцій особистості і фактором вибору типу поведінки). Але й тим, що більшість студентів має лише приблизне уявлення про організацію власної навчальної діяльності, доцільного проведення вільного часу, мобілізації власних зусиль для подолання тих чи інших проблем. Тому оцінювання готовності до професійно-особистісного саморозвитку вимагало діагностування за таким показником як оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку.

Авторський тест «Як здійснюється професійно-особистісний саморозвиток?», наведений у додатку С, дозволив отримати об'єктивну оцінку за цим показником інтернального критерію. Враховуючи динаміку формування означеної готовності за цим показником, ми корегували методи навчання, впроваджували інноваційні технології (діяльнісний метод, методу проєктів, методи проблемного навчання (дискусії, моделювання ситуацій, навчальні ігри), методи самостійної та групової позааудиторної роботи (опрацювання літератури іноземною мовою, онлайн-робота з веб-ресурсами), метод кейсів, метод

«Портфоліо», веб-квест, використовували сучасні засоби навчання (дидактичні матеріали інформаційних блоків та практикумів, ресурси смарт середовища).

Відсотковий розподіл за рівнями оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку представлено так: в ЕГ високого рівня досягло 10,9% студентів; середнього рівня – 39,7% студентів, низького рівня – 50,3% студентів. У КГ відсоткові значення відповідно: 11,2%, 38,5%, 50,3%. Цілком правомірно, що у переважній більшості студентів обох груп відсутні ґрунтовні знання про методи здійснення професійно-особистісного саморозвитку. Бесіди, проведені під час експериментальної роботи, виявили, що студентська молодь у своїй більшості не проявляє зацікавленість у пошуку та особистому використанні таких методів. У частини респондентів ознайомлення з методами здійснення професійно-особистісного саморозвитку має випадковий та хаотичний характер.

Вміння здійснювати саморегуляцію педагоги та психологи вважають важливим детермінантом професійно-особистісного саморозвитку. Цей факт підтверджується у працях Н. Пов'якель [161], Н. Сеньовської [179], Т. Тітової [192] та ін..

Рівні сформованості за показником саморегуляції інтернального критерію визначено за допомогою методик В. Морсанової «Стильова саморегуляція поведінки людини (ССП-985)» [129]. Основні завдання діагностики полягали у дослідженні рівнів актуалізації психологічних ресурсів для забезпечення самокорекції, усвідомлення мотивів власної поведінки та динамічності цілепокладання.

Відповідно до методики В. Морсанової студентам пропонувався опитувальник із 46 тверджень. Зміст тверджень відповідає основними регулятивним процесам та регулятивно-особистісним властивостям (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, гнучкість, самостійність) (додаток Т – фрагмент опитувальника). Для оцінювання відповідей студентів було залучено 11 експертів (викладачі іноземних мов). Для об'єктивності експерименту результати експертів і реципієнтів співвідносились і



розраховувалось середнє арифметичне значення. Для унаочнення результати переводились у відсоткові значення.

Результати дослідження, представлені у таблиці 3.5 свідчать, що процес саморегуляції у більшості студентів відбувається спонтанно. Ми вважаємо цей результат передбачуваним, оскільки студенти не знайомі з механізмами саморегуляції (це вимагає спеціально організованого навчання), що й викликає розбіжності модальностей самоуявлення як детермінації професійно-особистісного саморозвитку.

*Таблиця 3.5*

**Результати сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку за показниками інтернального критерію**

Показники інтернального критерію	Рівні сформованості, %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
1.Об'єктивна самооцінка	32,0	50,8	17,2	33,2	50,6	16,2
2.Сформованість особистих якостей, що забезпечують ефективний саморозвиток	18,3	67,5	14,2	17,8	68,4	13,8
3.Оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку	50,3	38,5	11,2	49,4	39,7	10,9
4.Вміння здійснювати саморегуляцію	35,1	53,8	11,1	34,4	54,7	10,9
Середні значення рівнів сформованості компонента	33,9	52,6	13,5	33,7	53,4	12,9

У КГ лише 11,1% студентів продемонстрували вміння здійснювати саморегуляцію на високому рівні; 53,8% студентів – на середньому рівні; 35,1% студентів – на низькому рівні. Несуттєва відмінність спостерігалась в ЕГ: високий рівень – 10,9% студентів; середній рівень – 54,7% студентів; низький рівень – 34,4% студентів. Вміння здійснювати саморегуляцію є основою самокерованої поведінки. Зважаючи на специфіку професійної діяльності учителя, постійним

спілкуванням з учнями різного віку, потребою у високій стресостійкості, стан розвитку цього уміння ми вважаємо незадовільним і таким, що потребує ретельної уваги викладачів педагогічних ЗВО.

Отримані результати дозволяють скласти індивідуальну програму розвитку або корекції рис, які цього потребують за допомогою спеціально зорієнтованих заходів, що ми й врахували при розробці авторської методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, впровадженій на формувальному етапі експериментальної роботи.

Готовність до професійно-особистісного саморозвитку потребує усвідомлення себе як професіонала, своїх професійних недоліків та особистісно-значущих якостей, які забезпечують адекватну траєкторію професійно-особистісного зростання, своєчасне і правильне коригування власної поведінки та діяльності. Це потребує дослідження сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку за рефлексивним критерієм. Показниками цього критерію обрано вміння самоаналізу, самокорекцію та навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно особистісного саморозвитку.

Самоаналіз набуває значної вагомості, адже він є пусковим механізмом для мобілізації і активізації вольових зусиль у досягненні поставленої мети. Крім того, самоаналіз сприяє позитивному емоційному підкріпленню особистості через самосхвалення, самопідбодьорення, самозаохочення.

Розвиненість вміння самоаналізу визначалась за допомогою авторського опитувальника «Самоаналіз індивідуальної діяльності», представленого у додатку У. В процесі експерименту діагностувались такі компоненти самоаналізу як самоконтроль, самодіагностика, самооцінка. Як показали результати опитування майбутні учителі не приділяють уваги витокам власної поведінки, певні дії відбуваються спонтанно або під впливом зовнішніх факторів, відсутнє чітке розуміння ролі когнітивної складової для самоаналізу. Рівні сформованості рефлексивного критерію за показником самоаналізу виявились майже

однаковими у КГ та ЕГ. У студентів обох груп високий рівень не перевищував 28% (у КГ – 27,9% студентів, в ЕГ – 27,7% студентів). Середній рівень спостерігався у 56,2% студентів КГ і 57,1% студентів ЕГ. Низький рівень відповідно у 15,9% студентів КГ та 15,2% студентів ЕГ. Спостереження показали, що студенти з високим рівнем розвиненості самоаналізу вміють зіставляти реальне і бажане. Натомість студенти із низьким рівнем розвиненості за даним показником виявили нерішучу позицію щодо домагань і, як результат, неуспіх у досягненні поставлених цілей.

Підвищення самоефективності відбувається за умови здатності свідомо корегувати власні дії, стани, спрямовувати свої бажання відповідно до поставленої мети, тобто на основі самокорекції. У педагогіці та психології самокорекція вважається інтелектуальним умінням, спрямованим на виправлення поведінки самим студентом. Для діагностування сформованості самокорекції ми використали опитувальник рівня суб'єктивного контролю, розроблений Є. Бажиним, Е. Голинкіним, Л. Еткіндом [153]. Відповідно методики студентам пропонувалось 44 твердження. З них учасники експерименту вибирали одну з 6 запропонованих варіантів відповідей. Зразки тверджень наведено у додатку Ф. Аналіз відповідей ступенів був спрямований на визначення оцінки ступеня спроможності керувати власним життям. У КГ високий рівень сформованості самокорекції виявлено у 14,3% студентів, середній рівень – 61,3% студентів, низький рівень – 24,4% студентів. В ЕГ не виявлено суттєвих відмінностей порівняно з КГ: високий рівень – 14,9% студентів, середній рівень – 60,9% студентів, низький рівень – 24,4% студентів. Якісний аналіз показує, що для студентів з високим рівнем самокорекції особливістю поведінки є направленість на досягнення успіху власними силами.

Для більшості студентів із середнім та низьким рівнем характерною є поведінка очікування успіху як результату зовнішніх впливів. Високий рівень самокорекції студентів стимулює переглядати життєві цілі, корегувати власну діяльність для досягнення стратегічної мети. Натомість студенти із середнім та низьким рівнем самокорекції використовують побудову типових, статичних

моделей власної діяльності, внаслідок відсутності розуміння потреби розвивати свою волю, наполегливість та інші важливі якості особистості.

Усвідомлення сучасного студента себе самого як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності відбувається в умовах інформаційного середовища, яке створює інноваційні можливості для активного професійно-особистісного зростання. Навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку ми вважаємо особливим показником сформованості досліджуваного нами явища. Це пов'язується з унікальними можливостями інформаційних середовищ для саморозвитку людини. При діагностуванні сформованості навичок інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку ми враховували, що навичка – це «дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними» [196, с. 221]. Тому сформованість навички можна аналізувати як алгоритм певної сукупності дій. Порушення такого алгоритму слід вважати ознакою відсутності навички щодо здійснення конкретного виду діяльності. У загальному вигляді навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку з метою аналізу ми розчленовували на етапи:

- 1-й етап – конкретне формулювання цілі з чітко визначеною спрямованістю;
- 2-й етап – передбачення бажаного результату діяльності;
- 3-й етап – аналіз умов, в яких буде здійснювались діяльність;
- 4-й етап – вибір засобів, інструментів для отримання бажаного результату;
- 5-й етап – визначення реального часу для досягнення результату;
- 6-й етап – порівняння отриманого результату з очікуванням;
- 7-й етап – коригування (при потребі) власної діяльності.

Сформованість навичок інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку діагностувалась за допомогою карти оцінки сформованості навичок інтерактивної взаємодії у смарт середовищі, яка враховує наведені вище етапи та відображає структуру навички як комунікативної діяльності в особливих умовах інформаційного середовища. Приклад карти наведено у додатку X.

Рівні сформованості за даним показником розподілились так: у КГ високий рівень виявився у 14,3% студентів, середній рівень – 53,2% студентів, низький рівень – 32,5% студентів. В ЕГ відповідно: 14,1%, 54,1%, 31,8% (табл.3.6). Аналіз отриманих результатів вказує на відсутність відмінності за відсотковими значеннями сформованих рівнів у КГ та ЕГ. Незначна кількість студентів із високим рівнем (менше 15% в обох категоріях груп) вказує на значні недоліки у використанні інформаційних технологій та не реалізовані можливості смарт середовищ для розвитку новітніх комунікацій з метою професійно-особистісного саморозвитку. Отримані результати добре корелюють з показником сукупності знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку інформаційно-інтегративного критерію. Це ми пояснюємо тим, що навички формуються на знаннях про відповідні способи дії.

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості показників рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку**

Показники рефлексивного критерію	Рівні сформованості, %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
1.Вміння самоаналізу	15,9	56,2	27,9	15,2	57,1	27,7
2.Самокорекція	24,4	61,3	14,3	24,2	60,9	14,9
3.Навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку	32,5	53,2	14,3	31,8	54,1	14,1
Середні значення рівнів сформованості компонента	24,3	56,9	18,8	23,7	57,4	18,9

Узагальнені результати проведеної діагностики сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку на констатувальному етапі педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.7.

**Рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку на констатувальному етапі дослідження**

Компоненти готовності до професійно-особистісного саморозвитку	Рівні сформованості, %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
1.Мотиваційно-спрямувальний	19,9	56,4	23,7	21,6	55,5	22,9
2.Інформаційно-інтегративний	22,03	66,07	11,9	23,7	64,9	11,4
3.Особистісно-регулятивний	33,9	52,6	13,5	33,7	53,4	12,9
4.Рефлексивно-коригувальний	24,3	56,4	18,8	23,7	57,4	18,9
Узагальнений рівень готовності до професійно-особистісного саморозвитку	25,13	57,89	16,98	25,7	57,8	16,5

Отже, підсумовуючи результати діагностики на констатувальному етапі, можна стверджувати про переважне значення низького та середнього рівня сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного розвитку. Найбільш не сформованим виявився особистісно-регулятивний компонент, що має прямий вплив на ефективність комунікації між учителем та учнем. Низькі показники сформованості готовності до професійно-особистісного розвитку знижують рівень професійної компетентності та уповільняють у майбутньому професійне зростання учителя. Це актуалізує потребу впровадження науково обґрунтованих педагогічних умов для ліквідації існуючого стану. При проведенні формувального експерименту було враховано наведені результати діагностики, що вплинуло на вибір змісту, методів та засобів навчання в ЕГ.

### **3.2. Аналіз ефективності впровадження педагогічних умов формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов**

Упродовж формувального етапу педагогічного експерименту впроваджувалися педагогічні умови формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов за допомогою авторської методики їх реалізації.

На контрольному етапі дослідження відбулося повторне діагностування сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку за всіма показниками виокремлених критеріїв. Відповідно до вимог проведення експериментальної роботи для діагностування використовувався той самий інструментарій, що й при оцінюванні на контрольному етапі дисертаційної роботи, кількісний та якісний склад ЕГ та КГ залишився без змін.

Для забезпечення коректності висновків щодо ефективності впровадження педагогічних умов проаналізуємо отримані кількісні дані за кожним показником і співставимо їх з результатами оцінювання на констатувальному етапі.

Повторна діагностика за показниками спонукального критерію виявила наступні результати.

Відбулися суттєві зміни у системі ціннісних орієнтирів майбутніх учителів іноземних мов (додаток Ц). Слід зазначити, що зацікавленість майбутньою професією виявилась самим стійким показником як у КГ так і в ЕГ. Цей показник суттєво впливає на професіоналізацію фахівця. У студентів обох груп відмічається незмінне позитивне ставлення до професії, впевнений вибір та інтерес до неї. Важливість такої позиції забезпечує бажання професійного успіху, професійну стійкість. Проте позиції решти ціннісних орієнтирів у загальному рейтингу змінилися. Це вказує на вплив обґрунтованих нами педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Так, в ЕГ відбувся суттєва зміна у розумінні потреби прояву власних якостей для досягнення високого рівня професійної компетентності. Розвиток

вольових якостей підвищився з 13 позиції на 5. Натомість у КГ ця позиція не зазнала суттєвих змін (15 позиція на констатувальному етапі і 14 позиція на контрольному етапі). Перші рейтингові місця в ЕГ посідають відповідальність, творча активність, духовна незалежність, що засвідчує сформованість Я-концепції, цілеспрямованість життєвої позиції. У КГ високий рейтинг залишився щодо стабільного матеріального забезпечення після закінчення університету, в ЕГ цей показник знизився і посідає середні позиції. Такий результат є очікуваним, оскільки зацікавленість у матеріальному статку пояснюється потребами людини та низькою соціальною захищеністю студентської молоді.

Зміни показників спонукального критерію протягом експериментальної роботи наведено таблиці 3.8

Таблиця 3.8

**Динаміка змін показників спонукального критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку по завершенню формувального експерименту**

Рівні сформованості показників спонукального критерію	Розподіл за рівнями сформованості у %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення
1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Мотиви навчальної діяльності</b>						
низький	29,0	16,9	- 12,1	30,9	15,0	- 15,9
середній	60,2	55,1	- 5,1	58,5	56,8	- 1,7
високий	10,8	28,0	+17,2	10,6	38,2	+27,6
<b>2. Мотиви досягнення успіху</b>						
низький	15,7	13,7	-2,0	17,5	4,7	-12,8
середній	63,9	54,1	- 9,8	62,7	46,3	-16,4
високий	20,4	32,2	+11,8	19,8	49,0	+29,2
<b>3. Зацікавленість професійною діяльністю</b>						
низький	3,4	2,9	-0,5	4,1	1,5	-2,6



1	2	3	4	5	6	7
середній	56,8	48,9	-7,9	57,2	36,3	-20,9
високий	39,8	48,2	+8,4	38,7	62,2	+23,5
4. Інтерес до іноземних мов						
низький	31,3	25,6	-5,7	33,8	19,7	-14,1
середній	44,8	35,4	-9,4	43,7	25,5	-18,2
високий	23,9	39,0	+15,1	22,5	54,8	+32,3
Середні значення сформованості компонента						
низький	19,9	14,8	-5,1	21,6	10,05	-11,55
середній	56,4	48,4	-8,0	55,5	38,85	-16,95
високий	23,7	36,9	+13,2	22,9	51,1	+28,2

Проілюструємо динаміку змін показників спонукального критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку по завершенню формувального експерименту, користуючись програмою Excel. На рис. 3.1 відображено тенденцію у зміні мотивів навчальної діяльності студентів КГ і ЕГ.

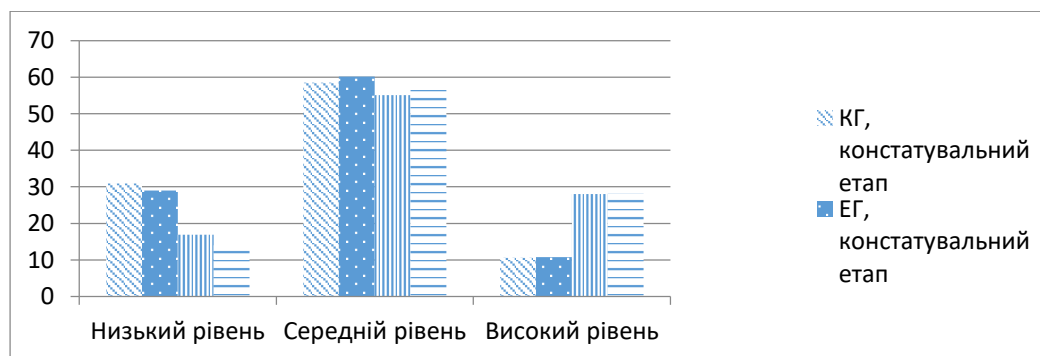


Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості мотивів навчальної діяльності протягом експериментального етапу дослідження

Найбільша тенденція до змін за мотивами навчальної діяльності спостерігається за високим рівнем. Вона є характерною як для КГ так і для ЕГ. Це можна пояснити достатньо високими позиціями зацікавленістю майбутньою професією. Проте різниця у прирості за цим показником в КГ та ЕГ складає більше 10%. Більш динамічними виявились зміни щодо зменшення відсоткових значень в ЕГ порівняно з КГ на середньому і низькому рівнях, відповідно 8,95% і 6,45%. Отже, запропоновані нами педагогічні впливи позитивно змінюють

мотиваційну сферу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Динаміка зміни сформованості мотивів досягнення успіху графічно представлена на рис.3.2.

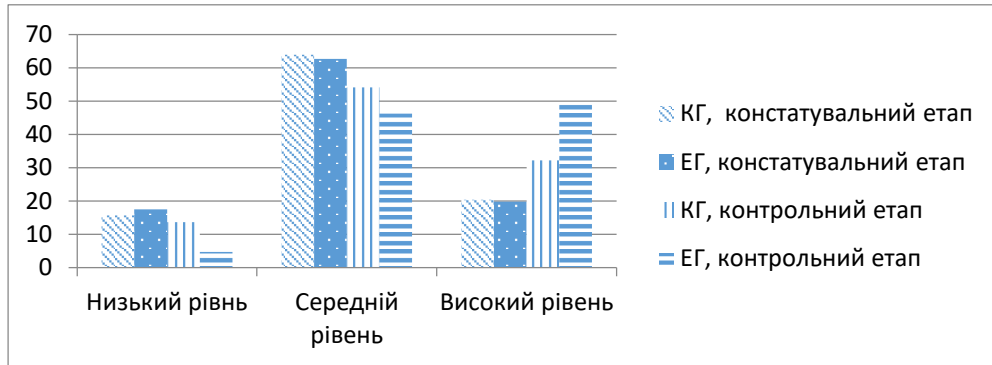


Рис.3.2. Динаміка рівнів сформованості мотивів досягнення успіху протягом експериментального етапу дослідження

Як видно з рис 3.2. розвиток мотиваційної сфери відбувся в обох категоріях груп. Натомість в ЕГ він відбувався більш інтенсивно. Різниця у прирості за високим рівнем в ЕГ та КГ дорівнює 17%. Значною виявилась різниця й у показниках для низького та середнього рівнів, відповідно 10,8% та 6,6%. Студенти ЕГ з високим рівнем сформованості мотивів успіху глибоко усвідомлювали взаємозв'язок між професійним успіхом та необхідністю професійно-особистісного зростання. Також для них характерні яскраво виражені професійно значущі якості. Із переходом з низького та середнього рівнів на високий майбутнім учителям іноземних мов вдалось позбутись орієнтації на формальний успіх та розвинути впевненість у власних силах.

Проаналізуємо динаміку формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку за зацікавленістю професійною діяльністю за допомогою діаграми на рис.3.3. Використані у дослідженні інтерактивні методи, методи проблемного навчання, практико-орієнтовані кейси, взаємодія у смарт середовищі, автентичні інформаційні джерела, рефлексія запропонованих завдань та системна корекція під час навчання забезпечила стійку зацікавленість студентів професійною діяльністю в ЕГ. Діаграма на рис. 3.3 підтверджує суттєву

різницю у сформованості зацікавленості професійною діяльністю в ЕГ та КГ, яка за високим рівнем досягла 15,1%, за середнім рівнем – 13%, за низьким рівнем – 1,1%.

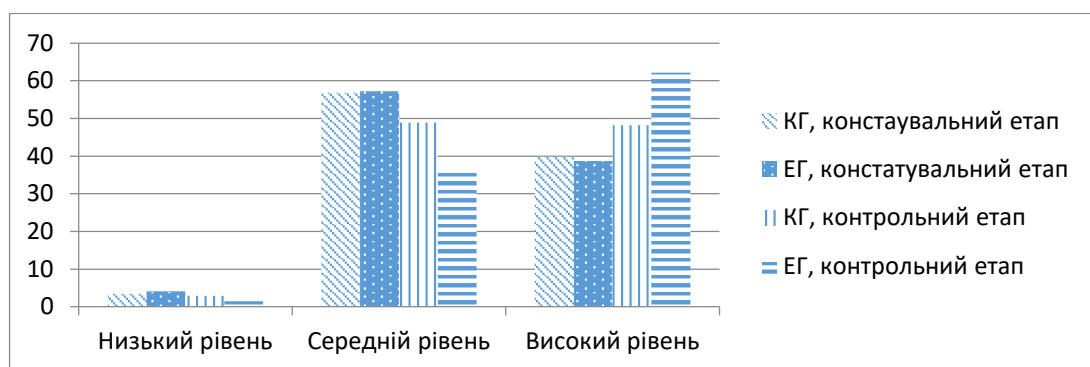


Рис.3.3 Динаміка рівнів сформованості зацікавленості професійною діяльністю протягом експериментального етапу дослідження

Також прослідковуємо посиленню інтересу до вивчення іноземних мов, що наочно відобразилося на діаграмі сформованості наступного показника (рис.3.4). У студентів ЕГ відбулось зростання інтересу до іноземних мов на 32,3% порівняно із результатами на констатувальному етапі. 54,8% студентів ЕГ стали глибоко розуміти значущість іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і засобу перспективного розвитку особистості.

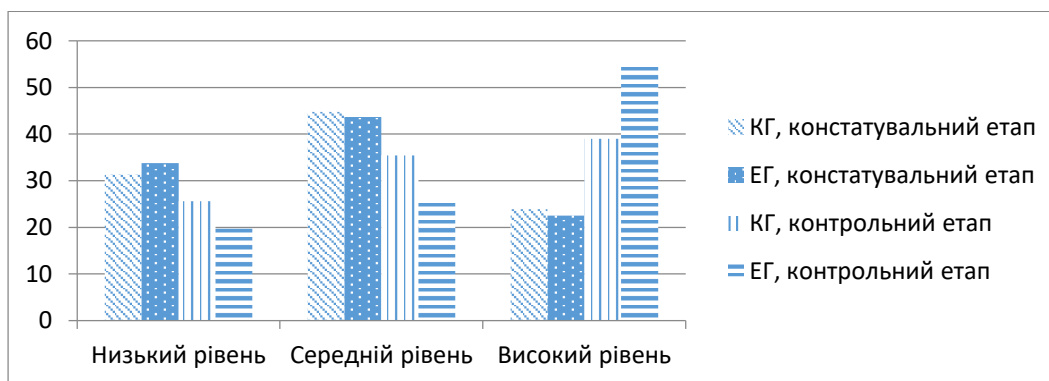


Рис.3.4. Динаміка рівнів інтересу до іноземних мов протягом експериментального етапу дослідження

Натомість у КГ цей показник на високому рівні виріс лише на 15,1%. Результати за середнім рівнем в ЕГ змінились суттєво – на 18,2%, а у КГ лише на 9,4%, тобто різниця у відхиленнях становить 8,8%. Різниця у відхиленнях за низьким рівнем сягає 8,4%. В ЕГ зростання інтересу до іноземних мов сприяло більш ефективному засвоєнню навчальної інформації, що знайшло своє

відображення у результатах сформованості інформаційно-інтегративного компоненту.

Аналіз динаміки рівнів сформованості показників спонукального критерію (рис.3.5) дозволяє стверджувати про наявність значного позитивного зсуву в ЕГ після впровадження педагогічних умов.

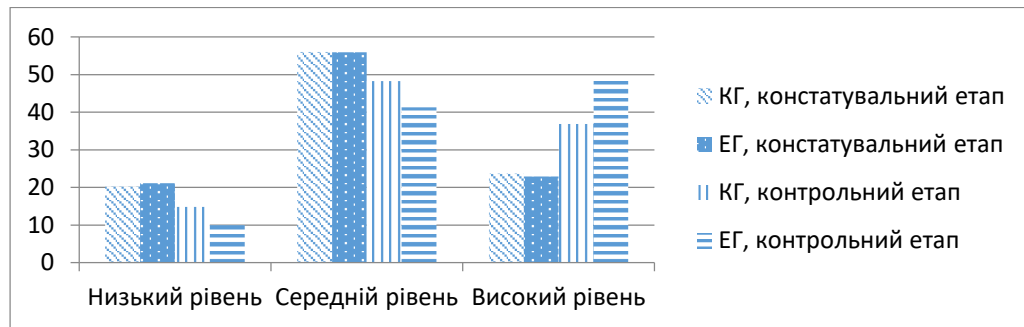


Рис.3.5. Динаміка рівнів сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов за спонукальним критерієм протягом експериментального етапу дослідження

Приріст у відсотках за високим рівнем в ЕГ на контрольному етапі сягає 48,7%, а у КГ – лише 36,9%. Зменшення кількості студентів із середнім рівнем сформованості досліджуваного виду готовності за спонукальним критерієм в ЕГ становить 16,2%, у КГ – 7,6%. Суттєво зменшилась кількість студентів із низьким рівнем в ЕГ – на 12%, цей показник у КГ дорівнює 5,6%. У студентів ЕГ відмічено наявність чітких ціннісних орієнтирів, особистісного смислу, ціннісного усвідомлення та потреби для здійснення системної цілеспрямованої саморозвиваючої діяльності. Ефективними стимулювальними чинниками виявились впроваджені в навчальну діяльність ЕГ методи проблемного та активного навчання, зокрема ситуації успіху, використання методу афірмацій, прийомів «Крісло успіху», «Золотий/гарячий стілець», навчальні дискусії, сторітелінг, створення інтелектуальних карт, а також особистий приклад викладача, відвідування відкритих уроків провідних педагогів, використання стимулювального та критеріального оцінювання дозволило залучити студентів до активного професійно-особистісного саморозвитку. Позитивна траєкторія сформованості мотиваційно-спрямовувального компонента внесла суттєві корективи на стан інформаційно-інтегративного компонента під час

формуального експерименту. Отримані у ході експерименту дані занесемо у таблицю 3.9.

Таблиця 3.9

**Динаміка змін показників когнітивного критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку по завершенню формуального експерименту**

Рівні сформованості показників когнітивного критерію	Розподіл за рівнями сформованості у %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення
<b>1. Сутність знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку</b>						
низький	25,8	23,9	-1,9	27,9	10,8	-17,1
середній	66,3	62,7	-3,6	64,3	59,3	-5,0
високий	7,9	13,4	+5,5	7,8	29,9	+22,1
<b>2. Вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструмент професійно-особистісного саморозвитку</b>						
низький	26,9	21,4	-5,5	27,7	15,7	-12,0
середній	64,7	60,1	-4,6	64,2	55,1	-9,1
високий	8,4	18,5	+10,1	8,1	29,2	+21,1
<b>3. Предметні знання з іноземної мови</b>						
низький	13,4	10,8	-2,6	15,5	7,1	-8,4
середній	67,2	53,8	-13,4	66,7	50,1	-16,6
високий	19,4	35,4	+16,0	17,8	42,8	+25,0
<b>Середні значення сформованості компонента</b>						
низький	22,03	18,7	-3,33	23,7	11,2	-12,5
середній	66,07	58,9	-7,17	65,1	54,8	-10,3
високий	11,9	22,4	+10,5	11,2	34,0	+22,8

За показником сукупності знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку в обох категоріях груп найменші зміни відбулись на середньому рівні при незначній випереджальній тенденції до зменшення в ЕГ (рис.3.6), різниця у відхиленні дорівнює 1,4%.

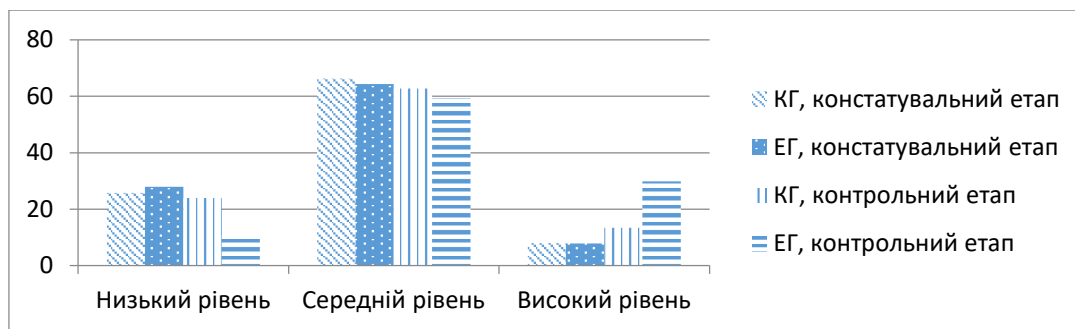


Рис. 3.6 Динаміка рівнів сформованості сукупності знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку протягом експериментального етапу дослідження

Проте значно змінилися відсоткові значення за низьким та високим рівнях. Так, в EG із високим рівнем сукупності знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку на контрольному етапі виявилось 29,9% студентів, а в КГ лише 13,4%. Отже, різниця у прирості склала 16,6%.

На низькому рівні відхилення у прирості – 15,%, що засвідчує значне скорочення студентів із низьким рівнем знань в EG. Спостереження за навчальним процесом показали ефективність методів самостійної та групової позааудиторної роботи для опрацювання літератури іноземною мовою, онлайн-роботу з веб-ресурсами відповідно до запропонованої нами методики.

Під час формувального експерименту викладачі цілеспрямовано формували вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструменту професійно-особистісного саморозвитку. Для аналізу динаміки рівнів сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку за цим показником скористаємось діаграмою на рис. 3.7.

Студенти EG з високим рівнем (29,2%) сформованості за означеним показником навчилися застосовувати інформацію, приклади поведінки з іноземних джерел, у т.ч. й літературних, для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях. Відсоток таких студентів у КГ досяг лише 18,5%. За середнім рівнем відсоток студентів в EG на контрольному етапі порівняно із констатувальним знизився з 64,2% до 55,1%, що на 4,5% більше порівняно із відповідним

відхиленням в КГ. Між сформованістю на низькому рівні також виявлено суттєві розбіжності у 6,5%.

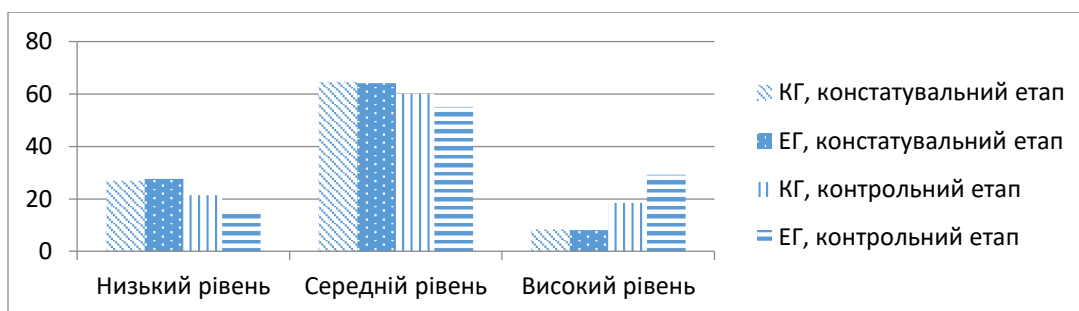


Рис.3. 7 Динаміка рівнів сформованості вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструменту професійно-особистісного саморозвитку протягом експериментального етапу дослідження

Студенти ЕГ у більшій мірі зорієнтовані на професійну усталеність учителя іноземних мов, мають підвищену загальну ерудованість. Для них характерною є активна підготовка до педагогічної взаємодії, потреба розвивати свої особистісні якості.

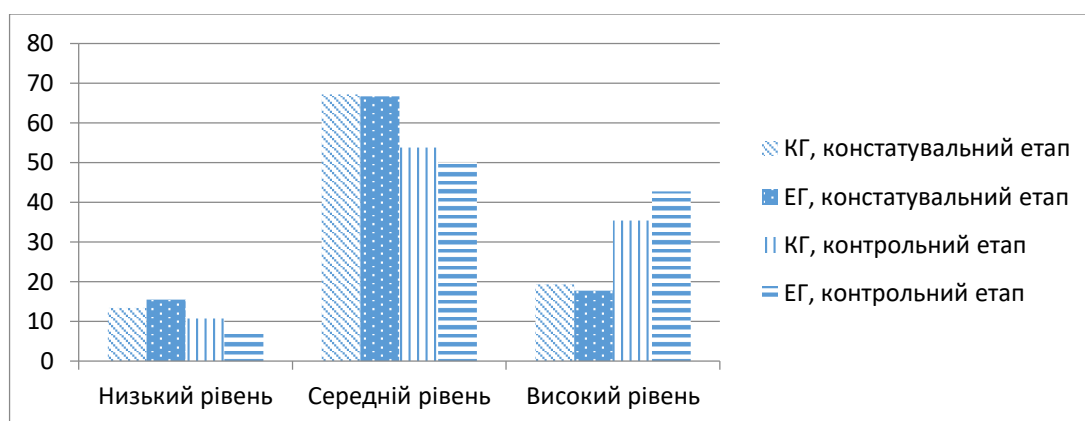


Рис. 3.8. Динаміка рівнів сформованості предметних знань з іноземної мови протягом експериментального етапу дослідження

Предметні знання з іноземної мови логічно пов'язані з попереднім показником. Їх діагностика дозволяє всебічно проаналізувати сформованість готовності до професійно-особистісного саморозвитку за когнітивним критерієм. Результати діагностування проілюстровано діаграмою на рис.3.8. Бесіди зі

студентами ЕГ показали, що вони подолали психологічні бар'єри у вивченні іноземної мови, невпевненість при спілкуванні іноземною мовою. Порівняно із студентами КГ студенти ЕГ проявили більшу задоволеність від володіння мовою та інтерес до культури народу як носія мови. Це засвідчує перехід від репродуктивного застосування предметних знань до творчого. Натомість у КГ виявився значний відсоток студентів з низьким та середнім рівнем, відповідно 10,8% та 53,5%, для яких не характерна глибина засвоєння та системність знань.

Графічна ілюстрація сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов за когнітивним критерієм представлена на рис. 3.9.

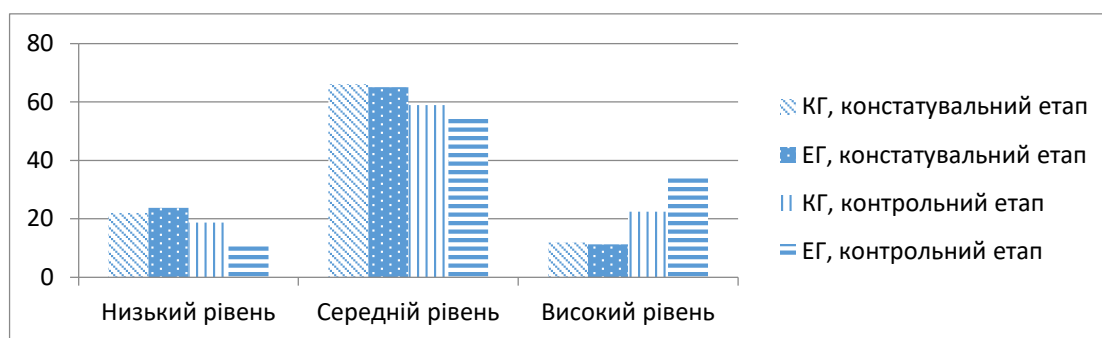


Рис.3.9. Динаміка рівнів сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов за когнітивним критерієм після завершення формуального етапу

Різниця у відхиленнях рівнів сформованості інформаційно-інтегративного компоненту досліджуваного виду готовності в ЕГ та КГ особливо суттєві на високому та середньому рівнях 12,3% та 9,17%, що переконливо засвідчує ефективність педагогічних впливів в ЕГ.

У процесі педагогічного експерименту викладачі намагались допомогти студентам проводити об'єктивну самооцінку і, на цій основі регулювати власну поведінку, що відповідало сутності інтернального критерію. У таблиці 3.10 зведено отримані у ході експериментальної роботи дані.



Таблиця 3.10

**Динаміка змін показників інтернального критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку по завершенню формувального експерименту**

Рівні сформованості показників інтернального критерію	Розподіл за рівнями сформованості у %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення
<b>1.Об'єктивна самооцінка</b>						
низький	32,0	29,8	-2,2	33,2	20,1	-12,1
середній	50,8	46,8	-4,0	50,6	44,5	-6,1
високий	17,2	23,4	+6,2	16,2	35,4	+19,2
<b>2.Сформованість особистих якостей, що забезпечують ефективний саморозвиток</b>						
низький	18,3	15,1	-3,2	17,8	9,2	-8,6
середній	67,5	61,2	-6,3	68,4	52,0	-16,4
високий	14,2	23,7	+9,5	13,8	38,8	+25,0
<b>3.Оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку</b>						
низький	50,3	46,1	-4,2	49,4	40,1	-9,3
середній	38,5	34,5	-4,0	39,7	30,8	-8,9
високий	11,2	19,4	+8,2	10,9	29,1	+18,1
<b>4.Вміння здійснювати саморегуляцію</b>						
низький	35,1	29,3	-5,8	34,4	18,9	-15,5
середній	53,8	49,9	-3,9	54,7	50,0	-4,7
високий	11,1	20,8	+9,7	10,9	31,1	+20,2
<b>Середні значення сформованості компонента</b>						
низький	33,9	30,1	-3,8	33,7	22,1	-11,6
середній	52,6	48,1	-4,5	53,4	44,3	-9,1
високий	13,5	21,8	+8,3	12,9	33,6	+20,7

У ході контрольного оцінювання у студентів ЕГ значно зросла об'єктивна самооцінка з 16,2% до 35,4% (тобто на 19,2%), що проілюстровано на рис. 3.10. У той же час у КГ такий приріст склав лише 6,2%. Більшість студентів ЕГ продемонстрували потребу в об'єктивному оцінюванні себе, своїх переваг та недоліків.

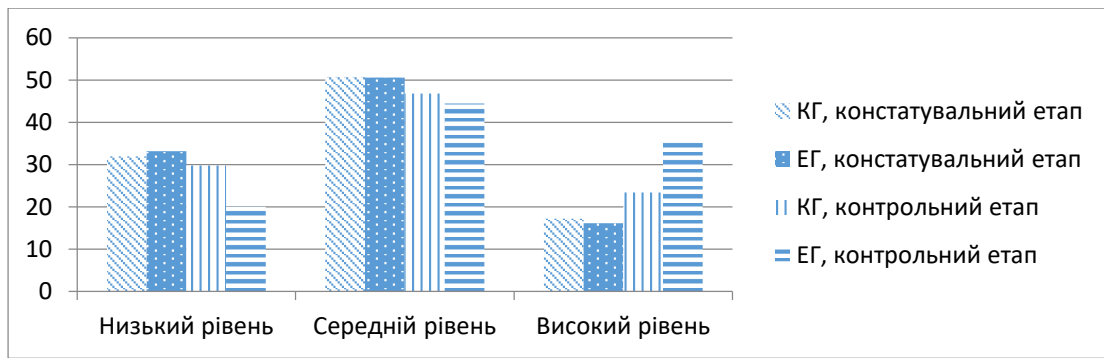


Рис. 3.10. Динаміка рівнів сформованості об'єктивної самооцінки протягом експериментального етапу дослідження

У студентів з високим рівнем сформованості цього показника відмічалась кореляція самооцінки із змінами, що відображались у внутрішній сфері та із реальним розвитком особистості. Натомість для більшості студентів КГ із переважаючим низьким та середнім рівнем (29,8% та 46,8% відповідно) самооцінка виявилась необ'єктивною і нестійкою. Для таких студентів була характерною тенденція до консерватизму власної діяльності, нечітко виражена потреба у самоефективності, самоповазі, самопізнанні. Різниця у відхиленнях за рівнями в ЕГ та КГ за низьким та середнім рівнями із позитивною тенденцією в ЕГ становила відповідно 9,9% та 2,1%.

При діагностуванні рівнів сформованості особистих якостей за інтернальним критерієм, що забезпечують ефективний саморозвиток, ми відслідковували зміни у особистісно-етичних якостях, особистісно-психологічних якостях та особистісно-професійних якостях.

Діаграма на рис.3.11 відображає значну перевагу у сформованості за даним показником на високому рівні в ЕГ (38,8%). Меншою мірою тенденція до зростання на високому рівні проявилась у КГ (23,7%). Спостереження показали, що більшість студентів ЕГ стали відповідальнішими, уважними, дисциплінованими та наполегливими у навчанні. Вони проявляли послідовність у діях, врівноваженість, принциповість. Порівняно із КГ суттєво зменшилась кількість студентів ЕГ із низьким рівнем, різниця дорівнює 10,1%. Така ж різниця спостерігається й на середньому рівні – 10,1%.

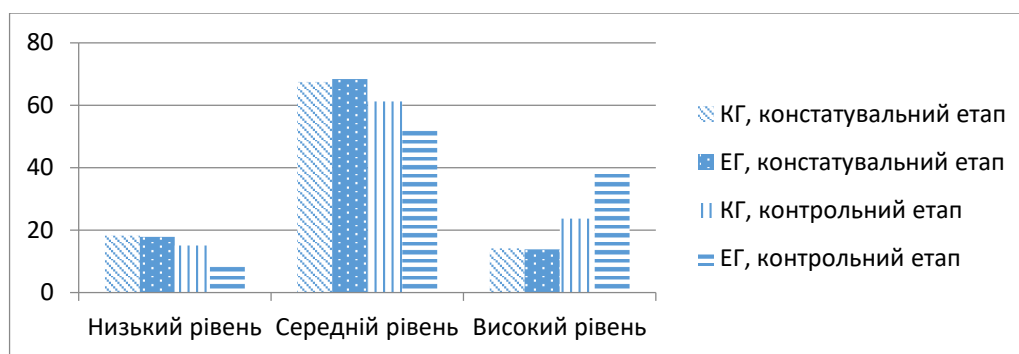


Рис.3.11. Динаміка рівнів сформованості особистих якостей, що забезпечують ефективний саморозвиток протягом експериментального етапу дослідження

Ефективний розвиток особистісно-етичних та особистісно-психологічних якостей позитивно вплинув на особистісно-професійні якості майбутніх учителів іноземних мов. Більш розвиненим у студентів ЕГ виявилось педагогічне мислення, комунікативність, виразність мови.

Навчання оперуванню системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку відбувалось завдяки впровадженню в контексті методики CLIL тематичних інформаційних блоків та їх опрацювання у формі воркшопів, тренінгів, веб-квеста, круглого столу, роботи у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку, а також сукупності цілеспрямованих дій викладачів університетів, що приймали участь в експериментальній роботі. Отримані результати проілюстровано на рис.3.12.

Після завершення формувального експерименту значно збільшилась кількість студентів в ЕГ з високим рівнем оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку. Порівняно із контрольним етапом додатне відхилення склало 18,1%. На середньому та низькому рівнях відсоток студентів зменшився відповідно на 8,9% та 9,3%. Студенти ЕГ з високим рівнем показника наприкінці формувального експерименту проявляли схильність до реконструкції складних ситуацій та передбачали її можливі зміни. Зазначимо, що підтримка і вимогливість викладачів

при навчанні на основі експериментальної методики стали важливим зовнішнім стимулом формування готовності за даним показником.

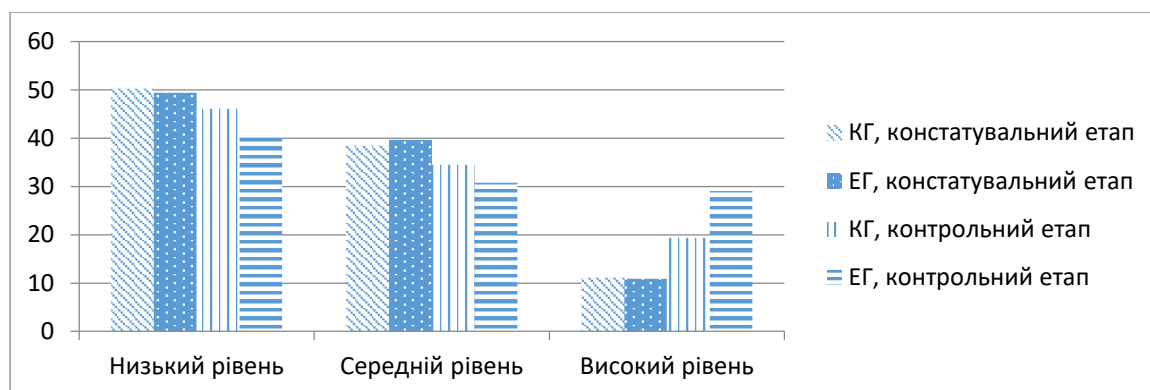


Рис.3.12. Динаміка рівнів сформованості оперуванням системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку протягом експериментального етапу дослідження

Як показує діаграма на рис.3.12, динаміка сформованості знань та умінь оперуванням системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку під час формувального експерименту в КГ виявилась нижчою порівняно з ЕГ. Так, приріст на високому рівні сягав на 9,9% порівняно з ЕГ, а зменшення на середньому та низькому рівнях порівняно з контрольним етапом склало відповідно 4,2% і 4,0%. Діаграма, що ілюструє динаміку формування вміння здійснювати саморегуляцію показана на рис.3.13.

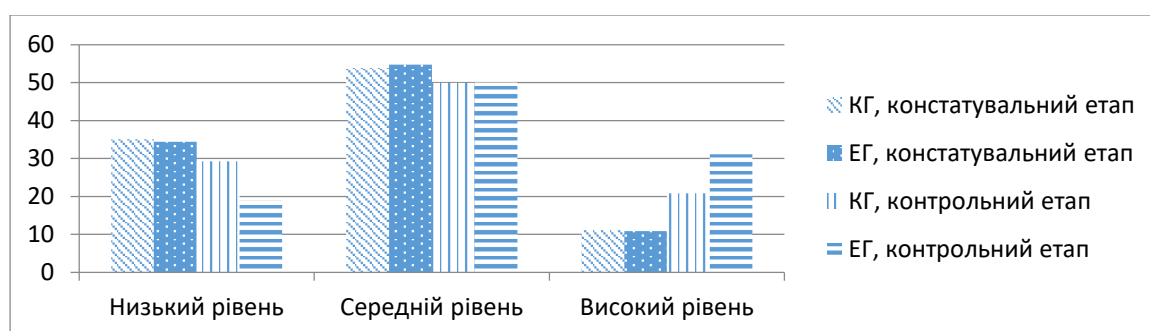


Рис.3.13. Динаміка рівнів сформованості вміння здійснювати саморегуляцію протягом експериментального етапу дослідження

Результати діагностики на контрольному етапі показали, що у студентів ЕГ саморегуляція сформувалась як свідомий процес, спрямований на контроль власної поведінки. Студенти з високим рівнем (який сягнув 20,2%) свідомо і

самостійно організовували дії, зорієнтовані на оптимізацію діяльності особистості. Кількісні показники за низьким і середнім рівнем в ЕГ також покращились порівняно з констатувальним етапом відповідно на 15,5% і 4,7%. Позитивність ціннісної сфери, активність та рефлексія в КГ формувалась менш інтенсивно. Різниця у відхиленнях в ЕГ і КГ високого рівня становить 10,5%, середнього рівня – 0,8%, низького рівня – 9,7%.

Для унаочнення динаміки рівнів сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку за інтернальним критерієм скористуємось діаграмою на рис.3.14.

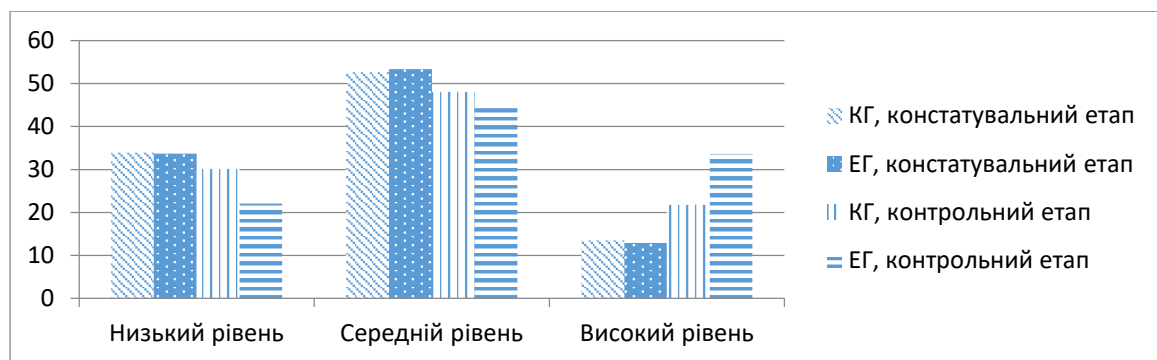


Рис.3.14. Динаміка рівнів сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов за інтернальним критерієм після завершення формувального етапу

Організована експериментальна робота з формування особистісно-регулятивного компоненту готовності до професійно-особистісного саморозвитку сприяла стійкому зростанню у студентів ЕГ вмінню регулювати форми і зміст своєї активності. Суттєві відмінності у відхиленнях за високим рівнем в ЕГ і КГ (12,4%), за середнім рівнем (4,6%) та за низьким рівнем (7,8%) наприкінці формувального етапу констатують, що експериментальна методика ефективно вплинула на готовність майбутніх учителів керувати власною поведінкою, самостійно набувати знання та розвивати особистісні якості для здійснення конструктивної професійної діяльності.

Проаналізуємо результати сформованості показників рефлексивного критерію наприкінці формуального експерименту за зведеними даними таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Динаміка змін показників рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку по завершенню формуального експерименту**

Рівні сформованості показників рефлексивного критерію	Розподіл за рівнями сформованості у %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення
<b>1.Вміння самоаналізу</b>						
низький	15,9	12,2	-3,7	15,2	3,4	-11,8
середній	56,2	53,1	-3,1	57,1	38,0	-19,1
високий	27,9	34,7	+6,8	27,7	58,6	+30,9
<b>2.Самокорекція</b>						
низький	24,4	20,7	-3,7	24,2	8,8	-15,4
середній	61,3	55,1	-6,2	60,9	44,2	-16,7
високий	14,3	24,2	+9,9	14,9	47,0	+32,1
<b>3.Навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку</b>						
низький	32,5	28,8	-3,7	31,8	16,8	-15,0
середній	53,2	44,5	-8,7	54,1	35,9	-18,2
високий	14,3	26,7	+12,4	14,1	47,3	+33,2
<b>Середні значення сформованості компонента</b>						
низький	24,3	20,6	-7,0	23,7	9,7	-14,0
середній	56,9	50,9	-6,0	57,4	39,4	-18,0
високий	18,8	28,5	+13,0	18,9	50,9	+32,0

Для порівняльної характеристики динаміки сформованості вміння самоаналізу скористуємось діаграмою на рис.3.15. Графічна ілюстрація засвідчує позитивні суттєві зміни за кожним з трьох рівнів в ЕГ по завершенню формуального експерименту.

Діагностичні заходи виявили, що у студентів ЕГ із високим рівнем даного показника наявна форма професійної рефлексії, яка сприяє узгодженню особистісних і професійних цінностей. У 58,6% студентів ЕГ (з високим рівнем) вона зорієнтована на координацію особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

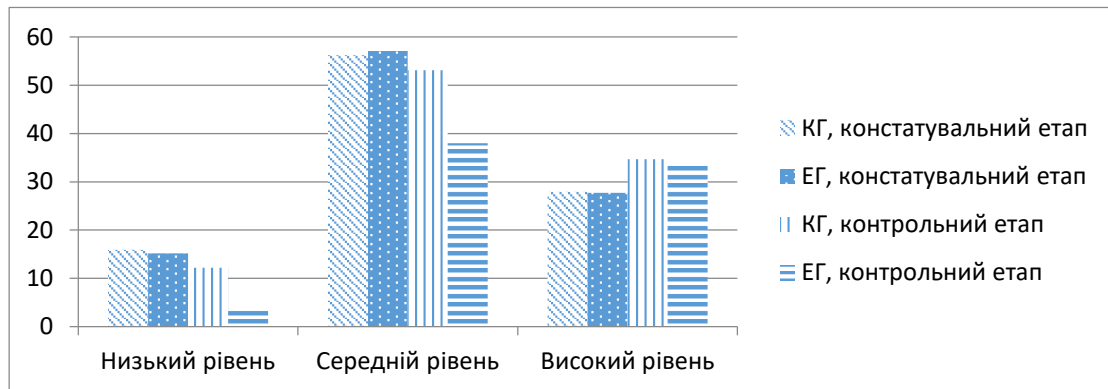


Рис. 3.15. Динаміка рівнів сформованості вміння самоаналізу протягом експериментального етапу дослідження

Проте, більше половини студентів КГ мають свідомість, спрямовану в цілому на усвідомлення лише провідних мотивів (12,2% - низький рівень і 53,1% - середній рівень). Це засвідчує відсутність тісного зв'язку самоаналізу з процесами, що визначають успішність майбутньої професійної діяльності, фахове становлення випускника педагогічного університету та його творчий професійний розвиток. Завдяки впровадженню педагогічних умов констатовано значну різницю у відхиленнях за рівнями сформованості показника в ЕГ і КГ: на високому рівні – 24,1%, на середньому рівні – 16,0%, на низькому рівні – 8,1%. рис.3.16 графічно проілюстровано зміни на етапах дисертаційної роботи самокорекції в КГ і ЕГ.

Аналіз стану самокорекції по завершенню формуального експерименту показав покращення у студентів ЕГ умінь вносити необхідні зміни у зміст своєї діяльності з метою покращення результату. Це стало характерним для 47,% студентів ЕГ (високий рівень). Такі студенти впевнено створюють власні алгоритми успішної діяльності. Значно менша кількість студентів з високим рівнем самокорекції спостерігалась у КГ – 26,7%.

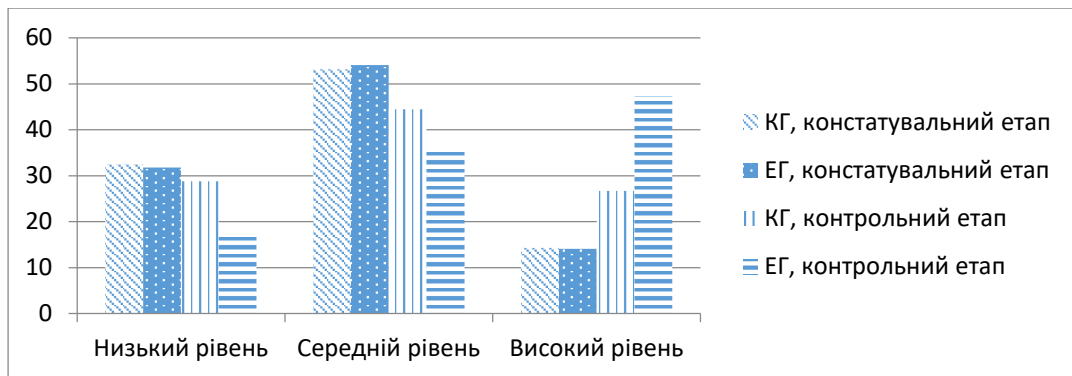


Рис. 3.16. Динаміка рівнів сформованості самокорекції протягом експериментального етапу дослідження

Отже, різниця у відхиленнях за високим рівнем в ЕГ і КГ по завершенню формувального експерименту становила 20,8%. Низький рівень самокорекції, який супроводжувався низьким рівнем мотивації, зафіксований у 28,8% студентів КГ, що на 12% більше ніж у студентів ЕГ. Суттєвою є різниця у розподілі студентів ЕГ і КГ за середнім рівнем: у КГ на 8,6% таких студентів більше ніж в ЕГ. Співвіднесення сформованості самокорекції з іншими показниками професійно-особистісного саморозвитку вказують на причинний зв'язок між низьким рівнем самокорекції та проблемами саморегуляції і комунікативної сфери.

Навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку у студентів ЕГ формувались шляхом впровадження проблемно-пошукових методів із використанням авторського сайту-портфолію, авторського блогу «Педагог професіонал та всебічно-розвинена особистість», ознайомлення із ресурсами мережі, що можуть слугувати засобами здійснення професійно-особистісного саморозвитку, проведення воркшопу по створенню тематичного вебміксу за принципом PLE.

Діагностування навичок інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку позитивно вплинуло на динаміку формування рефлексивно-коригувального компоненту готовності (рис. 3.17). В ЕГ виявилось на 20,8% більше студентів порівняно з КГ із такими навичками на високому рівні. Майбутні вчителі впевнено використовували прикладні програми, електронні навчально-методичні матеріали та різні види веб-ресурсів.



Очевидним був потяг до самостійної пошукової роботи з використанням різних джерел. Різниця у відхиленнях за середнім рівнем між ЕГ і КГ становить 9,5%, що засвідчує більш динамічні позитивні зміни у студентів ЕГ.

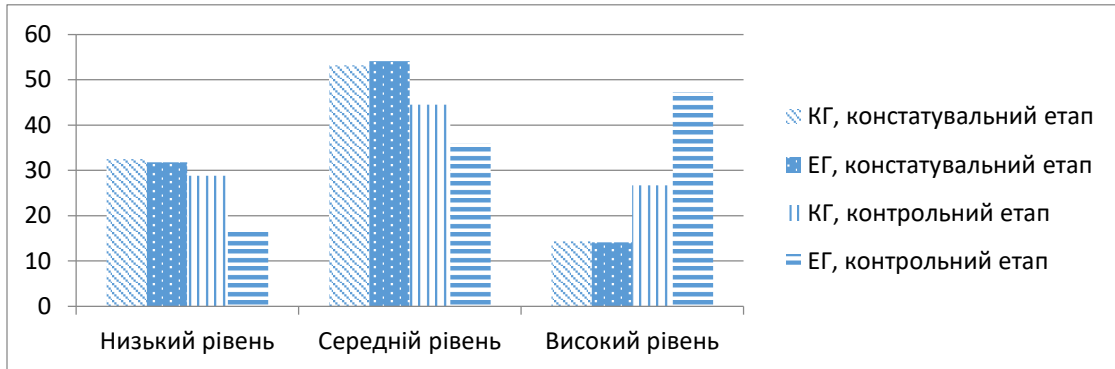


Рис.3.17. Динаміка рівнів сформованості навичок інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку протягом експериментального етапу дослідження

Спостереження показали, що студенти КГ у меншій мірі використовували у навчальній діяльності інструменти спілкування та інформування: блоги, форуми, чати, коментарі та ін. На низькому рівні різниця у відхиленнях на констатувальному та формуальному етапах в ЕГ і КГ становить 11,3%. Це означає, що значна частина студентів КГ слабо уявляє завдання та перспективи інформатизації навчального процесу та розвивальний потенціал смарт середовищ для професійно-особистісного саморозвитку.

Динаміку зміни показників рефлексивного критерію представлено на рис. 3.18.

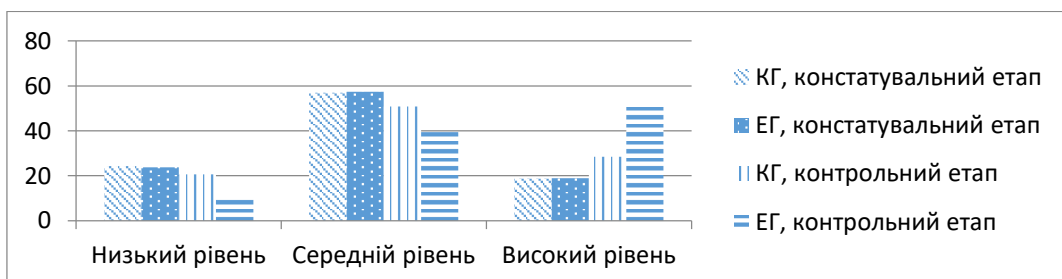


Рис.3.18. Динаміка рівнів сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов за рефлексивним критерієм після завершення формуального етапу

По завершенню формувального етапу експерименту виявлено, що студенти ЕГ добре усвідомлюють себе учасниками майбутньої професійної діяльності та свої можливості щодо її ефективності. Порівняно з КГ значно виріс відсоток студентів ЕГ з високим рівнем готовності за рефлексивно-коригуючим критерієм – на 37,9%. Інтенсивність зростання становила 19%. Відбувся значний перерозподіл на середньому і низькому рівнях. Різниці у відхиленнях за середнім і низьким рівнем в ЕГ і КГ становлять відповідно 12% і 7% на користь ЕГ (таблиця 3.12).

Таблиця 3.12

**Зведені результати динаміки формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку впродовж експериментальної роботи**

Сформованість компонентів готовності до професійно-особистісного саморозвитку	Розподіл за рівнями сформованості у %					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення	Констатувальний етап	Контрольний етап	Відхилення
<b>Спонукальний критерій</b>						
низький	19,9	14,8	-5,1	21,6	10,05	-11,55
середній	56,4	48,4	-8,0	55,5	38,85	-16,95
високий	23,7	36,9	+13,2	22,9	51,1	+28,2
<b>Когнітивний критерій</b>						
низький	22,03	18,7	-3,33	23,7	11,2	-12,5
середній	66,07	58,9	-7,17	65,1	54,8	-10,3
високий	11,9	22,4	+10,5	11,2	34,0	+22,8
<b>Інтернальний критерій</b>						
низький	33,9	30,1	-3,8	33,7	22,1	-11,6
середній	52,6	48,1	-4,5	53,4	44,3	-9,1
високий	13,5	21,8	+8,3	12,9	33,6	+20,7
<b>Рефлексивний критерій</b>						
низький	24,3	20,6	-7,0	23,7	9,7	-14,0
середній	56,9	50,9	-6,0	57,4	39,4	-18,0
високий	18,8	28,5	+13,0	18,9	50,9	+32,0
<b>Узагальнені значення</b>						
низький	25,03	21,05	-3,98	25,67	13,26	-12,41
середній	57,99	51,58	-6,41	57,85	44,34	-13,51
високий	16,98	27,37	+10,39	16,48	42,4	+25,92

Студенти ЕГ проявили аналітичні рефлексивні та регулятивні уміння для забезпечення конструктивної взаємодії. У студентів КГ такі уміння проявились слабо розвиненими, що не сприяє фіксації та подальшій корекції результатів у майбутній професійній діяльності. Отже, наведені дані показують поліпшення всіх показників готовності професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов через впровадження запропонованих педагогічних умов.

Наприкінці експериментального дослідження різниця у відхиленнях відсотку студентів із високим рівнем між ЕГ та КГ становила 15,51%, на середньому рівні – 7,1%, на низькому рівні – 8,43%.

Результати засвідчують, що у студентів ЕГ сформована міцна мотиваційна сфера, уміння використовувати потенціал іноземної мови для ефективного саморозвитку, чітко визначені життєві пріоритети, уміння спрямовувати та керувати своєю діяльністю. Це засвідчує ефективність впроваджених у навчальний процес педагогічних умов формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов.

Діаграма на рис. 3.19 демонструє позитивні зміни, що відбулись в ЕГ внаслідок педагогічного експерименту.

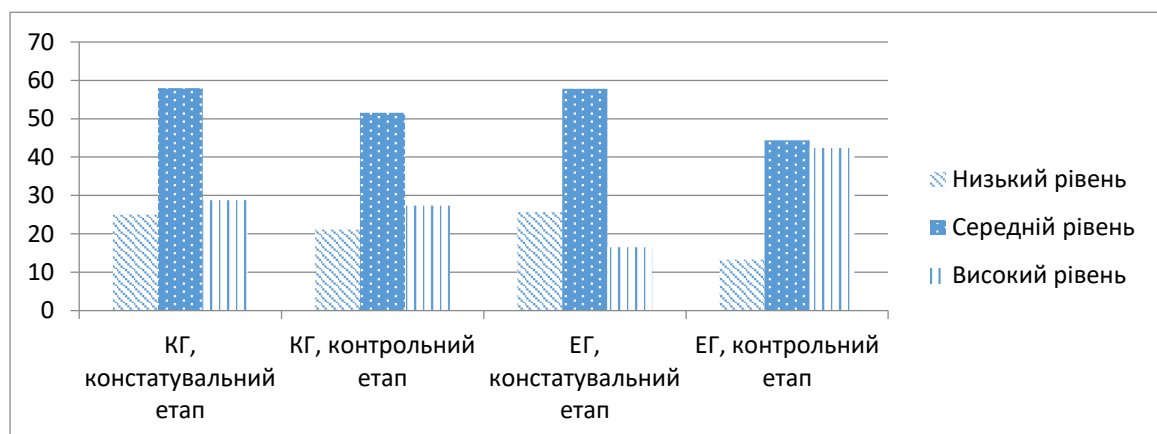


Рис.3.19. Динаміка зростання готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку впродовж експериментальної роботи

Основна гіпотеза дослідження  $H_1$  полягала у можливості ефективного формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку за

запропонованими педагогічними умовами. З цією метою було перевірено достовірність у різниці отриманих результатів в КГ і ЕГ.

Для перевірки правильності нашого твердження була сформульована нульова гіпотеза  $H_0$ : виокремлені педагогічні умови не мають позитивного впливу на професійно-особистісний саморозвиток майбутніх учителів іноземних мов і отримані результати є випадковими. У протилежному випадку підтверджується гіпотеза  $H_1$ .

Перевірка нульової гіпотези  $H_0$  проведена за використанням критерію узгодженості Пірсона. Для обчислювання показника  $\chi^2$  використана формула

$$\chi^2 = \sum_{n=1}^m \left( \frac{f_{КГ} - f_{ЕГ}}{f_{ЕГ}} \right)^2, \text{ де}$$

$f_{КГ}$  – значення показника рівня сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку в КГ;

$f_{ЕГ}$  – значення показника рівня сформованості готовності до професійно-особистісного саморозвитку в ЕГ.

Дані для обчислення показника  $\chi^2$  наведено у таблиці 3.13

Таблиця 3.13

**Зведені дані для обчислення показника  $\chi^2$  для перевірки достовірності різниці у результатах для КГ і ЕГ**

Рівні сформованості n=1,3	Середній показник $f_{КГ}$ , %	Середній показник $f_{ЕГ}$ , %	$f_{КГ} - f_{ЕГ}$	$(f_{КГ} - f_{ЕГ})^2$	$\frac{(f_{КГ} - f_{ЕГ})^2}{f_{ЕГ}}$
Низький	21,05	13,26	7,79	60,68	4,58
Середній	51,58	44,34	7,24	52,42	1,18
Високий	27,37	42,4	- 15,03	225,9	5,33
Всього	100	100	0	-	11,09

У результаті підрахунку отримали  $\chi^2_{експер.} = 11,09$ .

За таблицею критичних значень кореляції Пірсона при кількості степенів вільності  $\gamma = 3-1$  ( $n=3$ ) для рівня значущості 0,05 критичне значення критерію Пірсона  $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$ . Отже,  $\chi^2_{\text{експер.}} > \chi^2_{\text{крит}}$ .

Проведемо перевірку достовірності різниці отриманих даних для ЕГ на констатувальному етапі та контрольному етапі експерименту. Нульову гіпотезу  $H_0$  сформулюємо так: розбіжність між середніми значеннями показників на початку і наприкінці експерименту в ЕГ є випадковою. Протилежна гіпотеза  $H_1$  полягає у тому, що причиною розбіжностей отриманих результатів стали впроваджені педагогічні умови.

Дані для обчислення показника  $\chi^2$  наведено у таблиці 4, де:  $f_1$  – середній показник на початку експерименту в ЕГ;  $f_2$  – середній показник наприкінці експерименту в ЕГ.

Скориставшись таблицями критичних значень кореляції Пірсона знайдемо  $\chi^2_{\text{крит}}$  для рівня значущості 0,05.  $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$ .

Таблиця 3.14

**Зведені дані для обчислення показника  $\chi^2$  для перевірки достовірності різниці у результатах для ЕГ на початку та наприкінці експерименту**

Рівні сформованості $n=1,3$	Середній показник $f_1, \%$	Середній показник $f_2, \%$	$f_1 - f_2$	$(f_1 - f_2)^2$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{f_2}$
Низький	25,67	13,26	12,41	154,01	11,61
Середній	57,85	44,34	13,51	182,5	4,12
Високий	16,48	42,4	-25,92	671,85	15,85
Всього	100	100	0	-	10,53

Наведені дані за таблицею 2 показують, що  $\chi^2_{\text{експер.}} > \chi^2_{\text{крит}}$ .

Приймаємо гіпотезу, що розбіжності результатів на початку і наприкінці експерименту в ЕГ не є випадковими, а спричинені педагогічними умовами з достовірністю 95%.

Студенти ЕГ на контрольному етапі експерименту показали кращий, статистично відмінний результат порівняно з КГ.

Отже, результати експериментальної роботи та їх математико-статистична обробка повністю підтвердили робочу гіпотезу, мета дослідження досягнута, поставлені завдання – розв'язані.

### **Висновки до третього розділу**

Експериментальна частина дослідження здійснювалась у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. В експерименті прийняло участь 386 студентів, розподілені на КГ та ЕГ та 11 викладачів університетів. На констатувальному етапі було проведено вирівнювання груп за однорідністю.

Для діагностики була використана система діагностичних засобів, яка включала тестування, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, виконання контрольних завдань, запропоновані науковцями-педагогами та розроблені автором.

Експериментальні дані, отримані на констатувальному етапі, засвідчили сформованість готовності до професійно-особистісного саморозвитку у студентів обох категорій груп переважно на низькому ( КГ – 25,03%, ЕГ – 25,67%) та середньому рівнях (КГ – 57,99%, ЕГ – 57,85%). Лише 16,48% студентів ЕГ та 16,98% студентів КГ мали високий рівень. Це стало підтвердженням нагальної потреби у впровадженні інноваційних педагогічних умов у процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Проведена науково-дослідна робота сприяла ефективному формуванню готовності до професійно-особистісного саморозвитку студентів в експериментальних групах. На контрольному етапі дослідження виявилось значне скорочення відсотку студентів ЕГ з низьким та середнім рівнями (відповідно до 13,26% та 44,34%). Одночасно спостерігалось значне зростання відсотку студентів ЕГ з високим рівнем – до 42,4%.

Проведений якісний аналіз показав позитивні зрушення у студентів ЕГ за всіма компонентами готовності до професійно-особистісного саморозвитку. Використання критерію Пірсона на рівні значень 0,05 підтвердило статистичну значущість відмінностей сформованої готовності в ЕГ та КГ.

Статистична обробка отриманих результатів підтвердила гіпотезу про ефективність запропонованих змін, що відбулися внаслідок впроваджених педагогічних умов.

Здійснена науково-дослідна робота засвідчила результативність формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку студентів в експериментальних групах за всіма показниками.

Матеріали третього розділу дисертації розкриті у працях автора [16] та обговорені на засіданнях науково-методичних кафедр, циклових комісій університетів-учасників експерименту.

## ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретично-експериментального дослідження формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку дали змогу зробити такі висновки та узагальнення:

1. Аналіз нормативного та навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов свідчить, що основними принципами педагогічної освіти є неперервність, інтеграція найкращого світового досвіду, всебічний розвиток і самореалізація особистості. Наукові розвідки сучасних дослідників та оцінка організаційно-педагогічних засад професійної підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині, Великобританії та США розкривають переваги практичної спрямованості навчального процесу, збільшення частки самоосвітньої діяльності, використання методів проблемного навчання, рефлексивної самооцінки та самомоніторингу, менторського супроводу навчальної та професійної діяльності.

З'ясовано, що попри постійне розширення компетентнісної парадигми вчителя іноземних мов (іншомовна комунікативна, методична, цифрова, аутопсихологічна компетентності) в навчальному процесі підготовки вчителів іноземних мов в Україні домінують традиційні форми організації навчання, недостатньо розроблені або відсутні інтегративні методики викладання матеріалу, спостерігається низький рівень використання інформаційних технологій, проведення навчально-дослідницьких проєктів. Разом зі збільшенням частки самостійної роботи студентів недостатньо розробленим є методичний супровід цього виду діяльності. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили низький рівень професійної самосвідомості та мотивів досягнення успіху і самореалізації майбутніх учителів іноземних мов, відсутність у них ціннісного ставлення до навчання протягом життя, теоретичних знань і практичних умінь самостійного діагностування та вдосконалення власних компетентнісних характеристик, що актуалізувало необхідність цілеспрямованого формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку.



2. Готовність до професійно-особистісного саморозвитку відображає психологічний настрій майбутнього вчителя, усвідомлення себе як професіонала, своїх особистісно-значущих професійних якостей та недоліків, ціннісне ставлення до саморозвитку, мотивацію самореалізації на педагогічному шляху, володіння системою спеціальних знань про особливості цього процесу, тактику і алгоритм його здійснення. *Готовність до професійно-особистісного саморозвитку* ми визначаємо як складне професійно-особистісне утворення, що охоплює мотиваційно-спрямувальний, інформаційно-інтегративний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-коригувальний компоненти і слугує основою для постійного підвищення рівня професіоналізму та самореалізації особистості майбутніх учителів іноземних мов. Відповідно до виокремлених компонентів визначено критерії сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, які конкретизовано у показниках: *спонукальний критерій* (мотиви навчальної діяльності, мотиви досягнення успіху, зацікавленість професійною діяльністю, інтерес до іноземних мов); *когнітивний критерій* (сукупність знань про сутність професійно-особистісного саморозвитку та вміння використовувати інтегративний ресурс іноземної мови як інструмент його здійснення, предметні знання з іноземної мови); *інтернальний критерій* (об'єктивна самооцінка, вміння здійснювати саморегуляцію, сформованість особистісних якостей та оперування системою методів, засобів, форм і механізмів здійснення професійно-особистісного саморозвитку); *рефлексивний критерій* (вміння самоаналізу, самокорекція, навички інтерактивної взаємодії у смарт середовищі професійно-особистісного саморозвитку). Виділено та схарактеризовано низький, середній та високий рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

3. Спроектовано структурно-функціональну модель, що дало змогу графічно представити процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку та цілісно схарактеризувати сутність досліджуваної проблеми у взаємозв'язку мети,

соціального замовлення, компонентного складу, педагогічних умов, етапів, методів, форм і засобів. Прогнозованим результатом розробленої моделі є позитивна динаміка формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, що досягається через розвиток сукупності професійних компетентностей і стійкої потреби в особистісному саморозвитку, підвищення рівня мотивації і пізнавальної активності, стимулювання суб'єктної позиції студента в мультикультурному інформаційно-освітньому середовищі. У структурно-функціональній моделі відображено зворотній зв'язок та взаємообумовленість усіх блоків, що дало змогу коригувати форми і методи навчання, розробити релевантні до змісту навчання засоби, забезпечити послідовність реалізації педагогічних умов, а також діагностику й підвищення рівня досліджуваного виду готовності на основі критеріїв, відповідних до її компонентного складу.

4. Обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку (формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників; використання інтегративного ресурсу іноземної мови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку; створення смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку). Впровадження виокремлених педагогічних умов передбачало застосування комплексу методів, прийомів, проблемних ситуацій, що реалізували функцію стимулювальних чинників на емоційну, пізнавальну, соціальну і вольову сфери особистості майбутніх учителів іноземних мов; опрацювання проблематики професійно-особистісного саморозвитку із використанням метапредметності та інтегративного ресурсу іноземної мови через включення до змісту навчальних дисциплін («Практичний курс основної мови», «Аналітичне читання») тематичних теоретичних блоків, практикумів, кейсів, воркшопів, тренінгів, художньої літератури; практичне створення персонального смарт середовища у формі вебміксу, до структури якого включено авторський

тематичний блог, веб-квест, індивідуальне електронне портфоліо та сукупність освітніх ресурсів мережі Інтернет.

Реалізація педагогічних умов здійснена за трьома етапами (прогностичний, проектувальний, практичний), кожен з яких детермінувався послідовним упровадженням педагогічних умов, розкриттям сутнісних характеристик компонентів досліджуваного виду готовності з використанням розробленого методичного супроводу (навчальний посібник «Професійно-особистісний саморозвиток педагога в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності», методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Практичний курс основної мови», смарт середовище за тематикою професійно-особистісного саморозвитку). Методичний супровід підготовлений з урахуванням принципів особистісно орієнтованого підходу, відкритої, неперервної освіти, розвивального і електронного навчання, об'єднує в собі педагогічні технології, інформаційні освітні ресурси, дидактичні засоби і стимули для самопізнання, самоосвіти, самоконтролю та подальшої самореалізації особистості студента в обраній професії вчителя іноземних мов.

Ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку доведена результатами педагогічного експерименту, аргументована позитивними відгуками викладачів і студентів, які брали участь в експерименті.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, що зумовлено індивідуальністю процесу саморозвитку особистості та професійних компетентностей, які потребують вдосконалення та варіативності навчально-методичного забезпечення з підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо за такими напрямками, як поглиблення теоретико-методологічних аспектів інтерактивної взаємодії та менторського супроводу суб'єктів інформаційного середовища професійно-особистісного саморозвитку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Акмаева А. С. Методический регулятив подготовки учителя иностранного языка в США. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012. № 1. С. 7 – 17.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: ЛГУ, 1968. 339 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. Москва: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 284 с.
5. Андрущенко В. П., Табачук І. І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, 2005. № 1. С. 58-59.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. / Казань: Казан, ун-та, 1996. К. 1. 566 с.
7. Андреев В. И. Учебный курс для творческого саморазвития: Педагогика: 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
8. Андреева М. П. Обучение старшеклассников чтению и обсуждению прочитанного с целью развития ценностных ориентаций на материале английского языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 158 с.
9. Андюсев Б. Е. Кейс - метод как инструмент формирования компетентностей. *Директор школы* 2010. № 4. С. 61–69.
10. Артимонова Т. П. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформацій. *Вища школа України*. 2008. № 1. С. 72 – 75.
11. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога. *Психолог*. 2002. №16 (16). С.13-15
12. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці: науково-методичний збірник / Ред. І. А. Зязюна та ін. К., 1994. 384 с.
13. Баран Д. І. Учитель самовдосконалюється завжди: *Початкова школа*. 1996. №4. С. 40-43.
14. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: О., 2004. 171 с.

15. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
16. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання* / за заг. ред. О.В.Сухомлинської. Київ, 1997. С. 8-11.
17. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 170 с.
18. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 47-52.
19. Бігич О. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2006. 199 с.
20. Білецька І. О. Контроль навчальних досягнень студентів – майбутніх учителів іноземних мов: американський досвід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки*. 2016. Кн.2. С. 96 – 100.
21. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника М.: Русский язык, 1977. 288 с.
22. Бердяев Н. А. Самопознание. Москва: Международные отношения, 1990. 336 с.
23. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 11–18.
24. Братко М.В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9–16.
25. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва: Воронеж, 1997. 352 с.

26. Будак В.Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України/ *Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку*: зб. статей до традиційної IV Всеукраїнської наук.-практ. конф.. Миколаїв: МФ НаУКМА, 2002. С. 3-6.
27. Быстрякова А. Н. Структура готовности будущих учителей начальных классов к профессиональному саморазвитию. *Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка*. Севастополь, 2011. Вип. 124/2011. С.176-179.
28. Веб-квест «Наука чи фантастика?». Збірник матеріалів педагогічного онлайн-проекту для вчителів природничих наук та інформатики /уклад. О. В. Ліскович. Миколаїв: ОППО, 2015. 48 с.
29. Веліховська А. Розвиток професіоналізму вчителів засобами мережних технологій: соціально-педагогічний сервіс. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 170–173.
30. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ: Академія, 2001. 576 с.
31. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 367 с.
32. Вяткин Л. Г. Развитие познавательной, самостоятельной и творческой активности педагога: учеб. пособие. Саратов: Научная книга, 2001. 194 с.
33. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: Мирос, 2002. 298 с.
34. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: Міністерство освіти і науки України від 14.08.2013 №1176. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/) (дата звернення: 08.02.2018).
35. Гербарт И. Ф. Психология/Предисловие В. Куренного. М.: Издательский дом "Территория будущего", 2007. (Серия "Университетская библиотека Александра Погорельского"). 288 с.
36. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: наук.- теорет. і громад.-політ. Альманах*. Дніпровський нац. ун-т ім. О. Гончара. Центр соц.-політ. дослідж. Дніпро, 2012. № 1 (81). С. 102–104.

37. Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. URL: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Glinaniyk.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf). (дата звернення: 12.03.2014)
38. Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія педагогічні науки* / за ред. О. В. Діденко. Хмельницький: НАДПСУ, 2016. №4(6). С. 66–74.
39. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375с.
40. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл; Академия, 2006. 332 с.
41. Гордійчук М. А. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Сучасні тенденції освіти: збірник наукових праць за мат. VI наук. конф., присвяченої дню народження канд. пед. наук., доц. С. В. Будака (Миколаїв, 26-27 квітня 2013 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. С. 197–203.
42. Грень Л. М. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* Харків: УПА, 2010. № 28-29. С. 209–214.
43. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ. Вінниця, 2011. 347 с.
44. Гуменюк Г.В. Саморозвиток як ціннісно-сміслова детермінанта професійного становлення людини. *Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. Том X. Вип. 28. С. 110–120.
45. Давыдов В. Теория развивающего обучения. Москва:ИНТОР, 1996. 544 с.
46. Дакукина Т. А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации: дис. канд. пед. наук. Томск, 2004. 219 с.

47. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття)1993. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення: 04.08.2017)
48. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований: монография. Москва: РАГС, 1999. 391 с.
49. Деркач А. А., Москаленко О. В., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура будущего магистра. Методология и технология развития. Москва: РАГС, 2004. 196 с.
50. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», Сер. Библиотека психолога, 2006. 496 с.
51. Джеджула О. М. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету*. Сер.: Соціально-гуманітарні науки. 2013. Вип. 2. С.72 – 83
52. Джеджула О. М. До питання об'єктивності педагогічного експерименту. *Імідж сучасного педагога*. 2002. № 2 (21). С.28-29.
53. Джеджула О. М., Нечепоренко М. А. Професійно-особистісний саморозвиток в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності: навчальний посібник. Миколаїв: Формат, 2018. 169 с.
54. Джеджула О.М., Нечепоренко М. А., Хом'яківський Л. Ю. Інформаційні освітні університетські середовища як інтегративна база впровадження інноваційних технологій. *Оновлення змісту, форм та методів навчання в закладах освіти*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету, 2017. Вип.16 (59). С.29 – 31.
55. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
56. Дьюи, Дж. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс , 2002. 162 с.



57. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Личность, образование, самообразование, профессии. Краткий психологический словарь. Минск: Хэлтон, 1998. 399 с.
58. Драч С. В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства. Сутність та динаміка: зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету Україна. 2010. № 2. С. 26-30.
59. Дуткевич Т. В., Яцюк В. А. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. Кам'янець-Подільський, 2006. 208 с.
60. Ершова Н. Г. Професійно-личностное развитие студентов вуза физической культуры: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Москва. 2005. 438 с.
61. Желанова В.В., Пецанова А.В. Теоретико-методологічні аспекти проблеми цінностей особистості. *Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка*. Сер. Педагогічні науки. 2008. № 7. С. 114 – 119.
62. Закірова С. Новий закон «Про освіту»: що, як і коли 2017/ Центр досліджень соціальних комунікацій НБУВ. URL: [http://nbuviar.gov.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3179:novij-zakon-pro-osvitu&catid=8&Itemid=350](http://nbuviar.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3179:novij-zakon-pro-osvitu&catid=8&Itemid=350) (дата звернення: 02.02.2018)
63. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
64. Зеня Л. Я. Готовність вчителя до професійно-особистісного самовдосконалення як чинник розвитку педагогічної майстерності URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4148/1/Zenia.pdf> (дата звернення: 02.01.2017).
65. Зимняя И. А., Сахарова Т. Є. Проектна методика навчання англійської мови. *Іноземні мови в школі*. 1991. № 3. С. 9-16.
66. Зимняя И. А. Учебная мотивация. Педагогическая психология. Москва: ЛОГОС, 1999. С.217-232.
67. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2002. 384 с.

68. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. №5. с.4-11
69. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2012. Вип. 29. С. 13–23.
70. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка. Київ, 2011. С. 19-30.
71. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.
72. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Сан Петербург: Питер, 2003. 512 с.
73. Ильин Е. И. Эмоции и чувства: 2-е изд. Сан Петербург: Питер, 2008. 783 с.
74. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих навчальних аграрних закладах: автореф. та дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 254 с.
75. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник термінів. Львів: СПОЛОМ, 2009. 260 с.
76. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38-39. С. 43-50. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2013\\_38-39\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_8) (дата звернення: 25.04.2016).
77. Кецик У.В. Когнітивно-комунікативний підхід до викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі. Науковий вісник Чернівецького університету. *Педагогіка та психологія*. Зб. наук. праць. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 575. С. 83–89.
78. Кислюк О. Співвідношення понять "мотив", "стимул", "потреба" та інтерес до навчання. *Соціальна психологія*. 2004. Вип. 5. С. 109 – 118
79. Климов Е. Психология профессионала. Москва: Вента-Граф, 2004. 232 с.

80. Князян М. О. Система формування самостійно - дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис д-ра пед. наук. Одеса, 2007. 44 с.
81. Коваленко О. А. Особливості використання інтегрованого підходу в процесі навчання обдарованих учнів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Pfto\\_2013\\_28\\_27.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pfto_2013_28_27.pdf) (дата звернення: 02.02.2014).
82. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. 24 с.
83. Козаченко І. В. Підготовка вчителів іноземних мову Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Молодий вчений*. 2016. № 4. С. 379-383.
84. Козолуп М.С. Академічна комунікативна підготовка студентів у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Вісник житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал*. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2018. Вип.2. №93. С. 80–85.
85. Комарницька Т.М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали Міжнар. наук. конф. Миколаїв: МФ НаУКМА, 2000. С. 161 – 165.
86. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 242–476.
87. Коневщинська О. Е. Розвиток поняття інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників в аспекті використання соціальних електронних мереж. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Том 45, №1. С. 12-22.
88. Коновалова О. В. Методика реализации аксиологического подхода в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка. *Ученые*

- записки: эл. науч. Журнал Курского гос.ун-та.* 2010. № 3 (15) Часть 1. URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/038-034.pdf> (Дата звернення: 05.12.2015).
89. Костогрызов Н. Н. Личностно-профессиональное саморазвитие военного педагога в вузе: дис. к.пед.н., Москва, 2006. 176 с.
90. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2011. С. 3–7.
91. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.* Чернігів: ЧНПУ, 2013. Вип. 108. Т. 2. С. 151 – 153.
92. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: МакДен, 2011. 412 с.
93. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку: навч. посіб. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми: МакДен, 2011. 149 с.
94. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119с.
95. Кузьмина Н. В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. Сан Петербург: Академический проект, 2001. 54 с.
96. Кукуев А. И. Портфолио в зарубежном опыте образования взрослых. Вестник непрерывного образования научный. Ростов: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. Вип. 3 – 4. С. 31 – 34.
97. Кульневич С. В. Менеджмент профессионального самоопределения: ценностно-смысловой аспект. Воронеж, 1998. 196 с.
98. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.* 2009. Вип. 1. URL://[intellectinvest.org.ua/rus/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_archiv\\_pn\\_n1\\_2009\\_st\\_16](http://intellectinvest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_archiv_pn_n1_2009_st_16). (Дата звернення: 25.06. 2015).

99. Лебедева И. В., Шабанова Т. Л. Эмоциональное развитие в структуре формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов. *Science and world*. 2014. №7 (11). С. 109–111.
100. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 342 с.
101. Леврінц М. І., Козубовська І. В. Особливості формування мотивації майбутніх фахівців в Угорщині: монографія. Ужгород: Мистецька Лінія, 2011. 251 с.
102. Леонтьев В. Г. Мотивационная основа учебной деятельности. *Психология образования: Дайджест*. 2001. №5. С.37–39.
103. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. Москва: Политиздат, 1978. 248 с.
104. Лисенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. Міжнародне співробітництво та університетська освіта: матеріали Міжнар. наук. конф. Миколаїв: МФ НаУКМА, 2000. 263 с.
105. Литовченко О.В. Підходи до класифікації компетентностей особистості як результату освіти. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів*: 2013 рік: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 25-27 лютого 2013р. К.: 2013. С. 54–56.
106. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: Монографія. Харків: Право, 2006. 256 с.
107. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: навчальний посібник. Донецьк, ДонНУ, 2003. 336 с.
108. Майбородюк Н. Д. Дослідження мотивації досягнення успіху у студентів напряму підготовки б. 010102: початкова освіта. *Молодь і ринок*, 2014. № 7. С. 110–114.
109. Макара Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип.30. 2013. С.229–236.

110. Макаренко А. С. Педагоги знизують плечима. Про мій досвід. Методика організації виховного процесу. Проблеми шкільного радянського виховання. Виховання в сім'ї. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський / уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. Київ: Грамота, 2008. С. 223–360.
111. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебн. пособ. Москва, 2002. 256 с.
112. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Сов. педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
113. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Гардарики, 2003. 297 с.
114. Маркозова О. Навчання впродовж життя - необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. Вісник НУ «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого» URL: <http://fil.nlu.edu.ua/article/view/70989> (дата звернення: 10.04.2018)
115. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
116. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти: М-во освіти і науки України протокол від 29.03.2016 № 3 URL: <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/metod-mon.pdf> (дата звернення: 18.02.2017).
117. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovyy-podhod-k-organizatsii-obrazovatel'nogo-protsess-a-v-sovremennom-vuze> (дата звернення: 01.02.2014).
118. Мешко Г.М. Психологічні особливості саморозвитку особистості у підлітковому віці. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2014. Вип. 35.С. 94–96.

119. Мешко Г. М. Особливості самоактуалізації особистості в студентському віці. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2015. Вип. 37. С. 8–10.
120. Микитенко Н. Концепція поетапного розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2016. № 4. С. 17-25. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUPed\\_2016\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUPed_2016_4_5) (дата звернення 05. 09.2017).
121. Микитюк С. О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. *Редакційна колегія* №6 (24), 2012. С. 308–315.
122. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання*. Київ, 2013. Вип. 76. С. 209–214.
123. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. Москва, 1994., 216 с.
124. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. №4. С. 28 – 38.
125. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта, 1998. 200 с. № 4. С. 28–38.
126. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы: Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4. С. 5– 9.
127. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. 192 с.
128. Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. Вип.17 (70). С. 320–327.

129. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–126.
130. Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов Go Global (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative): URL: [http://osvitacv.com/uploads/go\\_global.pdf](http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf) (Last accessed:: 01.03.2017).
131. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження: Науковий вісник Мелітопольського університету. Серія “Педагогіка”. URL: [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28\\_05.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28_05.pdf) с. 12 (дата звернення: 02.11.2017).
132. Нечепоренко М. А. Дефінітивний аналіз поняття готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 2014. Вип. 42. С. 233–236.
133. Нечепоренко М. А. Сучасні підходи до визначення сутності готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. Сучасні тенденції освіти: *Актуальні проблеми германістики та перекладознавства*: збірник наукових праць професорсько-викладацького складу за мат. VII наук.-практ. конф., присвяченої дню народження канд .пед. наук., доц. С. В. Будака (Миколаїв, 24-25 квітня 2014 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. С. 345–350.
134. Нечепоренко М. А. Модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: мат. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.(Вінниця, 17 лютого 2016 р.).Вінниця: ВНАУ, 2016. С. 242– 249.
135. Нечепоренко М. А. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю*: монографія/ О. М. Джеджула, О. В. Солона, Р.В. Будяк. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 38–47.



136. Нечепоренко М. А. А ти готовий до професійно-особистісного саморозвитку?: методичні рекомендації до самостійної роботи з дисципліни «Практичний курс основної мови». Миколаїв: Формат, 2018. 160 с.
137. Нечепоренко М. А. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка, 2017. Вип. 2. С. 102–109.
138. Нечепоренко М. А. Інформаційно-освітнє середовище як фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, 2017. № 12. URL: [https://ivet-ua.science/images/Journals\\_IPTO/TMPO/TMPO\\_12\\_2017.pdf](https://ivet-ua.science/images/Journals_IPTO/TMPO/TMPO_12_2017.pdf)
139. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку через опрацювання іншомовних художніх творів. Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: мат. XXV Міжнар. наук. конф. (Переяслав-Хмельницький, 26-27 травня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 68–71.
140. Нечепоренко М. А. Впровадження технології контекстного навчання з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми математичної освіти: виклики сучасності*: мат. міжнар. наук.-метод. інтернет-конф. (Вінниця, 17-18 травня 2018 р.). Вінниця: ВНТУ, 2018. С. 410–413.
141. Нечепоренко М. А. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в контексті формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: мат. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 28 лютого 2017р.). Вінниця: ВНАУ, 2017. С. 184– 187.
142. Нечепоренко М. А. Особливості використання Інтернет сервісів та розробки контенту інформаційно-освітнього середовища професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: збірник тез за мат. III Всеукр. наук.-

практ. інтернет-конф.(Вінниця, 27 лютого 2018 р.). Вінниця: ВНАУ, 2018. С. 258–261.

143. Нечепоренко М. А. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: монографія*/ О. М. Джеджула, О. В. Солоня, Р.В. Будяк. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 38–47.

144. Нечепоренко М. А. Інтегративний ресурс іноземної мови в контексті проблеми професійно-особистісного саморозвитку майбутнього учителя. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. V (57), Issue 129. P. 25–28.

145. Нечепоренко М. А. Характеристика рівнів, критеріїв, показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Педагогічний альманах*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 39. С. 164–171.

146. Нестеренко Г. О. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти. *Вища освіта України*. 2004. С. 20–26.

147. Новиков А. М. Контроль, оцінка, рефлексія. *Школьные технологии*. 2008. №1. С. 143–148.

148. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психолого-педагогические исследования*. 2012. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml> (дата звернення: 10.02.2015).

149. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.

150. Никитина Н. Н., Железняков О. М., Петухова М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов учреждений ср. проф. образования. Москва: Мастерство, 2002. 154 с.

151. Нова українська школа: проект / М-во освіти і науки України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.09.2017)
152. Олексенко Р. І., Васюк Ю. А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується. *Філософські обрії*. 2017. Вип. 37. С. 124–135.
153. Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК). *Журнал інтелектуальної еліти Персонал*. 2005 № 1. URL: <http://personal.in.ua/article.php?id=186> (дата звернення: 19.03.2015).
154. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення: 17.04. 2015)
155. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / Ред. О.М. Пехота. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
156. Панова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути: монография. Сан Петербург: АППО, 2009. 208 с.
157. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд та ін. 2-е вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2005. 400 с.
158. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2005. 720 с.
159. Пейчева О.О., Келембет Р.В. Створення ситуацій успіху в процесі вивчення іноземних мов у немовному ВНЗ. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Сер. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2016. № 1 (11). С.299 – 303.
160. Пехота О.М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. *Наукові праці*. 2002. С. 47–52. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf> (дата звернення: 14.03. 2014)
161. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2004. 40 с.

162. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків, 2008. 23 с.
163. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–7.
164. Польщикова В. Особливості навчання аналітичного читання студентів - філологів. Серія: пед. науки. 2012. Вип. 10. С. 20–28.
165. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 183 с.
166. Поплавська М. В. Теоретична модель формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку: зб. наукових праць: *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 40-41. С. 298–305.
167. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII / Верховна Рада України 2014. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 20.06.2017).
168. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145 – VIII / Верховна Рада України 2017 (Закон України) URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
169. Про навчання протягом життя: Резолюція Ради Європи URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002G0709\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002G0709(01)) (дата звернення: 12.02.2017).
170. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
171. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Сер. педагогічні науки. 2015. Вип. 4. С. 113-116.

172. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.:ИИО РАО, 2010. 140 с.
173. Розлуцька Г. М., Опачко М.В. Формування інноваційного освітнього середовища під час підготовки сучасного вчителя. Ужгородський національний університет. Ужгород, 2013. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vup14/Rozlуска.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vup14/Rozlуска.pdf) (дата звернення: 10.01.2015).
174. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. II. 328 с.
175. Руднік Ю. В. Методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): мировой опыт. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики*. Міжнар. наук.-практ. конф. 9 серпня 2013. Львів. С. 63-67.
176. Рындина Ю. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Молодой учёный*. 2013. № 10 (57). С. 610–612.
177. Самойлюкевич І.В. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження. Київ: 2014. URL: [http://www.ndu.edu.ua/storage/2016/zvit\\_proekty.pdf](http://www.ndu.edu.ua/storage/2016/zvit_proekty.pdf) (дата звернення: 10.06.2017).
178. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
179. Сеньовська Н. Л. Підготовка майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 22 с.
180. Серняк О. М. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів: автореф. дис. канд. пед. наук / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008. 20 с.
181. Сіпакова О.А. Ціннісні орієнтації студентської молоді. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014, №3(24). С. 100–116.

182. Сластьонін В. А., Ісаєв І. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Москва: Академія, 2005. 576 с.
183. Смелякова Л. П. Учет сложности и доступности художественного текстового материала как предпосылка реализации его отбора для языкового вуза. *Іноземні мови*. 1996. № 1. С. 25–28.
184. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. Сан Петербург: Алетейя, 2000. 228 с.
185. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. Харьков: НУА, 2010. 408 с.
186. Тадеева Т. В. Теорія самодетермінації Дісі–Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Сер. педагогіка. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samodeterminatsii-disi-rayana-i-uchebnaya-motivatsiya> (дата звернення: 09.05.2014).
187. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузьяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
188. Теорія мотивації: конспект лекцій / Укладач О. В. Прокопенко. Суми: СумДУ, 2006. 171 с.
189. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2017. № 2. С. 6 – 16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2017\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2017_2_3) (дата звернення 17.08.2018).
190. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 20 с.
191. Тишакова Л.Т. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в контексті компетентісного підходу. Педагогіка: *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту*

- імені Тараса Шевченка*. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18635-profesijna-pidgotovka-majbutngo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-konteksti-kompetentnisnogo-pidxodu.html> (дата звернення: 10.03.2018).
192. Тітова Т.Є. Сміслові аспекти саморегуляції особистості. *Психологія і особистість*. 2016. №1 (9). С. 217–225.
193. Токарева А. В. Інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля*. Сер. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). URL: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnitstvo14-15/10158.pdf> (дата звернення: 02.03.2018).
194. Тригуб І. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. Науковий блог Національний університет «Острозька академія». 2014. URL: <http://naub.oa.edu.ua/2014/motyvatsiya-studentiv-yak-odyn-iz-osnovnyh-faktoriv-uspishnoji-profesijnoji-pidhotovky/> (дата звернення: 09.03.2015).
195. . Узнадзе Д.Н. Общая психология. Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе: под ред. И. В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с.
196. Український педагогічний словник: довідникове видання/відп. ред. С.У. Гончаренко. Київ: вид-во Либідь, 1997. 376 с.
197. Ушинский К.Д. Две главы из «Педагогической антропологии». *Народное образование*. 1999. №10. С. 243–254.
198. Формування технологічної культури майбутнього викладача: монографія / Пехота О. М. та ін.; за наук. ред. О. М. Пехоти. Миколаїв: Ілліон, 2016. 314 с.
199. Франчук Т. Й. Інтегративні процеси як основа творення цілісного освітнього простору, формування системи професійної підготовки педагога. *Змістовні засади професійної підготовки соціально-педагогічних працівників: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Кам'янець- Подільський держ. пед. ун-т, 1999. С. 52–63.*
200. Франкл, В.Л. Реальность и человек. СПб.: РХГИ, 1997. 286с.
201. Фрицюк В. А. *Професійний саморозвиток майбутнього педагога*: монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

202. Харченко П. В. До проблеми професійного саморозвитку педагога-музиканта. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. пр. Київ: НТУ "ХПІ". 2003. С. 512 – 519.
203. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 42 с.
204. Худенко О. Стимулювання особистісного й професійного саморозвитку вчителів у контексті педагогічних ідей В. О. Сухомлинського: *Наукові записки: Кіровоградського держ. пед. ун. ім. Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 123(2). С. 362– 366.
205. Шахіна І. Ю. Визначення і напрями створення інформаційного освітнього середовища. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків: НТУ "ХПІ", 2013. Вип. 36-37 (40-41). С. 245–255.
206. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.
207. Шехавцова С. О. Позанавчальна діяльність у вузі як оригінальний засіб особистісно-професійної самореалізації студентів. *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2007. № 24. С.195 – 202.
208. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький, 2016. С. 82 – 113.
209. Чайка В. М. *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.
210. Чирков В. И. Самодетерминизация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 116–130
211. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Вісник Запорізького*



національного університету. Серія: Педагогічні науки. Запоріжжя, 2012. № 1(17). С.192–196.

212. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 4 (Ч. 1). 2011. С. 104–109.

213. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Умань, 2015. 544 с.

214. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

215. Ятайкина А. А. Об интегрированном подходе в обучении. *Школьные технологии*. 2001. № 6. С. 10–15.

216. Van, Bong-Jin. Selbsterfüllung und Selbstentwicklung im Rahmen von Pädagogik, Training und Beratung. Von der Wissenschaft zur Praxis. PhD thesis, Universität zu Köln, 2011. 283 p.

217. Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*. 84(2): P. 191–215.

218. Bandura A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin, O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.).

219. Bauer, K.-O.: Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim u.a. 2005a: Juventa, Schrittmater Anton (2012): Für sich selbst sorgen lernen statt Aufopferung. Professionelle Lehrer-Selbsterfüllung und die Rolle der Schulleitung. In *Pädagogik* Jg.64, H. 4, S. 10-13.

220. Birghard M. H. How Does the Environment Affect the Person? URL: <https://www.lehigh.edu/~mhb0/EnvtoPerson.pdf> (last accessed: 15. 10.2016).

221. Castañeda, L.; Dabbagh, N. & Torres-Kompen, R. (2017). Personal Learning Environments: Research-Based Practices, Frameworks and Challenges. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 1-2. doi: 10.7821/naer.2017.1.229

222. Collie J. and Slater S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2005. 266 p.
223. Coyle, D. (2008). CLIL – a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, Hornberger N., *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition (pp. 97-111).
224. Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, pp. 627–668.
225. Diehlmann, Frank, Schuster, Oliver Kompetenzen „guter“ Lehrer URL: <http://www.ingoostwald.de/bildung/lehrerkompetenzen.pdf> (last accessed: 08. 07.. 2016).
226. Dodge B. (1999). Creating WebQuests. URL: <http://webquest.org> (last accessed: 14. 11. 2017).
227. Donaghue, H (2015) Changing Practice and Enabling Development: The Impact of Technology on Teaching and Language Teacher Education in UAE Federal Institutions’, in Farrell, TSC (ed) *International Perspectives on English Language Teacher Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, P. 142–159.
228. Duderstadt, J. J. Preparing future faculty for future universities. *Liberal Education*, 2001. V. 87. № 2. P. 24-31.
229. Enright, D.S., McCloskey, M.L. (1988) *Integrating English: Developing English Language and Literacy in the multilingual classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley
230. Gottsdanker-Willikens A. E., Leonard P. Y. All about me: Language arts strategies to enhance self-concept. *The Reading Teacher* 1984. Vol. 37. № 8. P. 801-802.
231. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann Verlag (2. überarbeitete und erweiterter Auflage), 2014. 1030 p.
232. Hartmann, M. *Coaching als Grundform pädagogischer Beratung: Verortung und Grundlegung*. Dissertationsschrift an der LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. 2004. 201 p.
233. Helmke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: *Pädagogik* 65 (2), S. 34-37.

234. Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, S. 150 - 169.
235. Holford, John (2008). "Explaining European Union Lifelong Learning Policy: Globalisation and Competitiveness or Path Dependency and Citizenship?" Adult Education Research Conference. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/26> (Last accessed:19.02.2017)
236. Hršak S. Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im Daf-Unterricht. Zagreb: Filozofski fakultet, 2011. P. 12- 18.
237. Huber M. T, Hutchings P. (2004). Integrative learning: Mapping the terrain Association of American Colleges and Universities. URL: [https://www.researchgate.net/publication/254325229\\_Integrative\\_Learning\\_Mapping\\_the\\_Terrain](https://www.researchgate.net/publication/254325229_Integrative_Learning_Mapping_the_Terrain) (last accessed: 25. 09. 2015)
238. Kim S.H., Park N.H., Joo K.H. Effects of Flipped Classroom based on Smart Learning on Self-directed and Collaborative Learning. *Control Automation* 12(7), 69–80 (2014).
239. Kleiman, P. (2008). Towards transformation: Conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3). P. 209–210.
240. Koppensteiner, J.: Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken, öbv und htp – Verlag. Wien: 2001, S. 1217.
241. Koper R. Conditions for effective smart learning environments. *Smart Learning Environments* 1(1), 2014. P. 1–17.
242. König J., Rothland M. Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (2013) 1, S. 43-65.
243. Lee A. Authentication scheme for smart learning system in the cloud computing environment. *J. Comput. Virol. Hacking Tech.* 11(3), 149–155 (2015).

244. Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). How languages are learned, fourth edition. Oxford: Oxford University Press.
245. Lipowsky, Frank (2007): Was wissen wir über guten Unterricht. Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: Becker, Gerold/Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert/Rothland, Martin/Stäudel, Lutz/Terhart, Ewald (Hrsg.): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale. Wege & Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV, S. 26-30.
246. Martin J. R. Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause / J. R. Martin, D. Rose. London: Continuum, 2003.
247. Martinet M.A. Teacher training: orientations, professional competencies /M.A. Martinet, D. Raymond. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001
248. Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: *The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. URL: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david\\_marshall-report.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marshall-report.pdf) (last accessed: 24. 09. 2014)/
249. Maslow A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), P. 370-396. doi: 10.1037/h0054346
250. McClelland, D. Human Motivation, 1988. Cambridge University Press.
251. McLean M. Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios. *Teacher Development*. 2000. Vol.4, №1. P.79-97.
252. Mendaglio S. The Theory of Positive Disintegration (TPD) and Other Approaches to Personality. Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. Scottsdale, AZ: Great Potential, 2008.
253. Mercer S. All about me: Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System* 2011. Vol.39. № 3. P. 335--346
254. Merriam, S. (1998). Case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
255. Miller, J. (1997). Case study in second language teaching. *Queensland Journal of Educational Research*, 13(1) P. 33-53.
256. Miller, R.: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Seelze 2004.

257. Moskowitz G. Effects of Humanistic Techniques on Attitude, Cohesiveness and Self-Concept of Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*. 1981. Vol. 65. № 2. P. 149-157
258. Netscheporenko M. Charakteristik von den Strukturellen Komponenten der Bereitschaft der zukünftigen Sprachlehrer zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung. *Science, research, development*. 2018. Vol. 9. P. 55-59.
259. Ormrod, J.E, Educational Psychology Developing Learners, Prentice- Hall, Upper Saddle River, NJ: USA 2008: P. 384-386.
260. Richards J.C. Professional Development for Language Teachers / J.C. Richards, T.S.C. Farrell. Cambridge: Cambridge University Press, 2005
261. Quality Assurance Agency for Higher Education: Honours degree subjects. URL: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements/honours-degree-subjects> (Last accessed: 18.04.2018).
262. Savić V. Effective CLIL Lesson Planning: What Lies Behind It. Content and Language Integrated Learning (CLIL) in *Teaching English to Young Learners*, Conference Proceedings No. 11. 2012. P. 35–47.
263. Scapini F. Environment and individual: a dialectic relationship. *Riv Biol*. 2001 May-Aug;94(2):293-303.
264. Shaikh P. Portfolio Career and Professional Fulfillment. 2009. URL: <http://www.suite101.com/content/portfolio-career-and-professional-fulfilment-a136379> (last accessed: 07.11.2014).
265. Skinner B. F. The science of learning and art of teaching. *Harward Education Review*. 1954. № 24. P. 86–97.
266. Stirling D. Motivation in Education. *Aichi Universities English Education Research Journal*. 29. 2013. P. 51-72.
267. Twenge, J. M., & Campbell, S. M. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 23, P. 862–877.
268. Ulman J. D. Applying behavioral principles in the classroom: Creating Responsive Learning Environments. *The Teacher Educator*. 34. 1998. P. 144-156.

269. Varghese, M, Morgan, B, Johnston, B and Johnson, K. (2005) Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4/1: 21–44.
270. Zhu Z.-T., Yu M.-H., Riezebos P. A research framework of smart education. *Smart Learn. Environ.* 3(1), 1–17 (2016).
271. Zlatea S., Cucui G. Motivation and performance in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. P. 468 – 476.
272. Zollondz, Hans-Dieter (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. 3. Aufl. München Oldenbourg Verlag.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Відомості про апробацію та впровадження результатів наукового дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54030, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15  
 E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

25.06.2018 № 01-12/06.4/426 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_



А. Л. Ситченко  
 20 р.

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Нечепоренко Марії Анатоліївни**

теми «Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти у навчальний процес Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

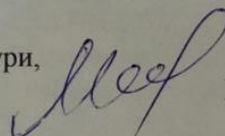
Протягом 2013-2016 років на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (протокол засіданні кафедри німецької мови і літератури факультету іноземної філології № 7 від 17 січня 2013 року) проведено експериментальне дослідження авторської методики формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку та впроваджено результати дисертаційного дослідження Нечепоренко М. А. на заняттях із ПКМ та Аналітичного читання в процесі підготовки студентів) ОКР «бакалавр», галузь знань: 01 Освіта, напрям підготовки: 014 Середня освіта (Німецька мова і література). Узагальнення результатів даного етапу експерименту підтвердило необхідність розробки та впровадження моделі формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку, спрямованої на поглиблення знань і набуття практичних умінь з професійно-особистісного саморозвитку, підвищення мотивації до формування та розвитку особистісної та професійної ідентичності, саморефлексію та самокорекцію діяльності із професійно-особистісного саморозвитку.

Експериментальна апробація розробленої Нечепоренко М. А. комплексної авторської методики, що об'єднує систему поетапного підвищення мотивації до саморозвитку вчителя іноземної мови, методичне забезпечення тематичних модулів та розробка практикумів з формування фахової готовності, створення відповідного освітнього середовища із використанням інноваційних

педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій підтвердила її ефективність, позитивний вплив на готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Вважаємо за необхідне рекомендувати результати дослідження Нечепоренко М. А. стосовно формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку для подальшого поширення в системі підготовки вчителів іноземних мов (протокол засідання кафедри німецької мови і літератури факультету іноземної філології № 15 від 06 червня 2018 р.).

Завідувач кафедри німецької мови і літератури,  
доктор філологічних наук, професор



М. І. Майстренко



Міністерство освіти і науки України  
**Житомирський державний університет  
 імені Івана Франка**  
 Вул. В. Бердичівська, 40,  
 м. Житомир, 10008  
 телефон /факс (0412) 43-14-17  
 E-mail: [zu@zu.edu.ua](mailto:zu@zu.edu.ua) Web: [www.zu.edu.ua](http://www.zu.edu.ua)  
 код ЄДРПОУ 02125208



Ministry of Education and Science of Ukraine  
**Zhytomyr Ivan Franko State University**  
 40, Velyka Berdychivska Str.,  
 City of Zhytomyr Ukraine, 10008  
 Tel/Fax (0412) 43-14-17  
 E-mail: [zu@zu.edu.ua](mailto:zu@zu.edu.ua) Web: [www.zu.edu.ua](http://www.zu.edu.ua)  
 USREOU 02125208

Від 29.05.2018 № 1/459  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Нечепоренко Марії Анатоліївни з теми: «Формування готовності майбутніх  
 учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку»  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
 у навчальний процес Житомирського державного університету  
 імені Івана Франка

Основні положення наукового дослідження М.А. Нечепоренко впроваджувались в освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка впродовж 2017-2018 навчальних років. Зокрема елементи розробленої автором методики формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку реалізувалися у процесі вивчення педагогічних дисциплін студентами 1 курсу Навчально-наукового інституту іноземної філології. Запропонована комплексна методика включає систему поетапного підвищення мотивації до професійно-особистісного саморозвитку, методичне забезпечення тематичних модулів та розробку практикумів по формуванню готовності до професійно-особистісного саморозвитку, створення освітнього середовища професійно-особистісного саморозвитку із використанням інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Апробована авторська методика має позитивний вплив на мотивацію, поглиблення теоретичних знань і вдосконалення практичних навичок, необхідних для здійснення професійно-особистісного саморозвитку. Розроблене М.А. Нечепоренко портфоліо «Зріст мого «Я» як особистості та професіонала» сприяє саморефлексії діяльності майбутнього учителя іноземної мови в процесі професійно-особистісного саморозвитку.

Вважаємо, що авторська методика формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку може бути запропонована для впровадження в практику підготовки учителів іноземних мов.

Проректор наукової і міжнародної роботи  
 доктор педагогічних наук, професор  
 Завідувач кафедри педагогіки  
 доктор педагогічних наук, професор



Н.А. Сейко

О.С. Антонова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 72-80-76, факс: (03822) 2-32-65  
 E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

20.02.17 № 3

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Нечепоренко Марії Анатоліївни з теми: «Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку», за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти в освітній процес Хмельницького національного університету

Матеріали дисертаційного дослідження Нечепоренко М.А. були впроваджені в освітній процес Хмельницького національного університету (кафедра практики іноземної мови та методики викладання) протягом 2013-2016 років з метою підвищення мотивації майбутніх вчителів іноземних мов до самоосвітньої діяльності та поглиблення знань про професійно-особистісний саморозвиток. Автором запропонована комплексна методика формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку, яка включає методичне забезпечення інформаційних модулів, присвячених особливостям професійно-особистісного саморозвитку, розробку практикумів по визначенню рівня та формуванню готовності до професійно-особистісного саморозвитку, систему поетапного формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку.

Нечепоренко М. А. розроблені методичні рекомендації до курсів «Практичний курс основної іноземної мови» та «Аналітичне читання», портфоліо саморефлексії діяльності педагога в процесі професійно-особистісного саморозвитку «Зріст мого «Я» як особистості та професіонала». У рамках виховного процесу було організовано засідання англо/німецькомовного кіноклубу із використанням авторського методичного забезпечення Нечепоренко М. А., що виступило мотивуючим фактором та сприяло підвищенню рівня готовності студентів займатись саморозвитком.

Експериментальне дослідження довело позитивний вплив запропонованої методики на готовність майбутніх учителів іноземних до професійно-особистісного саморозвитку.

Вважаємо, що методика формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, розроблена Нечепоренко М.А. може бути запропонована для впровадження в практику підготовки учителів іноземних мов.

Проректор з науково-педагогічної роботи

Матюх С. А.

Завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання

Бідюк Н. М.



*Праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Нечепоренко М. А. Дефінітивний аналіз поняття готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 2014. Вип. 42. С. 233–236.
2. Нечепоренко М. А. Інтегративний ресурс іноземної мови в контексті проблеми професійно-особистісного саморозвитку майбутнього учителя. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. V (57), Issue 129. P. 25–28.
3. Нечепоренко М. А. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: монографія/ О. М. Джеджула, О. В. Солоня, Р.В. Будяк. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 38–47.
4. Нечепоренко М. А. Інформаційно-освітнє середовище як фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Теорія і методика професійної освіти*. 2017. № 12. URL: [https://ivet-ua.science/images/Journals\\_IPTO/TMPO/TMPO\\_12\\_2017.pdf](https://ivet-ua.science/images/Journals_IPTO/TMPO/TMPO_12_2017.pdf)
5. Нечепоренко М. А. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка, 2017. Вип. 2. С. 102–109.
6. Нечепоренко М. А. Характеристика рівнів, критеріїв, показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Педагогічний альманах*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 39. С. 164–171.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Гордійчук (Нечепоренко) М. А. Формування професійно - педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Сучасні тенденції освіти: збірник наукових праць за мат. VI наук. конф., присвяченої дню народження канд .пед. наук., доц. С. В. Будака (Миколаїв, 26-27 квітня 2013 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. С. 197–203.
8. Нечепоренко М. А. Сучасні підходи до визначення сутності готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні тенденції освіти: Актуальні проблеми германістики та перекладознавства: збірник наукових праць професорсько-викладацького складу за мат. VII наук.-практ. конф., присвяченої дню народження канд .пед. наук., доц. С. В. Будака (Миколаїв, 24-25 квітня 2014 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. С. 345–350.
9. Нечепоренко М. А. Модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: мат. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.*(Вінниця, 17 лютого 2016 р.).Вінниця: ВНАУ, 2016. С. 242– 249.

10. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку через опрацювання іншомовних художніх творів. Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: мат. XXV Міжнар. наук. конф. (Переяслав-Хмельницький, 26-27 травня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 68–71.
11. Нечепоренко М. А. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в контексті формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: мат. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 28 лютого 2017р.). Вінниця: ВНАУ, 2017. С. 184– 187.
12. Нечепоренко М. А. Особливості використання Інтернет сервісів та розробки контенту інформаційно-освітнього середовища професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: збірник тез за мат. III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 27 лютого 2018 р.). Вінниця: ВНАУ, 2018. С. 258–261.
13. Нечепоренко М. А. Впровадження технології контекстного навчання з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми математичної освіти: виклики сучасності*: мат. міжнар. наук.-метод. інтернет-конф. (Вінниця, 17-18 травня 2018 р.). Вінниця: ВНТУ, 2018. С. 410–413.
14. Netscheporenko M. Charakteristik von den Strukturellen Komponenten der Bereitschaft der zukünftigen Sprachlehrer zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung. *Science, research, development. Pedagogy: proceedings of international science-practical conference.* (Poznan, 29. 09.2018-30.09.2018). Warszawa: «Diamond trading tour», 2018. P. 54–58.
- Праці, що додатково відображають наукові результати дослідження*
15. Джеджула О.М., Нечепоренко М. А., Хом'яківський Л. Ю. Інформаційні освітні університетські середовища як інтегративна база впровадження інноваційних технологій. *Оновлення змісту, форм та методів навчання в закладах освіти*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету, 2017. Вип.16 (59). С.29 – 31.
16. Джеджула О. М., Нечепоренко М. А. Професійно-особистісний саморозвиток в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності: навчальний посібник. Миколаїв: Формат, 2018. 169 с.
17. Нечепоренко М. А. А ти готовий до професійно-особистісного саморозвитку?: методичні рекомендації до самостійної роботи з дисципліни «Практичний курс основної мови». Миколаїв: Формат, 2018. 160 с.

Положення, висновки й результати дисертаційного дослідження обговорювалися на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій Вінницького національного аграрного університету. Апробація основних теоретичних і практичних результатів дослідження відбувалась на конференціях різного рівня, зокрема на:

*Міжнародних науково-практичних конференціях:*

1. «Педагогіка і психологія в еру збільшення впливу інформації – 2017» (Будапешт, 30 квітня 2017 р.), форма участі – скайп-доповідь: «Інтегративний ресурс іноземної мови в контексті проблеми професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя»).
2. «Європейська стратегія створення освітнього середовища у вищих технічних і професійних навчальних закладах» (Рівне, 18-20 травня 2017 р.), форма участі – публікація статті: «Інформаційні освітні університетські середовища як інтегративна база впровадження інноваційних технологій».
3. «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 26-27 травня 2017 р.), форма участі – усна доповідь: «Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку через опрацювання іншомовних художніх творів»).
4. «Проблеми математичної освіти: виклики сучасності (2018)» (Вінниця, 17-18 травня, 2018 р.), форма участі – публікація статті: «Впровадження технології контекстного навчання з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців».
5. «Наука, дослідження, розвиток» (Познань, 29-30 вересня 2018 р.), форма участі – публікація статті: «Charakteristik von den Strukturellen Komponenten der Bereitschaft der zukünftigen Sprachlehrer zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung».

*Всеукраїнських науково-практичних конференціях:*

6. «Сучасні тенденції освіти» (Миколаїв, 26-27 квітня 2013 р.), форма участі – усна доповідь: «Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки».
7. «Сучасні тенденції науки та освіти: актуальні проблеми германістики та перекладознавства» (Миколаїв, 24-25 квітня 2014), форма участі – усна доповідь: «Сучасні підходи до визначення сутності готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку».
8. «Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці» (Вінниця, 17 лютого 2016 р.), форма участі – скайп-доповідь: «Модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку».
9. «Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці» (Вінниця, 28 лютого 2017р.), форма участі – скайп-доповідь: «Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в контексті формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку».
10. «Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці» (Вінниця, 27 лютого 2018 р.), форма участі – скайп-доповідь: «Особливості використання Інтернет сервісів та розробки контенту інформаційно-освітнього середовища професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов».

**Додаток Б**  
**Нормативне та навчально-методичне забезпечення процесу підготовки**  
**майбутніх учителів іноземних мов**

**Додаток Б.1**  
**Галузевий стандарт вищої освіти України**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

**ГАЛУЗЕВИЙ СТАНДАРТ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

**ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА**  
**БАКАЛАВРА**

**ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ**

**01 Освіта**  
(шифр та назва галузі знань)

**СПЕЦІАЛЬНІСТЬ**

**014 Середня освіта**  
(код та найменування спеціальності)

**ПРЕДМЕТНА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ**

**014.02 Середня освіта (мова та література (німецька та друга іноземна мова))**  
(код та найменування спеціалізації)

**КВАЛІФІКАЦІЯ вчитель німецької, англійської мов і зарубіжної літератури**

**Миколаїв**  
**2017**

## ЗМІСТ

Вступ	
1. Галузь використання.....	4
2. Нормативні посилання .....	4
3. Визначення .....	5
4. Кваліфікаційна характеристика .....	10
5. Види діяльності.....	14
6. Зміст вищої освіти фахівця.....	18
7. Визначення освітньо-кваліфікаційного рівня .....	21
8. Вимоги до професійного відбору.....	23

**4.8. Найголовніші кваліфікаційні вимоги** до вчителів німецької, англійської мов і зарубіжної літератури полягають в тому, що випускники повинні:

- досконало опанувати німецькою, англійською мовами і зарубіжною літературою;
- глибоко володіти нормативною та діловою українською мовою;
- мати фундаментальні знання в галузі освіти;
- володіти методикою викладання німецької, англійської мов та зарубіжної літератури;
- володіти концепціями гуманітарних та суспільних наук та користуватися ними у різних сферах своєї професійної діяльності;
- володіти сучасними науковими методами філологічних досліджень;
- мати достатню підготовку для проведення науково-дослідницької роботи в галузі освіти;
- вміти працювати з комп'ютерною технікою та ефективно використовувати її для обробки матеріалу і результатів досліджень в галузі освіти;
- вміти користуватися науковою літературою, аналізувати стан справ з питань своєї спеціальності.

### **6. ЗМІСТ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

**014 Середня освіта, предметна спеціалізація – 014.02 Середня освіта (мова та література (німецька та друга іноземна мова)).**

Освітня підготовка фахівців зі спеціальності 014 Середня освіта, предметна спеціалізація – 014.02 Середня освіта (мова та література (німецька та друга іноземна мова)) передбачає загальногуманітарну та соціально-економічну підготовку. Фахівець повинен знати світову і вітчизняну культуру, історію, релігію тощо, мати сформований науковий світогляд; вміти здійснювати навчально-пізнавальну діяльність та використовувати надбані знання в своїй практичній професійній діяльності; оволодівати іншими іноземними мовами та суміжними спеціальностями.

Фахівець повинен вміти спілкуватися з іноземними колегами, виконувати функції посередника між культурами народів країн, мова яких вивчається, і культурою свого народу; бути обізнаним з різними жанрами мистецтва, аналізувати та інтерпретувати художні образи в різних видах мистецтва, використовувати їх в цілях гуманістичного та морально-естетичного виховання; володіти основами риторики та ораторського мистецтва.

Фахівець повинен:

- знати форми і методи наукового пізнання, сучасні соціальні та етичні проблеми, наукові школи, напрямки, концепції, джерела гуманітарного знання;
- розуміти ставлення людини до природи в епоху науково-технічного прогресу та протиріччя в житті сучасної цивілізації;
- знати форми і типи культур, основні культурно-освітні центри, знати історію всесвітньої культури та культуру України, її місце у світовій цивілізації;
- знати історію України та історію країн, мова яких вивчається;
- розуміти природу соціальних процесів та факторів соціального розвитку, розуміти сутність влади і політичні реалії життя;
- мати рівень знань та умінь з правових і організаційних питань охорони праці, з питань гігієни праці, виробничої санітарії, безпеки життєдіяльності;
- знати основні економічні теорії; вміти аналізувати економічні події в своїй країні та за її межами, використовувати необхідну інформацію для орієнтування в різноманітних проблемах економіки;
- знати права і свободи людини та громадянина; знати конституційне право України та основи української правової системи;
- бути обізнаним з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі гуманітарних і

соціально-економічних наук, вмінні аналізувати соціальні проблеми і процеси, використовувати методи цих наук у різних видах професійної і соціальної діяльності;

- володіти навичками наукової організації праці, бути обізнаним з можливостями і методами застосування комп'ютерної техніки в своїй професійній діяльності; вмінні працювати з пакетом сучасних комп'ютерних програм;
- бути здатним самостійно оволодівати новими знаннями, критично оцінювати набутий досвід з позиції останніх досягнень методики філологічної науки та соціальної практики;
- розуміти основні проблеми своєї професії, дисциплін, що визначають конкретну галузь його діяльності.

**Базова підготовка випускника** включає: практичну мовну підготовку, теоретико-лінгвістичну підготовку, літературознавчу підготовку, психолого-педагогічну підготовку, теоретичну та практичну методичну підготовку.

Професійно-мовна підготовка вчителя основної іноземної мови (німецької) передбачає достатньо вільне володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) як засобом спілкування і як засобом здійснення педагогічної діяльності в різних типах середніх навчальних закладів, а також володіння основами перекладу як особливим видом мовленнєвої діяльності.

Теоретико-лінгвістична підготовка фахівця з німецької мови включає дві взаємопов'язані цілі: забезпечення знанням теорії та історії німецької мови в обсязі, необхідному для вирішення практичних та науково-методичних задач, розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення, вміння працювати з науковою літературою, визначати суть та характер нерозв'язаних наукових проблем, вміння узагальнювати й класифікувати емпіричний матеріал тощо. Підготовка фахівця до діяльності у професійно-трудовай та соціально-культурній сферах вимагає оволодіння ним лінгвістичною, лінгво-країнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгвометодичною компетенціями. Випускник повинен володіти загальнолінгвістичною, теоретичною базою, яка знання в області теоретичної фонетики, теоретичної граматики, лексиколопії, стилістики, історії розвитку відповідної іноземної мови тощо.

Літературознавча підготовка.

Зміст психолого-педагогічної підготовки випускників полягає в забезпеченні знаннями з теорії психолопії і педагогіки; теоретичних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах середніх навчальних закладів, формування вмінь самостійного педагогічного дослідження; особливостей психологічних основ засвоєння німецької мови; навчання психологічних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах середніх навчальних закладів.

Головним змістом теоретичної методичної підготовки є: знання теорії методики навчання німецької мови, знання методичних основ організації навчально-виховного процесу з німецької мови в різних типах середніх і вищих навчальних закладів. Базові знання з методики викладання німецької мови і зарубіжної літератури передбачають: основи історії методики й дидактики, основи теорії сучасних зарубіжних та вітчизняних методів навчання філологічним дисциплінам; основи теорії та специфіка сучасних методів навчання філологічним дисциплінам.

## **7. ВИЗНАЧЕННЯ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ ЗА ОЗНАКАМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Якість особистості** фахівця з німецької мови і зарубіжної літератури полягає в тому, що він має бути підготовленим до успішної реалізації своєї соціальної ролі в умовах, коли знання і володіння німецькою мовою є засобом засвоєння і передачі різноманітної інформації з одних країн в інші, коли володіння і німецькою мовою є надійним засобом підвищення загально-гуманітарного і професійного рівня людини.

Основні якості фахівця з німецької, англійської мов і зарубіжної літератури:

- любов до професії вчителя, педагогічні здібності, творча активність;
- почуття відповідальності, прагнення до постійної самоосвіти та самовдосконалення;
- соціальна активність (нетерпимість до недоліків, небайдужість, почуття обов'язку, оптимізм, комунікабельність, почуття колективізму, енергійність, наполегливість, витриманість, організованість, дисциплінованість, чесність);





II. Вибіркова частина																			
II.1. Дисципліни за вибором ВНЗ																			
1.02.D008.1.01	Методика викладання іноземних мов	5	6	6	8	240	70	22	8	40	170					4	4		
1.02.D008.1.02	Практичний курс другої мови	6,8	4,5,7		18	540	210			210	330				3	5	4,5	3,5	2
1.02.D008.1.03	Лінгвокраїнознавство основної іноземної мови	5			4	120	40	20		20	80					4			
1.02.D008.1.04	Практична фонетика основної мови	1			3	90	32			32	58	3							
1.02.D008.1.05	Академічне письмове мовлення основної мови		4		3	90	30	6		24	60				3				
<b>РАЗОМ:</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>1</b>		<b>36</b>	<b>1080</b>	<b>382</b>	<b>48</b>	<b>8</b>	<b>326</b>	<b>698</b>	<b>3</b>		<b>6</b>	<b>13</b>	<b>8,5</b>	<b>3,5</b>	<b>2</b>

## II.2. Дисципліни вільного вибору студента

1.12.DBCB.2.01	Світова література	3	2		6	180	60	20		40	120	3	3						
1.12.DBCB.2.01	Стилі і напрями світової літератури																		
1.12.DBCB.2.02	Аналітичне читання	4,7	3,5,6		22	660	220			220	440	3	4	6	5,5	3,5			
1.12.DBCB.2.02	Прагматичний та комунікативний аспект художнього твору																		
1.12.DBCB.2.03	Методика викладання світової літератури	5			3	90	30	10		20	60				3				
1.12.DBCB.2.03	Інноваційні методи викладання світової літератури																		
1.12.DBCB.2.04	Граматичні категорії основної мови	2,4	1,3		19	570	260			260	310	3	7	6	3				
1.12.DBCB.2.04	Практична граматика основної мови																		
1.12.DBCB.2.05	Інтерпретація тексту		7		4	120	40	10		30	80								4
1.12.DBCB.2.05	Лінгвістичний аналіз публіцистичного тексту																		
1.12.DBCB.2.06	Теорія та критика сучасної англійської/німецькомовної літератури та кіно		8		3	90	30	10		20	60								3
1.12.DBCB.2.06	Сучасна англійська/німецькомовна література																		
1.12.DBCB.2.07	Теоретичний курс другої іноземної мови		8		3	90	30	10		20	60								3
1.12.DBCB.2.07	Історія та культура другої іноземної мови																		
<b>РАЗОМ:</b>		<b>6</b>	<b>9</b>		<b>60</b>	<b>1800</b>	<b>670</b>	<b>60</b>		<b>610</b>	<b>1130</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>5,5</b>	<b>7,5</b>	<b>6</b>

## III. Практична підготовка

III. Практична підготовка																				
1.12.III.01	Навчальна практика з виховної роботи в ЗОШ		4		6	180					180				6					
1.12.III.02	Мовна практика в літніх оздоровчих таборах		6		6	180					180							6		
1.12.III.03	Начально-педагогічна практика в школі з основної мови та світової літератури		7,8		12	360					360							3	9	
<b>РАЗОМ:</b>			<b>4</b>		<b>24</b>	<b>720</b>					<b>720</b>				<b>6</b>			<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ ГОДИН/КРЕДИТІВ</b>		<b>26</b>	<b>26</b>	<b>2</b>		<b>240</b>	<b>7200</b>	<b>2376</b>	<b>290</b>	<b>8</b>	<b>2078</b>	<b>4824</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

## IV. Факультативні дисципліни (форми контролю не плануються)

Шифр дисципліни	Назва навчальної дисципліни	Особливі умови доступу	Семестр/Семестри	Навчальних годин з навч.													
				всього	з навч.						з тому числі по семестрам:						
					лекції	лабораторії	практичні	семінари	індивідуальні	1	2	3	4	5	6		
1.12.FND.IV.01	Практичний курс іноземної мови за вибором	Рівень володіння іноземною мовою (за результатами іспиту у 6 семестрі) не нижче B1	1-6	240				240				40	40	40	40	40	40
1.12.FND.IV.02	Фізичне виховання		1-6	360				360				60	60	60	60	60	60

## V. Практична підготовка

Шифр практики	Назва практики (екзамени - навчальна/виробнича, з відшкодуванням відрахувань від теоретичного навчання)	Семестр	Тривалість	
			тижнів	днів (для практик без відрахувань)
1.12.III.01	Навчальна практика з виховної роботи в ЗОШ	4	3	15
1.12.III.02	Мовна практика в літніх оздоровчих таборах	6	2	
1.12.III.03	Начально-педагогічна практика в школі з основної мови та світової літератури	7,8	2,5	

## VI. Підсумкова атестація

Шифр	Форма і назва підсумкової атестації	Семестр
12 ПА 0	Кваліфікаційний іспит	8

## Зведена таблиця

	Розподіл по семестрам								Разом
	1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем	
Кількість тижнів в семестрі	18	18	18	18	18	18	18	16	142
Кількість аудиторних годин на семестр	332	346	342	270	318	254	294	220	2376
Кількість аудиторних годин на тиждень	20	20	20	20	20	20	20	20	160
Кількість кредитів ECTS	30	30	30	30	30	30	30	30	240
Кількість екзаменів	3	3	3	4	3	2	4	4	26
Кількість залків	4	2	3	2	3	3	3	2	22
Кількість курсових робіт						1	1*		2
Навчальна практика				1					2
Педагогічна практика							1		1
Мовні практики					1				1
Підсумкова атестація							1		1

**Додаток Б.3**  
**Робоча програма навчальної дисципліни**  
**Практичний курс основної мови (німецька)**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО  
 Кафедра німецької мови і літератури

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор із науково-педагогічної  
 роботи \_\_\_\_\_ Н. І. Василькова

28 серпня 2017 р.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ  
 ПРАКТИЧНИЙ КУРС ОСНОВНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКА)

Ступінь бакалавра  
 Галузь знань  
 01 Освіта  
 03 Гуманітарні науки

014 Середня освіта  
 Код та найменування спеціальності  
035 Філологія  
 Код та найменування спеціальності

014.02 Середня освіта (Мова і література (німецька))  
035.04 Германські мови та літератури (переклад включно)  
 Предметна спеціалізація

Освітня програма  
 Німецька мова і література

2017-2018 навчальний рік

## 2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Представлена програма навчальної дисципліни «Практичний курс основної мови» розрахована на студентів, що володіють рівнем В 1.1 – В 1.2 за загальноприйнятим європейським стандартом. Лексичний та граматичний матеріали, що пропонуються для вивчення, орієнтовано на студентів, що вже володіють достатнім базовим рівнем німецькомовної компетенції. Тому метою даного курсу є подальший розвиток та впровадження німецькомовної комунікативної компетенції студентів у різних міжкультурних (загальнокультурних, наукових та професійних) мовленнєвих ситуаціях на рівні В 2.1 – В 2.2. вивчення граматичних явищ та лексичного матеріалу до актуальних тем згідно з вимогами середнього рівня оволодіння мовою.

Базовим підручником курсу є спільний німецько-український навчально-методичний комплекс «DU I» та «DU II», авторами якого виступили вітчизняні та німецькі мовознавці під керівництвом проф. Бориско Н. та проф. Брунер К.. Представлене навчальне видання створено на сучасних засадах когнітивно-комунікативної, діяльнісно- і особистісно-орієнтованої методики навчання іноземних мов та складається із 11 розділів, що пропонують окрім основного лексичного та граматичного матеріалу, уривки із автентичних творів сучасної та класичної німецької літератури, публіцистичних (газетних й журнальних) та наукових текстів, аудіоматеріалів. Такий підхід сприяє розширенню не тільки мовної, але й лінгвокультурологічної, країнознавчої компетенції студентів.

*Мета курсу:* Засвоєння студентами базових принципів створення письмових текстів академічного характеру.

*Завдання курсу:* набуття практичних навичок створення письмових навальних та наукових текстів.

У результаті вивчення курсу студент оволодіває такими *компетентностями:*

### I. Загальнопредметні:

- Навички роботи з теоретичною та емпіричною науковою інформацією, знання способів її отримання та базової обробки для рішення науково-дослідницьких, професійних та соціальних задач;
- Здібність до письмового та усного мовлення; здатність правильно та виважено оформлювати результати мисленнєвої діяльності;
- Володіння навичками академічного мовлення;
- Підготовка наукових оглядів, анотацій;
- Створення рефератів та бібліографічних описів за тематикою досліджень;
- Володіння навичками участі у наукових дискусіях, виступи із доповідями та повідомленнями

### II. Фахові:

- Вільне володіння німецькою мовою, як мовою міжнародного спілкування та академічної діяльності
- Володіння навичками академічного мовлення;
- Підготовка наукових оглядів, анотацій;

- Створення рефератів та бібліографічних описів за тематикою досліджень;
- Володіння навичками участі у наукових дискусіях, виступи із доповідями та повідомленнями.

### 3. Програма навчальної дисципліни

5 семестр

#### Кредит 1 - 2. Перше знайомство.

Тема 1. Знайомство

Тема 2. Наш курс

Тема 3. «Ти» або «Ви»

Тема 4. Правила етикету

Тема 5. Суспільство, в якому звертаються на «ти».

Тема 6. Як ми сприймаємо навколишній світ. Мистецтво.

Тема 7. Я – українець!

Тема 8. Майбутнє моєї країни.

Тема 9. Спілкування в Інтернеті.

#### Кредит 3. Навчання у вищому навчальному закладі.

Тема 1. Перспективи навчання у вищому освітньому закладі.

Тема 2. Вибір майбутнього навчального закладу.

Тема 3. Університет майбутнього.

Тема 4. Вища освіта за кордоном.

Тема 5. Студентська бібліотека.

Тема 6. Студентське дозвілля.

Тема 7. Наукове життя студента.

Тема 8. Навчання в Україні та Німеччині.

#### Кредит 4 - 5. Вибір майбутньої професії.

Тема 1. Професія вчителя.

Тема 2. Моя майбутня професія – вчитель німецької мови.

Тема 3. Хід заняття німецької мови в школі.

Тема 4. Німецька мова – засіб комунікації у навчальному процесі.

Тема 5. Лексичні ігри на заняттях німецької мови.

Тема 6. «Jugend forscht» молодіжна організація, що підтримує наукові дослідження молоді.

Тема 7. Інтернет – засіб спілкування та навчання.

#### Кредит 6 - 7. Режим дня.

Тема 1. Мій робочий день.

Тема 2. Ідеальний режим робочого дня.

Тема 3. Шлях до місця навчання або роботи.

Тема 4. Управління часом. Структурування робочого дня.

## 11. Рекомендована література

### Базова

1. Навчально-методичний комплекс DU I / Бориско Н., Брунер К., Каспар-Хене Х. та ін. – Вінниця: Нова книга, 2009. – 452 с.
2. Волина С.А., Воронина Г.Б., Карпова Л.М. Учебник немецкого языка. Ч. 2 – 3. – М.: Ин.язык, 2001.
3. Практический курс немецкого языка (для начинающих). Зав'ялова М.В., Ильина Л.В. – М.: ЧеРо, 1997.
4. Кочетова С.О. Практикум по немецкому языку. Spiel und Stil: Пособие по разговорной практике. – СПб: Издательство «Союз», 2002. – 192 с.
5. Перельман А. Жизнь по-немецки. – СПб: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2004.

### Допоміжна

1. Тематический словарь современного немецкого языка. Средний уровень / Сост. В. Е. Салькова. — М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ: Восток - Запад, 2008. — 512 с.
2. Формановская Н.И., Соколова Х.Р. Речевой этикет. Русско-немецкие соответствия: Справочник. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1992. – 95 с.
3. Гандельман В.А., Катаева А.Г. Немецкий язык для гуманитарных вузов. – М.: Высш. Шк., 2000.
4. Handbuch deutscher Kommunikationsverben/ Harras G., Winkler E. – Walter de Gruyter: Berlin, 2004 – S. 534.
5. Langenscheidts Grosswörterbuch der deutschen Umgangssprache. – Berlin: Langenscheidt, 1998.
6. 200 немецких сильных и неправильных глаголов — М.: Астрель: АСТ, 2007. — 30, [ 2 | с .

## 12. Інформаційні ресурси

1. <http://studi-lektor.de/tipps/erfolgreich-studieren/fachtexte-lesen-und-verstehen.html>
2. <http://www.akademie.de/wissen/fachtexte-schreiben>
3. [http://static.uni-graz.at/fileadmin/Koordination-Gender/Geschlechterstudien/Tool\\_Fachlektuere\\_Seminarvorbereitung.pdf](http://static.uni-graz.at/fileadmin/Koordination-Gender/Geschlechterstudien/Tool_Fachlektuere_Seminarvorbereitung.pdf)

**Додаток Б.4**  
**Робоча програма навчальної дисципліни**  
**Аналітичне читання**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кафедра німецької мови і літератури



РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**АНАЛІТИЧНЕ ЧИТАННЯ**

Ступінь бакалавра

Галузь знань 01 Освіта

03 Гуманітарні науки

014 Середня освіта

Код та найменування спеціальності

035 Філологія

Код та найменування спеціальності

014.02 Середня освіта (Мова і література (німецька))

035.04 Германські мови та літератури (переклад включно)

Предметна спеціалізація

Німецька мова і література

Освітня програма

Факультет іноземної філології

2017-2018 навчальний рік

### Мета та завдання навчальної дисципліни

**Мета курсу:** Навчити студентів практичному володінню німецькою мовою, читанню та перекладу німецькомовної літератури, сформувати навички усного, письмового, монологічного, діалогічного мовлення та аудіювання.

Функціональна направленість програми базується на практичних завданнях курсу.

### Завдання курсу:

- осмислення художнього тексту як структурної єдності елементів, що слугують розкриттю тематичного змісту літературного твору;
- навчити сприйняттю мовних засобів та їх точному розумінню у тексті;
- навчити виокремлювати повну фактичну інформацію, що міститься у тексті;
- навчити осмисленню виокремленої інформації;
- ознайомити з різними видами читання: оглядовим, ознайомчим, вивчаючим, пошуковим.

Дисципліна орієнтує на наступні види професійної діяльності вчителя іноземної мови:

- здійснення процесу навчання згідно з освітньою програмою;
- використання сучасних прийомів, методів та засобів навчання;
- використання технічних засобів навчання – інформаційних і по можливості комп'ютерних технологій;
- застосування сучасних засобів оцінювання проблематики змісту;
- формування у студентів духовних, моральних цінностей на основі індивідуального підходу;
- формування загальної культури студентів.

Усі види навчальної роботи з курсу "Аналітичне читання" підпорядковані кредитно-трансферній системі організації навчання та контролю студентів. Контроль здійснюється за допомогою контрольної роботи (КР) наприкінці кредиту та з урахуванням граматичних помилок, оскільки метою мовного ВНЗ є володіння іноземною мовою на рівні, наближеному до культурних носіїв мови.

Курс розрахований на 345 годин, що включає практичні заняття та самостійну роботу. Навчальний матеріал курсу включає 11,5 кредитів.



	Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	
9.	Читання твору Erich Kästner «Das doppelte Lottchen». (Kapitel 9). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	12
10.	Читання твору Erich Kästner «Das doppelte Lottchen». (Kapitel 10). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	10
11.	Читання твору Erich Kästner «Das doppelte Lottchen». (Kapitel 11). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	10
12.	Читання твору Erich Kästner «Das doppelte Lottchen». (Kapitel 12). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	10
	<b>Разом</b>	<b>126 год.</b>

#### VI семестр

№ з/п	Назва теми	Кількість Годин
1	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 1). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
2	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 2). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
3	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 3). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
4	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 4). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
5	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 5). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
6	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 6). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
7.	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 7). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
8.	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 8). Ведення глосарію. Виконання творчих завдань, вправ.	9
9.	Читання твору Е.-М. Remarque «Drei Kameraden». (Kapitel 9).	10

## Додаток В

### Аналіз розуміння концепту «професійно-особистісний саморозвиток» та практичних способів здійснення зазначеного процесу студентами – майбутніми вчителями іноземних мов

В ході дослідження ми проаналізували, яке значення в поняття «професійно-особистісний саморозвиток» вкладають майбутні учителі іноземних мов. Нами було проведено опитування, серед 170 студентів 1-4 курсів факультету іноземної філології МНУ імені В.О. Сухомлинського у віці від 16 до 22 років. Ставлячи питання студентам «Що Ви розумієте під професійно-особистісним саморозвитком?» Ми отримали наступні відповіді (рис. 1). Найпоширеніша відповідь: «Професійно-особистісний саморозвиток - це самовдосконалення». Так відповіли 56 осіб - 33%. Професійно-особистісний саморозвиток як отримання нових знань розуміють 46 студентів (27% опитаних студентів); як розвиток в собі позитивних якостей особистості розуміють 38 осіб (22% опитаних студентів); як вдосконалення себе в певній сфері діяльності (13%). Не знають відповіді або не цікавиться даним питанням - 5%).



Рис. 1 .Розуміння поняття «Професійно-особистісний саморозвиток»

Проаналізувавши ці відповіді, ми приходимо до висновку, що більшість студентів факультету іноземної філології під професійно-особистісним саморозвитком розуміють активний, діяльнісний процес отримання нових знань та покращення своєї особистості. Наступним питанням, на яке ми запропонували відповісти стало «Чи займаєтесь Ви професійно-особистісним саморозвитком? Якщо так, то якими способами?». Результати свідчать про те, що більшість опитуваних студентів ( 78 чоловік – 46%) лише іноді або зрідка займаються професійно-особистісним саморозвитком, 60 осіб – 35 % займаються саморозвитком систематично, а 32 опитаних (19 %) не займаються таким видом діяльності взагалі.

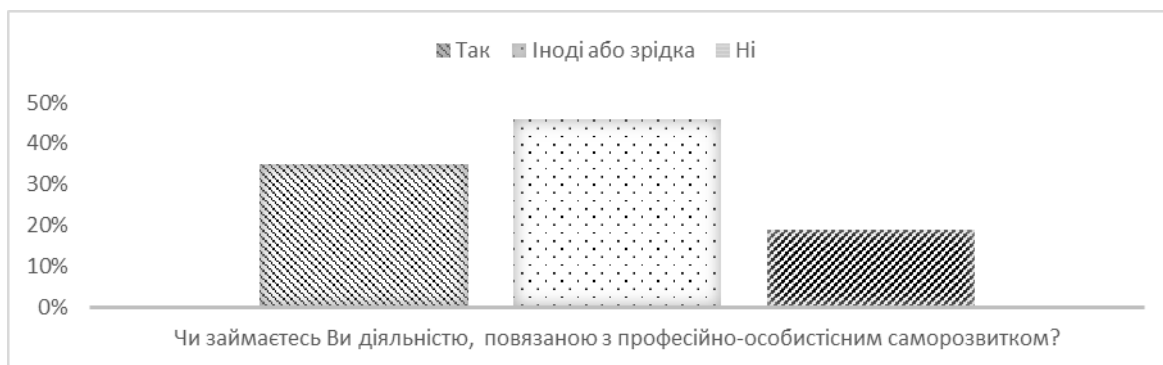


Рис. 1.2 Чи займаєтесь Ви професійно-особистісним саморозвитком?

Способи, які опитувана група назвала у якості способів професійно-особистісного саморозвитку перераховано в Таблиці 1. Деякі студенти використовують різні способи одночасно. Варто підкреслити, що 136 майбутніх учителів іноземних мов (80%) відзначили, що хотіли б вже під час навчання в університеті займатись професійно-особистісним саморозвитком.

Таблиця 1

#### Найпоширеніші способи здійснення професійно-особистісного саморозвитку

Способи професійно-особистісного саморозвитку	Кількість студентів
Перегляд освітніх, документальних фільмів, передач іноземною мовою	114
Читання художньої літератури мовою оригіналу	30
Відвідування додаткових занять, семінарів	20
Інше: (Інтернет, ЗМІ, спілкування)	60

Дані опитування та особисті спостереження свідчать, що у майбутніх учителів іноземних мов відсутнє цілісне та повне уявлення про процес формування професійно-особистісного саморозвитку. Способи, названі студентами є фрагментарними. Більшість опитуваних займається діяльністю, що пов'язана з процесом професійно-особистісного саморозвитку не системно, не маючи повного уявлення про особливості даного процесу. Важливим для нашого дослідження показником є те, що переважна більшість опитаних виявила бажання займатись професійно-особистісним саморозвитком в процесі фахової підготовки.

**Бланк опитування «Що для Вас означає професійно-особистісний саморозвиток.**

ПІБ: \_\_\_\_\_ Група№ \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

***Вітаємо!***

*З метою визначення актуальності проблематики професійно-особистісного саморозвитку, пропонуємо Вам прийняти участь в опитуванні. Прохання бути відвертим і давати конкретні відповіді на запитання.*

**1. Що Ви розумієте під професійно-особистісним саморозвитком?** \_\_\_\_\_

---

---

---

**2. Чи займаєтесь Ви професійно-особистісним саморозвитком?** \_\_\_\_\_

**3. Якщо так, то якими способами?**

---

---

---

---

---

**4. Чи важливо для вчителя іноземних мов займатись професійно-особистісним саморозвитком?** \_\_\_\_\_

---

**5. Чи хотіли б Ви більше дізнатись про професійно-особистісний саморозвиток?** \_\_\_\_\_

---

---

## Додаток Д

### Теоретична рефлексія базових наукових понять дослідження

#### Додаток Д.1

##### Гене́за трактування поняття «саморозвиток»\*

Виникнення ідеї саморозвитку особистості сягає корінням до праць древніх філософів. Так, вже мислителі часів античності (Геракліт, Сократ, Аристотель, Сенека, Піфагор) приділяли велику увагу проблемами самопізнання, самовдосконалення та самореалізації.

В епоху Просвітництва, згідно з думкою Ж. Руссо, І. Гердера, К. Гельвеція, свідомість розглядалася як спосіб розвитку самоосвіти. Гуманістичні ідеї І. Канта, який виділяв в людській свідомості об'єктивне і суб'єктивне, чуттєве та раціональне, сприяли розвитку проблеми саморозвитку. Сутність поняття саморозвитку розумілася І. Кантом як духовно-творча діяльність. Представник німецької класичної філософії Гегель визначав природний, історичний і духовний світ у вигляді процесу, тобто в безперервному русі, зміні, перетворенні та розвитку. Термін «саморозвиток» він співвідносив з поняттям «саморух».

На рубежі XIX-XX ст. філософи В. Дільтей, Г. Спенсер, І. Фіхте, К. Ясперс, та дослідники П. Блонський, П. Каптерев пов'язували ідеї європейського гуманізму з проблемою саморозвитку людини. Так, з точки зору П. Блонського, саморозвиток особистості пояснюється активно-діяльнісною взаємодією суб'єкта з об'єктивним світом.

Велике значення з проблеми «саморозвиток» мають роздуми філософів М. Бахтіна, Н. Бердяєва, А. Лосєва, М. Хайдеггера та ін. про людину та її місце в світі. В даний час зазначена проблема у філософії є предметом розгляду у роботах Г. Батищева, І.Кона, В. Степанової, А. Харламова, В. Лозового, Л. Сідак, D. Hume, S. Goering, D. William та ін.

Саморозвиток особистості в філософському трактуванні даного феномена визначається як саморух, розвиток, який відбувається під впливом внутрішніх причин і не залежить від зовнішніх факторів. На усвідомленості і незалежності біографічного проектування, вибору стратегій, моделей саморозвитку особистості від зовнішніх обставин наголошують В. Лозовой та Л. Сідак. Проте в той же час філософи бачать перспективу саморозвитку особистості у вигляді діалогу з усім, що її оточує. Більш того, немає ніяких підстав вважати, що духовний розвиток людини завершився теперішнім її станом, оскільки людина завжди є незавершеною системою (мікрокосмом) й, мабуть, приречена на вічний саморозвиток відповідно до свого середовища.

У працях з психології проблема саморозвитку особистості широко відображена в дослідженнях Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, Л. Мітіної, А. Маслоу, В. Маралова, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, Г. Бала, Г. Костюка, W. Klünker, M. Busch, K. Wilber, K. Vodak, A. Graf. та ін.

Представники екзистенціальної психології М. Бахтін, М. Бубер, В. Франкл та ін. при вивченні саморозвитку акцентували увагу на самотворчість. В середині ХХ ст. в працях А. Маслоу та ін. розвивалася трансперсональна психологія, пов'язана з такими поняттями, як «особистісне зростання» і «самореалізація особистості». А. Маслоу визначає саморозвиток особистості через самоактуалізацію. Даний процес розуміється вченими як безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення покликання, долі.

К. Абульханова-Славська процес саморозвитку визначає як самостійне визначення особистістю стратегії свого життя. В. Маралов пропонує наступне визначення: Саморозвиток - це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичної преосвіти. Провідними формами саморозвитку, на думку вченого, є самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація.

Саморозвиток пов'язаний з проблемою самоактуалізації як прагнення людини до максимального виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей. Згідно з концепцією «Необмеженого розвитку» Е. Еріксона людина продовжує розвиватися протягом всього життєвого шляху. Цей процес тільки змінюється по напрямку, інтенсивності, характеру і якості. Саморозвиток як процес прогресивної, якісної зміни психологічного статусу особистості визначається як самоактуалізація (А. Маслоу), особистісний зріст, самовдосконалення (К. Роджерс), самостійне визначення особистістю стратегії свого життя (К. Абульханова-Славська). Педагогічні підходи до розуміння саморозвитку представлені в працях П. Гальперіна, К. Вазіної, А. Леонтьєва, М. Мамардашвілі, С. Рубінштейна, Г. Селевко, Д. Ельконіна та ін.

Г. Селевко описує саморозвиток як процес навмисної зміни, піднесення людиною самої себе на більш високий рівень фізичного, духовно-морального, соціального і творчого розвитку та зазначає, що спрямованість та інтенсивність саморозвитку і самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем та використаними педагогічними засобами. С. Кузікова дефінією особистісний саморозвиток як свідому, цілеспрямовану і керовану активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення.

У роботах вчених ХХ-ХХІ століття В. Андрєєва, В. Баранова, М. Кряхтунова, Л. Куликової, Н. Міняєва, Е. Рапацевич, Г. Серікова, В. Слостенина, І. Шаршова проведено подальший розгляд проблеми саморозвитку особистості, діяльних здібностей та інших особистісних якостей людини в ході різних видів його доцільної діяльності.

Аналіз та узагальнення наукових досліджень дозволяє виділити дві групи підходів до розуміння поняття саморозвитку: психологічний та процесуально-організаційний. У наукових роботах з психології саморозвиток підходу розглядають саморозвиток як певну внутрішню активність, вид творчої діяльності, що «зумовлює продуктивне особистісне зростання» (В. Андрєєв, Г. Балл, О. Сухоленова, О. Слободян, В. Івченко), що дозволяє дозволяє особистості, враховуючи власні цілі та інтереси, побудувати конструктивні стосунки із навколишнім світом, в тому числі це стосується

і професійної сфери; зберегти власне психічне здоров'я (К. Вазіна, М. Мамардашвілі, О. Суворов). Психологічну основу розвитку даного явища науковці вбачають у розвитку рефлексії. Рефлексивні механізми саморозвитку особистості дослідники пов'язують із різними проявами самовпливу: самоконтролем, самопереконанням, самоінструкцією, самонаказом, самоподоланням тощо.

Процесуально-організаційний підхід об'єднує розуміння особистісних і професійних самозмін як процесів. Серед них виділяють внутрішньо і зовнішньо організовані процеси. На внутрішню сторону організації процесу саморозвитку наголошують у своїх дослідженнях (Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, М. Костогризов, А. Ветхов, В. Веретєнніков, О. Коваленко, Л. Петерсон, Л. Кулікова). Наприклад, М. Костогризов розуміє феномен саморозвитку як обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети.

Внутрішньо організовані процеси відбуваються за наявності спрямованості особистості на саморозвиток. Спрямованість розуміємо як сукупність мотивів, які впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації. Якщо ця інтегративна якість розвинена, особистість відчуває і усвідомлює необхідність саморозвитку, її захоплює пізнавальна діяльність, вона націлена на результат і подальший розвиток, йдеться про внутрішній поштовх, потік, який несе її до творчого зростання.

Зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним процесом, але існує і неорганізований вплив, вплив середовища, тобто соціальний. П. Каптерев, Т. Тихонова, М. Костенко, Ю. Лобейко, Н. Лосєва розглядають саморозвиток як зовнішньо організований процес особистісної та професійної самозміни, самовдосконалення, як процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів. Так, професійний саморозвиток майбутнього вчителя Т. Тихонова вважає усвідомленим цілеспрямованим самопізнанням, самопроекуванням, та самовдосконаленням з метою досягнення певних результатів у майбутній професійній діяльності. Н. Лосєва пропонує наступну дефініцію: Саморозвиток – це безперервний процес, у якому під впливом визначення мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності чи зміни себе.

*\* укладено автором на матеріалі наукових досліджень*

*К. Альбуханової-Славської, Н. Бердяєва, Н. Лосєвої, В. Лозового, Л. Сідак,  
С. Рубінштейна, Г. Селевко, В. Маралова, М. Костогризова, В. Андрєєва,  
М. Костенко, П. Каптерєва та ін.*

**Додаток Д.2**  
**Підходи до визначення терміну «мотивація»**  
**(за О. Прокопенко)**

Підхід	Представники	Визначення
Мотивація як внутрішні фактори, що детермінують поведінку людини.	М.Д'яченко Л.Кандибович С. Занюк Х. Хекхаузен Л.Мельник Є.Льїн	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сукупність мотивів, які спонукають до досягнення мети;</li> <li>- як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність людини (мотиви, потреби, ситуативні фактори, що детермінують поведінку людини)</li> <li>- численні процеси та явища, суть яких зводиться до того, що жива істота обирає свою поведінку виходячи з її очікуваних наслідків, і керує нею в аспекті її спрямування і витрат енергії;</li> <li>- відносно стабільна система мотивів (тобто спонукальних причин дій), що визначає поведінку суб'єкта;</li> </ul>
Мотивація як процес зовнішнього впливу на поведінку людини	Б. Генкін О. Шпикуляк, В. Шапіро	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вплив на поведінку людини для досягнення особистих, групових і суспільних цілей;</li> <li>- створення умов для всебічного заохочення, спонукання до результативної праці;</li> <li>- процес стимулювання кого-небудь до діяльності, спрямованої на досягнення цілей організації.</li> </ul>
Мотивація як психологічний стан людини, що детермінує її поведінку.	В. Куриляк Е. Кірхлер К. Родлер Л.Верещагіна І. Кареліна А. Козирев	<ul style="list-style-type: none"> <li>- готовність докласти максимальних зусиль для досягнення організаційних цілей (мети), що зумовлена здатністю цих зусиль задовольнити певну індивідуальну потребу.</li> <li>- процес психічної регуляції, що впливає на спрямування діяльності та кількість енергії, що мобілізується для виконання цієї діяльності;</li> <li>- процес формування мотиву;</li> <li>- сукупність причин психологічного характеру, яка пояснює поведінку людини, її початок, спрямованість і активність.</li> </ul>



### Додаток Д.3

#### Основні групи мотивів студентів\*

Л. Божович поділяє мотиви навчання на дві великі категорії. Одні з них пов'язані з змістом самої навчальної діяльності і процесом її виконання; інші – з ширшими взаємовідносинами особистості з навколишнім середовищем[25]. Мотиви, закладені в самій навчальній діяльності, це ті мотиви, що безпосередньо залежать від самого змісту навчального процесу, ті мотиви, які спонукають до виявлення інтелектуальної активності, подолання перешкод в процесі розв'язання поставлених викладачем задач. Такі мотиви формуються безпосередньо під час навчання. Сама форма організації набуття нових знань може служити як мотивуючим фактором, так і знижувати пізнавальну активність студента. Майже все, що викладач робить в аудиторії під час практичного заняття або лекції має мотиваційний вплив на студентів. Мотивація навчання студентів значним чином визначається розвитком їх навчальної діяльності у процесі професійної підготовки. Друга велика група мотивів – це ті мотиви, які лежить поза самою навчальною діяльністю, проте мають вагомий вплив на мотивацію навчання. До цієї групи відносимо соціальні мотиви, що пов'язані як з офіційним, так і з неофіційним статусом студента в академічній групі та відображають суспільну значущість навчання; професійні, що відображають значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією; утилітарні (особиста вигода, благополуччя після закінчення вищого навчального закладу); прагнення одержати схвалення та позитивні оцінки; бажання бути лідером та зайняти гідне місце в групі; прагнення уникнути прикростей із боку викладачів, батьків [194].

У роботах зарубіжних психологів (А. Маслоу [249], К. Роджерс[194], Е. Дісі та Р. Раян[224]) підкреслюється думка про те, що особистість має вроджену потребу у самодетермінації, самовдосконаленні, саморозвитку, набуванні компетентності, культури, яка є однією із головних психологічних потреб людини. В такому стані особистість відчуває, що саме вона є істинною причиною здійснюваної цілеспрямованої поведінки. Проте на практиці ми прослідковуємо низький рівень готовності займатись саморозвитком, що ще раз виділяє мотиваційну сферу як домінуючу складову саморозвитку особистості.

Мотивація професійного становлення і саморозвитку активно розглядається сучасними вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Саморозвиток має бути усвідомлений особистістю не тільки як можливий спосіб реалізації повноти себе, але і як особлива цінність і життєво важлива потреба, необхідна для реалізації своєї особистості в усіх сферах діяльності, зокрема в професійній самореалізації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів дій, їх впорядкування для досягнення цілей. Без прагнення до

самовдосконалення, особистісного росту неможлива успішна професійна діяльність. Поступовий особистісний саморозвиток молодого фахівця, безумовно, передбачає вдосконалення і розширення змісту його професійної діяльності. В.Сластьонін слушно зазначає, що професійний саморозвиток - це процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки і внутрішнього руху, особистісного становлення людини [182].

Під зовнішньою мотивацією розуміється детермінація поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, які ініціюють і регулюють, знаходяться поза «Я» особистості [265]. Внутрішня мотивація описує такий тип детермінації поведінки, коли ініціюючі та регулюючі чинники виникають зсередини особистісного «Я» і повністю знаходяться всередині самої поведінки. Внутрішня мотивація здатна викликати більш активну і продуктивну діяльність, сприяє творчості, задоволеності роботою, викликає емоції інтересу та радості досягнення. Переважання внутрішньої мотивації підвищує самоповагу і відчуття компетентності. Внутрішньо мотивована діяльність не потребує заохочень, крім своєї власної активності. Люди займаються певним видом діяльності не для досягнення будь-яких зовнішніх нагород, власне діяльність і є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої мети [210].

Зовнішня професійна підготовка задає зміст, форми, схеми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію, реалізацію особистісного сенсу професійного саморозвитку. Професійна діяльність виступає засобом особистісної самореалізації. Професіоналізація впливає на особистість, може її стимулювати або, навпаки, руйнувати, виступаючи, таким чином, чинником особистісного саморозвитку. У ракурсі сучасних досліджень педагога як суб'єкта професійної діяльності велике значення надається особистісному потенціалу, що дозволяє говорити про нерозривність професійного і особистісного саморозвитку майбутнього вчителя як специфічної внутрішньої опори, дозволяє бачити продуктивні умови реалізації педагогічної діяльності в досить ентропійному середовищі. Особистісний потенціал розглядається як інтегральне утворення, що включає високий рівень свідомості життя і тимчасової перспективи; продуктивну самореалізацію і самодетермінацію.

Слушною є думка А. Полякова [162], який розглядає сутність мотивації професійного зростання студентів як сукупність їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, готовності до професійної діяльності, здатності до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього маршруту впродовж життя, результатом якої є високий рівень сформованості професійної компетентності.

У дослідженнях І.Козубовської, М. Леврінц [101] підкреслено, що мотивація професійної діяльності як домінанта мотиваційної сфери особистості студента визначає особливості його професійного становлення. Вирішальну роль в успішності професійного зростання та набуття професійно важливих знань і вмінь відіграють не стільки об'єктивні чинники (наприклад, інтелектуальні властивості, здібності, особливості навчально-виховного процесу), скільки мотиваційно-ціннісні фактори. Мотивація є тим механізмом, який спонукає студентську молодь до оволодіння професією, досягнення успіхів у професійній діяльності.

Вітчизняна дослідниця Л. Баженова, вивчаючи мотивацію професійного саморозвитку, характеризує її як відносно самостійний вид внутрішньої діяльності, спрямований на прийняття і засвоєння зовнішніх, нормативних вимог до особистості педагога та сукупність спонукань і умов, що детермінують, спрямовують і реалізують процес підвищення професійної компетентності педагога [11, с.14]. «Мотивація досягнення успіху – це прагнення до покращення результатів, невдоволення досягнутим, наполегливість у досягненні своєї мети. Мотивація досягнення успіху тісно пов'язана з такими якостями особистості, як ініціативність, відповідальність, добросовісне ставлення до праці, реалістичність в оцінці своїх можливостей при постановці завдань» [108, с 111].

Американський професор психології, автор теорії трьох потреб D. McClelland [250] значну увагу приділяв аналізу потреби в успішності, а у якості основних формувальних впливів на мотивацію успіху виділяв формування синдрому досягнення (прагнення до успіху вище за прагнення уникати невдачі), самоаналіз, формування прагнення і навиків ставити перед собою високі, але адекватні цілі, міжособистісну підтримку.

Важливість формування мотивації досягнення успіху підкреслюється тим фактом, що саме цей вид мотивації характеризує взаємовплив переконань, попереднього досвіду, цілей, інтересу та власного Я особистості та пояснює, яким чином суб'єктивне ставлення та поставлена ціль впливають на виконання окремих завдань та діяльність особистості в цілому [266].

*\*Укладено автором із посиланням на список використаних джерел і літератури дисертаційного дослідження.*

## Додаток Е

### Теоретичне та практичне обґрунтування реалізації педагогічних умов

#### Додаток Е. 1

#### **Діалектичність взаємозв'язку процесів навчання, розвитку особистості, формування ціннісних орієнтацій під впливом оточуючого освітнього середовища**

Загальновідомим є факт, що життя і розвиток людини не можуть відбуватися поза межами оточуючого середовища, а вплив середовища на психологічні характеристики людини, її систему цінностей, поглядів може носити як позитивний так і регресивний характер. К. Dabrowski визначаючи три фактори, що безпосередньо впливають на розвиток особистості (соціальне середовище, потенціал розвитку, динамізм), підкреслює, що особи, які мають менший внутрішній, генетичний потенціал розвитку, потребують більшої підтримки з боку соціального середовища для досягнення прогресу, проте значних негативних наслідків під впливом несприятливого середовища зазнає розвиток людини, наділеної від природи високим потенціалом [263].

Ф. Scarini [238] наголошує на діалектичності взаємозв'язку особистості та середовища, адже людина сама визначає, які особливості середовища стимулюють її поведінку, і постійно впливає на навколишнє середовище через свою діяльність. Більшість дослідників [76;109; 214; 148] сходяться у думці, що середовище є одним із вирішальних факторів розвитку особистості, а людина, будучи активним суб'єктом, активізує ті елементи середовища, які визначають життєві установки, особистісну направленість, потреби, мотивацію, реальну поведінку, процес самореалізації особистості.

Розглядаючи можливості середовища для формування особистих і професійних компетентностей майбутнього вчителя, нам імпонують погляди сучасного дослідника С. Микитюка на середовище як «узагальнений, сукупний, об'єднаний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначну роль у модифікації професійної поведінки, яка розгортається як наслідок запланованих керованих факторів середовища» [121, с. 308].

Слушно зазначає О. Керницький [76], що формування особистісної сфери фахівця здійснюється під впливом не тільки цілеспрямованого освітнього процесу, але й специфічного професійного середовища, до якого він адаптується, приступаючи до навчання у вищій школі.

Саме середовищно орієнтований підхід дає можливість комплексної та багатовимірної оцінки впливу середовища, в якому відбувається професійна

підготовка студента на його особистісні характеристики. Суть середовищного підходу в освіті, як відзначає М. Братко, полягає у тому, що «середовищний підхід (environment conception, environmental approach – англ.) передбачає сприйняття середовища як результату засвоєння людиною її оточення. Відповідно, діяльність та поведінка людини розглядаються як провідний чинник, який пов'язує окремі компоненти середовища в єдине ціле. Вступивши до вищого навчального закладу особистість входить в його освітній простір, який завдяки своїй активності, як суб'єкта освіти, перетворює його на освітнє середовище, місце самореалізації» [23, с. 11].

Базовим поняттям середовищного підходу виступає «освітнє середовище». Аналіз праць науковців дав змогу виявити, що під терміном «освітнє середовище» у педагогіці розуміється сукупність умов, просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних факторів, котрі впливають на формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості і функціонування людини в суспільстві. Освітнє середовище може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості, створюються умови для актуалізації внутрішнього світу майбутнього фахівця, його особистісного і професійного становлення, зростання та самореалізації.

*\*Укладено автором із посиланням на список використаних джерел  
і літератури дисертаційного дослідження*

## Додаток Е.2

### Афірмативні вирази



*Gib jedem Tag die Chance, der schönste  
deines Lebens zu werden.*

*Mark Twain*



*Wenn du die Absicht hast, dich zu erneuern, tu  
es jeden Tag.*

*Konfuzius*



*Sei du selbst die Veränderung, die du dir  
wünschst für diese Welt.*

*Mahatma Gandhi*



*Ideen sind der Anfang aller Vermögen*

*Napoleon Hill*



*Suche nicht nach Fehlern, suche nach  
Lösungen.*

*Henry Ford*



*Mitleid bekommt man geschenkt, Neid muss  
man sich verdienen.*

*Robert Lembke*



*Habe keine Angst, das Gute aufzugeben, um  
das Großartige zu erreichen. John D.  
Rockefeller*



*Eine Erfolgsformel kann ich dir nicht geben;  
aber ich kann dir sagen, was zum Misserfolg  
führt: der Versuch jedem gerecht zu werden.*

*Herbert Bayard Swope*



*Zuerst ignorieren sie dich, dann lachen sie  
über dich, dann bekämpfen sie dich und dann  
gewinnst du.*

*Mahatma Gandh*



*Ich denke, dass man immer ein wenig anders  
sein musste, um einen Apple-Computer zu  
kaufen. Oft halten sich solche Menschen selbst  
für ein bisschen verrückt. Doch in dieser  
Verrücktheit sehen wir Genialität.*

*Steve Jobs*



*Es ist nicht genug zu wissen – man muss auch  
anwenden. Es ist nicht genug zu wollen – man  
muss auch tun.*

*Johann Wolfgang von Goethe*



*Es ist sinnlos zu sagen: Wir tun unser Bestes.  
Es muss dir gelingen, das zu tun, was  
erforderlich ist.*

*Winston Churchill*



*Es ist nicht zu wenig Zeit, die wir haben,  
sondern es ist zu viel Zeit, die wir nicht nutzen.*

*Lucius Annaeus Seneca*



*Der Mensch hat dreierlei Wege klug zu  
handeln: durch Nachdenken ist der edelste,  
durch Nachahmen der einfachste, durch  
Erfahrung der bitterste.*

*Konfuzius*



*Unsere Fehlschläge sind oft erfolgreicher als  
unsere Erfolge.*

*Henry Ford*



*Wer einen Fehler gemacht hat und ihn nicht  
korrigiert, begeht einen zweiten.*

*Konfuzius*



*Hindernisse und Schwierigkeiten sind Stufen,  
auf denen wir in die Höhe steigen.*

*Friedrich Nietzsche*

### Додаток Е.3

## Основні методи, прийоми, дидактичні матеріали, використані в процесі реалізації педагогічних умов дослідження

Таблиця Е.3.1

Характеристика методичного супроводу прогностичного етапу

Етап	Методи, прийоми	Дидактичний матеріал	Результат
<b>ПРОГНОСТИЧНИЙ</b>	Проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, дискусія; «Мікрофон», «Карусель», сторітелінг, mindmap, асоціограма, «Квітка Блума»	Навчальне відео «Storytelling in 3 Minuten erklärt» (укр. Пояснення методу сторітелінг за 3 хв.), мультимедійна презентація «Die besten Zitate zum Thema Motivation für jeden Tag.» (укр. Найкращі мотивуючі цитати на кожен день), відеофрагмент «Prioritäten im Glas von Professor für Philosophie» (укр. Пріоритети у склянці від професора філософії), авторська методична розробка «10 Schritte bei der Arbeit mit dem Wortschatz» (укр. 10 кроків для опрацювання лексики), опорні фрази «Lerntipps und Redemittel zur Diskussion und Meinungsäußerung» (укр. Поради та сталі вирази для участі у дискусії), стаття «Wie Universitäten ihre Studenten motivieren» (укр. Як університети мотивують своїх студентів?), перелік практичних порад самомотивації «10 Tipps der Selbstmotivation», текст доповіді, що характеризує компетентнісну модель хорошого учителя «Was ist eine gute Lehrerin? – Versuch einer Modellierung», Prof. Dr. Olaf Köller, IPN an der Universität Kiel, Prof. Dr. Hilbert Meyer, Universität Oldenburg).	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Практичне опрацювання теоретичних положень за темою мотивації до професійно-особистісного саморозвитку, розвиток пізнавального інтересу, потреби до самопізнання і самовдосконалення, визначення мотивуючих факторів, вироблення ефективного механізму індивідуальної мотивації та зовнішнього стимулювання професійно-особистісного саморозвитку;</li> <li>➤ визначення ключових компетентностей сучасного педагога для формування образу ідеального учителя іноземних мов, визначення пріоритетів професійної діяльності та особистісних характеристик педагога, посилення мотивації професійно-особистісного саморозвитку шляхом знайомства із практичним досвідом учителів-професіоналів.</li> </ul>

## Характеристика методичного супроводу проектувального етапу

<b>ПРОЕКТУВАЛЬНИЙ</b>	<p>Веб-квест, створення проблемних ситуацій, круглий стіл, кейс-метод, прийом СМС, методи інтерактивної взаємодії («Метод Уолта Діснея», «Майстерня майбутнього», «Метод WOOP»), створення плакатів зворотного зв'язку тощо.</p>	<p>Авторський веб-квест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія», аудіотекст «Fallstudie» (укр. кейс-метод), Відео «Tipps für Fallstudie» (укр. поради для навчання за кейс-методом), робочий лист «Lehrer-Sein und Berufszufriedenheit» (укр. Бути вчителем та задоволеність професією), Відео «Teste deine Persönlichkeit!» (укр. Пройди тестування своєї особистості!), робочий лист «Entwerfe dein E-Portfolio» (укр. створи власне е-портфоліо), робочий лист «Vorteile von E-Portfolio im Lernprozess » (укр. переваги е-портфоліо в навчальному процесі»), авторська методична розробка «10 Schritte bei der Arbeit mit dem Wortschatz» (укр. 10 кроків для опрацювання лексики), опорні фрази «Lerntipps und Redemittel zur Diskussion und Meinungsäußerung» (укр. Поради та сталі вирази для участі у дискусії), робочий лист «Чек лист професійно-особистісного саморозвитку», робочий лист «Робоча зона та стратегія професійно-особистісного саморозвитку»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ практичне опрацювання філософської, психологічної, педагогічної рефлексії поняття «професійно-особистісний саморозвиток»;</li> <li>➤ ознайомлення із особливостями процесів самопізнання, самоосвіти, самоконтролю та самореалізації; розгляд проблеми готовності у контексті особистісного самовдосконалення та професійного становлення;</li> <li>➤ аналіз сильних і слабких сторін власної особистості, забезпечення внутрішньої узгодженості із собою, розробка індивідуальної «Я-концепції», порівняння власного Я-образу із характеристиками висококваліфікованого вчителя іноземних мов;</li> <li>➤ створення індивідуального електронного портфоліо професійно-особистісного саморозвитку;</li> <li>➤ розробка стратегії професійно-особистісного саморозвитку.</li> </ul>
-----------------------	--	---	---



## Характеристика методичного супроводу практичного етапу

<b>ПРАКТИЧНИЙ</b>	Кейс метод, онлайн робота з веб-ресурсами мережі Інтернет, критичний аналіз і обговорення інформаційного контенту, обговорення відеофрагментів, цифровий сторітелінг, прийом членення.	<p>Робочий лист «Zeugnis des Lebens» (укр. Свідоцтво життя), робочий лист «Ohne Selbstreflexion keinen Erfolg» (укр. Немає успіху без саморефлексії), матеріали порталу EMY (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und – entwicklung) – фактичні методи діагностики уроків, європейське портфоліо для викладачів іноземних мов. «Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung» (EPOSA), відео «Der moderne Unterricht mit eLearning» (укр. Сучасне заняття з електронним навчанням), відео «Wie medienfit sind die zukünftigen Pädagogen?» (укр. Якою є цифрова компетентність майбутніх педагогів?).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ робота із практичними інструментами рефлексивної оцінки процесу професійно-особистісного саморозвитку;</li> <li>➤ ознайомлення з інноваційними педагогічними та інформаційними технологіями, що можуть бути використані з метою професійного та особистісного самовдосконалення;</li> <li>➤ проектування індивідуального смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку;</li> <li>➤ Практична реалізація та коригування стратегії професійно-особистісного саморозвитку.</li> </ul>
-------------------	--	---	--

Таблиця Е.3.4

## Дефініція основних методів та прийомів

Методи, прийоми.	Стислий опис
<b>Метод афірмацій</b>	<p>Афірмація – від латинського firmare, що означає «стверджувати». Термін «афірмація» був відомий ще в 19 столітті. У словнику Брокгауза і Ефрона дається визначення, що афірмація - це позитивне твердження. Широко відомим слово стало після публікації робіт Еміля Куе про самонавчання, як одному з ефективних методів лікування. Афірмації конструктивного змісту (слова, думки, твердження позитивного змісту) виступають засобом формування позитивного мислення та підвищення мотивації.</p> <p><i>Джерело:</i> Лавриненко С. Психологічний супровід розвитку професіоналізму вчителя гімназії. Обдарована дитина. 2010. № 2. С.41-47</p>
<b>«Мікрофон»</b>	<p>Сутність прийому полягає у вільному висловлюванні ідей, думок або відповідей на запитання. Студенти повинні дотримуватись певних правил: висловлюватись по черзі й тільки в символічний мікрофон, не перебивати та не критикувати інших.</p> <p><i>Джерело:</i></p>

	<p>Весельська О. Л. Інтерактивні методи як ефективний засіб навчання іноземним мовам студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів в умовах особистісно зорієнтованої освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2011. Вип. 9. С. 91-94. Режим доступу: <a href="http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_17">http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_17</a></p>
<b>«Крісло успіху»</b>	<p>У центрі аудиторії розташовується уявне «крісло успіху». Викладач надає пояснення, що той, хто у нього сідає, – стає успішною, впевненою у свої силах людиною. Студент сідає у крісло і розповідає про своє майбутнє, про свою професію, про свій життєвий успіх, як він до нього прийшов. Закінчує він словами «Я успішна людина, я займаюсь улюбленою справою. Я впевнений у своїх силах, мої мрії здійснюються, мої плани реалізуються. Я щасливий, я відкритий до саморозвитку, моє життя таке, яким я його створюю».</p> <p><i>Джерело:</i> Коновальчук М., Носко Ю. Програма та методичне забезпечення курсу «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ» для студентів спеціальності "Початкове навчання". Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2011. 132 с.</p>
<b>Ситуація успіху</b>	<p>Плануючи заняття з іноземної мови, педагог чітко знає в якій послідовності будуть виконуватись вправи на розвиток аудіювання, діалогічного мовлення, граматики, а також те, хто із студентів у якому виді іншомовної діяльності має кращі досягнення. Тож маючи на меті підвищення мотивації, пропонуючи виконати те чи інше завдання, наголошує на тому, хто особливо добре розуміється на кожному із запропонованих видів завдань та дає можливість виконувати саме цей вид роботи, наголошуючи на сильних сторонах студента.</p> <p><i>Джерело:</i> Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 170 с.</p>
<b>«Золотий/гарячий стілець»</b>	<p>Студент сідає на стілець у центрі аудиторії, та озвучуючи вибір золотого або гарячого. При виборі золотого стільця інші учасники називають позитивні риси характеру студента і навпаки.</p> <p><i>Джерело:</i> Гра «Кольоровий стілець». Психологія: енциклопедія практичної психології: веб-сайт URL: <a href="http://psychologis.com.ua/igra_cvetnoy_stul.htm">http://psychologis.com.ua/igra_cvetnoy_stul.htm</a></p>
<b>Сторітеллінг та цифровий сторітеллінг</b>	<p>Сутність методу полягає у створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача та особистісної інтерпретації змісту інформації. Цифровий сторітеллінг – представлення авторської історії в відеоформаті, розміщення в соціальних мережах або на відеохостингах.</p> <p><i>Джерело:</i> Cortes V. Oral Storytelling as a Pedagogical and Learning Tool for Cultural and Cross-cultural Understanding: research paper/ Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2016. 87 p.</p>
<b>Створення інтелектуальних карт</b>	<p>Інтелектуальна карта (англ. Mind Map – це схема, яка візуалізує певну інформацію при її обробці людиною, це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації. Карта реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції і великі обсяги інформації.</p>

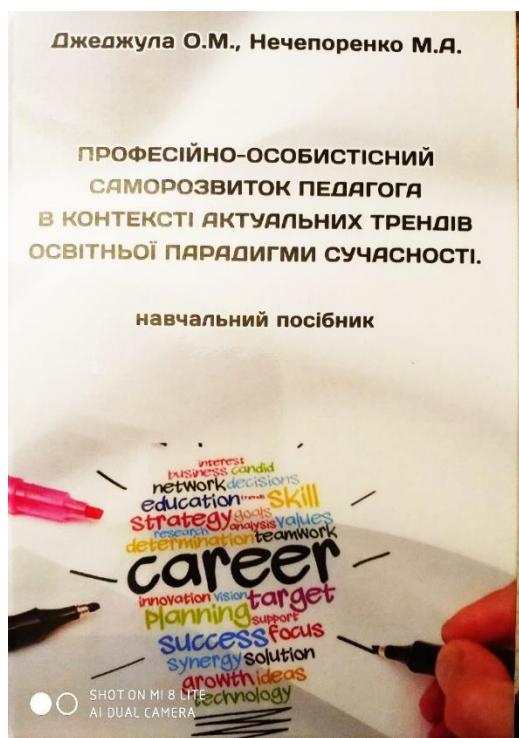
	<p><i>Джерело:</i> Бьюзен Т. Супермышление /пер. с англ. Е. А. Самсонов. Мн.: ООО «Попурри», 2003. 304 с.</p>
<b>Таксономія Блума</b>	<p>Систематизація цілей навчання за рівнями пізнавальної діяльності (знання, розуміння, аналіз, синтез, застосування, оцінювання), розроблена американський психологом і педагогом Бенджаміном Блумом. Часто використовується у вигляді формулювання запитань відповідно до рівнів знань та представлена у вигляді квітки або кубика.</p> <p><i>Джерело:</i> Технологія розвитку критичного мислення: багаторівневе опитування за таксономією Блума. Шкільний світ: веб-сайт URL: <a href="http://www.osvita.ua.com/2018/10/технологія-розвитку-критичного-мисл/">http://www.osvita.ua.com/2018/10/технологія-розвитку-критичного-мисл/</a></p>
<b>Веб квест</b>	<p>У перекладі з англійської web – веб, мережа, (всесвітня) павутина; quest – пошук. Веб-квест (webquest) в педагогіці - проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету.. Це означає, що викладач, складаючи завдання, підбирає інформацію в Інтернеті, де можна знайти необхідні матеріали, даючи студентам відповідні гіперпосилання. Все це зберігається на будь-якому веб-ресурсі, оформленому і структурованому як веб-квест. Студенти в групах або індивідуально виконують запропоновані завдання веб-квесту, по завершенні якого представляють власні веб-сторінки по даній темі, або якісь інші творчі роботи в електронній, друкованої або усній формі. Вперше термін «веб-квест» (WebQuest) був запропонований влітку 1995 року Берні Доджем (Bernie Dodge), професором освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США). Автор виділяє чітку структуру веб-квесту: Introduction (Вступ), Task (Завдання), Process (Виконання), Evaluation (Оцінювання), Conclusion (Висновок), Credits (Використані матеріали), TeacherPage (Коментарі викладача). Робота над веб-квестом розвиває вміння порівнювати, аналізувати, класифікувати, мислити абстрактно.</p> <p><i>Джерело:</i> Веб-квест «Наука чи фантастика?». Збірник матеріалів педагогічного онлайн-проекту для вчителів природничих наук та інформатики /уклад. О. В. Ліскович. Миколаїв: ОІППО, 2015. 48 с.</p>
<b>Метод кейсів</b>	<p>Метод кейсів (case study) як засіб навчання у ЗВО набирає все більшої популярності. Мета методу кейс-стаді - поставити студентів у таку ситуацію, коли їм необхідно буде прийняти рішення. Кейс - це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в академічній групі під керівництвом викладача. У більшості випадків при використанні кейсу учасникам попередньо надається можливість ознайомитись із переліком обставин, підфунтям яких є реальні чи уявні ситуації.</p> <p><i>Джерело:</i> Miller, J. (1997). Case study in second language teaching. Queensland Journal of Educational Research, 13(1) P. 33-53</p>
<b>Метод портфоліо</b>	<p>Портфоліо вчителя - це спосіб фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя і вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності. Портфоліо вчителя показує рівень підготовленості педагога і рівень активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності.</p> <p>Електронне портфоліо педагога - це веб-базований ресурс, сайт</p>

	<p>вчителя, який відображає індивідуальність та професійні досягнення власника.</p> <p><i>Джерело:</i>          Портфоліо вчителя. Види та структура. Класна оцінка: веб-сайт. URL: <a href="http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/portfolio-vchitelya-vidi-ta-struktura.html">http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/portfolio-vchitelya-vidi-ta-struktura.html</a></p>
<b>«Метод Уолта Діснея»</b>	<p>Методика творчості, яка проводиться у формі рольової гри, в якій учасники розглядають поставлену задачу з трьох точок зору: творчої, реалістичної та критичної. Названа на честь американського мультиплікатора Уолта Діснея.</p> <p><i>Джерело:</i>          Стратегія Уолта Діснея. Психологіс: енциклопедія практичної психології: веб-сайт. URL: <a href="http://psychologis.com.ua/strategiya_uolta_disneya.htm">http://psychologis.com.ua/strategiya_uolta_disneya.htm</a></p>
<b>«WOOP метод»</b>	<p>Методика цілепокладання, розроблена за результатами досліджень Г. Оетігена. Аббревіатура WOOP визначає алгоритм досягнення цілей (Wish — бажання; Outcome — ціль; Obstacle — перешкода; Plan — план).</p> <p><i>Джерело:</i>          Die WOOP-Methode: Ziele erreichen in vier einfachen Schritten. Zeitzuleben: веб-сайт. URL: <a href="https://www.zeitleben.de/woop-methode/">https://www.zeitleben.de/woop-methode/</a></p>
<b>«Плакат зворотного зв'язку» (Feedbackplakate)</b>	<p>Кожен учасник фіксує свої враження від перебігу роботи, коментує стратегію професійно-особистісного саморозвитку, занотовує проблемні питання, що виникли в ході заняття тощо на папері із клейкою смужкою на звороті. Щоб дати відгук, група переміщається по кімнаті. Кожен, хто хоче дати людині відгук, пише це на папері та прикріплює на спині іншого учасника або на загальному стенді. Важливим правилом для надання зворотного зв'язку є те, що кожне твердження має бути обґрунтоване. Диференційований відгук важливий, тому що самооцінка та зовнішня оцінка часто відрізняються. Для негативних коментарів слід зробити конкретні пропозиції щодо вдосконалення. Після встановленого часу, в залежності від розміру групи, час відгуку закінчився, і кожен може дозволити взяти відгук з їхньої спини та прочитати його. Метод можна використовувати в різних ситуаціях. Це особливо підходить після фази, в якій група опрацювала і представила щось. Таким чином, можна розглянути різні аспекти зворотного зв'язку.</p> <p><i>Джерело:</i>          Feedbackplakate. Methodenkartei. Unterrichtsmethoden für den Alltag: веб-сайт. URL: <a href="https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/feedbackplakate/">https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/feedbackplakate/</a></p>

*\*Дидактичні матеріали включено до мультимедійного додатку методичних рекомендацій з навчальної дисципліни «Практичний курс основної мови»*

URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1a9A6HI1J8jzRFpoEVjNJPWPHNjENUICH>

## Додаток Е. 4



➤ Посібник складається із чотирьох розділів.

➤ Після кожного розділу пропонуються питання для самоконтролю та кейси до розділу. Посібник може бути використаний в електронному вигляді, в тексті пропонуються гіперпосилання на додаткові джерела.

➤ Серія кейсів після кожного розділу являє собою взаємопов'язаний комплекс інтерактивних завдань, що дозволять проаналізувати опрацьований матеріал, отримати додаткові знання за наведеними джерелами, дати особисту оцінку та реалізувати міні-проект в результаті розв'язання завдань заключного кейсу.

### ЗМІСТ

Розділ 1. Актуальні тренди в освітній парадигмі сучасності. Підрозділи: онлайн освіта; електронне навчання (E-learning); мобільне навчання (M-learning); всепроникаюче навчання (U-learning); змішане навчання (Blended learning); використання ресурсу соціальних медіа в навчальних цілях та гейміфікація освіти; інформальне навчання (Informal learning); навчання протягом життя (Life-long learning).

Розділ 2 Особистість учителя XXI століття Виклики сучасності на шляху педагогічної діяльності. Підрозділи: трансформація ролей сучасного педагога: тьютор, коуч, фасилітатор, едвайзер; професіограма педагога; характеристика професійно значущих особистісних якостей учителя; професійна педагогічна компетентність; парадигма професійного розвитку педагога: від адаптації, стагнації до саморозвитку.

Розділ 3 Феномен «професійно-особистісний саморозвиток» педагога. Підрозділи: філософська рефлексія та наукові погляди на поняття саморозвиток особистості; сутнісна характеристика професійного саморозвитку педагога; феномен «професійно-особистісний саморозвиток» та алгоритм його здійснення.

Розділ 4 Електронне портфоліо як ефективний інструмент професійно-особистісного саморозвитку педагога. Підрозділи: що таке Електронне портфоліо?; технології для роботи з Електронним портфоліо; функціональні можливості Електронного портфоліо в процесі професійно-особистісного саморозвитку; створення Електронного портфоліо «Зріст мого «Я» як особистості та професіонала».

Приклад кейсового завдання

Кейси до розділу 3

**Кейс 1:**

- Ознайомтесь із текстом доповіді професора Карла Освальда Бауера «Саморозвиток у професії педагога» у Педагогічному інституті федеральної землі Штірія в Граці (від 11.07.2005) Prof. Dr. Karl-Oswald (Текст надається).
- Створіть глосарій по тексту доповіді за прикладом:

Das Selbst (n, kein Plural) im Sinn der Selbstbeobachtung, also in Bezug auf die Empfindung, ist ein einheitliches, konsistent fühlendes, denkendes und handelndes Wesen zu sein, dient er zur Reflexion, Verstärkung und Betonung des Begriffs Ich.

Виникли труднощі? Скористайтесь онлайн-словниками <http://www.duden.de>, <http://www.wortbedeutung.info>

- Які враження у Вас викликала доповідь професора? Відкрили щось корисне для себе? Напишіть невеликий відгук на доповідь та поставте запитання автору, відправивши його на e-mail професора Бауера [karl-oswald.bauer@osnanet.de](mailto:karl-oswald.bauer@osnanet.de). Обговоріть відгуки та відповіді автора із одногрупниками та викладачами. Познайомитись з життєвою філософією та іншими роботами професора Бауера можна відвідавши його персональний сайт <http://www.karl-oswald-bauer.de>

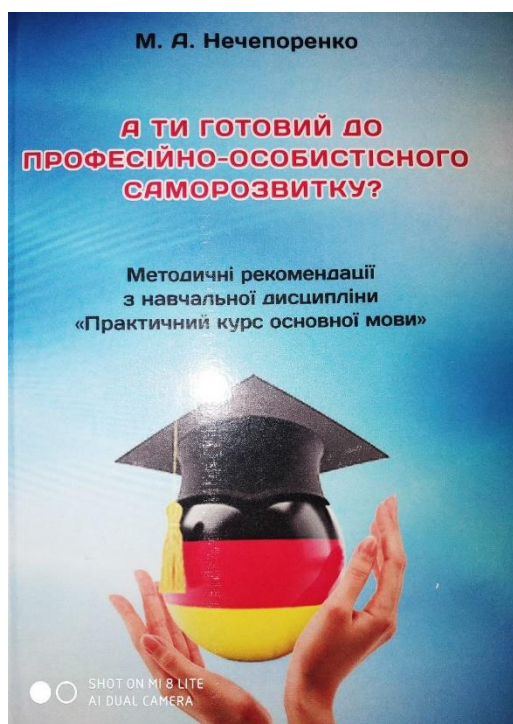
**Кейс 2**

- Проіведіть опитування серед Ваших друзів, одногрупників, викладачів на предмет обізнаності в області професійно-особистісного саморозвитку, мотиви та готовність зніматись зазначним процесом.
- Познайомтесь з інноваційним навчальним методом Digitales Storytelling (матеріал надається).
- Створіть власну історію у цифровому форматі за тематикою професійно-особистісного саморозвитку. Розмістіть матеріал на каналі youtube або у соціальній мережі, попросіть друзів, одногрупників, викладачів переглянути і оцінити Вашу роботу.
- Проведіть повторне опитування ( пункт 1). Чи змінилися якісні показники? Проведіть обговорення.

**Кейс 3\* ( творчий рівень)**

- На основі власної Я-концепції розробіть стратегію Вашого професійно-особистісного саморозвитку. Корисні матеріали та приклади шукайте на сайті М. А. Нечепренко (<https://sites.google.com/view/m-necheporenko> ) та у блозі Педагог - професіонал та всебічно розвинена особистість.

## Додаток Е. 5



➤ Основна мета посібника полягає у ознайомленні студентів із теоретичними аспектами проблематики професійно-особистісного саморозвитку та практичним механізмом його здійснення, використовуючи інтегративний ресурс іноземної мови.

➤ У посібнику наведено інформаційні блоки із завданнями для самоконтролю та практикуми, що за своєю структурою та організаційною формою представлені у вигляді веб-квесту, тренінга, кейсів та воркшопів.

➤ Також у формі додатків надаються фрагменти автентичних публіцистичних (газетних й журнальних) і наукових текстів, мультимедійні файли (тематичні відеоматеріали, мультимедійні презентації, наукові публікації та художні твори) в електронному форматі.

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	6
I. ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА .....	8
Thema 1.....	8
MOTIVE, ZIELE, BESTIMMUNGSGRÜNDE UND ANREGUNGEN DER PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG.	
<i>Мотиви, цілі, спонукальні причини, стимули професійно-особистісного саморозвитку.</i>	
Thema 2:.....	13
KOMPETENZMODELL DES IDEALEN FREMDSPRACHENLEHRERS.	
<i>Образ-приклад ідеального учителя іноземних мов.</i>	
Thema 3 .....	17
KONZEPT «PROFESSIONELL-PERSÖNLICHE SELBSTENTWICKLUNG»	
<i>Концепт «Професійно-особистісний саморозвиток».</i>	
Thema 4.....	24
MERKMALE VON «SELBSTPROZESSEN» ALS KOMPONENTEN DER PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG.	
<i>Особливості само-процесів як структурних компонентів професійно-особистісного саморозвитку.</i>	
Thema 5.....	29
DAS PROBLEM DER BEREITSCHAFT IM RAHMEN DER AUSBILDUNG UND DER PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG.	
<i>Проблема готовності у контексті становлення та професійно-особистісного саморозвитку особистості.</i>	
Thema 6.....	32
CHARAKTERISTIK DER STRUKTURELLEN KOMPONENTEN DER BEREITSCHAFT ZUR PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG VON ZUKÜNFTIGEN FREMDSPRACHENLEHRERN.	
<i>Характеристика структурних компонентів готовності до професійно-особистісного саморозвитку.</i>	

Thema 7 .....	36
ELEKTRONISCHES PORTFOLIO ALS EFFEKTIVES WERKZEUG FÜR DIE PROFESSIONELL-PERSÖNLICHE SELBSTENTWICKLUNG.	
<i>Електронне портфоліо як ефективний інструмент професійно-особистісного саморозвитку.</i>	
Thema 8.....	40
REFLEXION ALS SCHLÜSSEL ZUR PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG.	
<i>Рефлексія – ключ до професійно-особистісного саморозвитку.</i>	
Thema 9.....	44
PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE ASPEKTE DER SELBSTEINSCHÄTZUNG DES LEHRERS.	
<i>Психологічні та педагогічні особливості самооцінки вчителя.</i>	
Thema 10.....	49
INNOVATIVE PÄDAGOGISCHE UND INFORMATIONSTECHNOLOGIEN ALS SCHRITT ZUR PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG.	
<i>Інноваційні педагогічні та інформаційні технології як сходинки на шляху до професійно-особистісного саморозвитку.</i>	
II. ПРАКТИКУМИ .....	56
Практикум 1 .....	56
WO LIEGT DIE MOTIVATION: INTRINSISCHE UND EXTRINSISCHE.	
<i>Знаходимо мотивацію всередині і ззовні.</i>	
Практикум 2 .....	69
KERNKOMPETENZEN EINES MODERNEN LEHRERS: PRAKTISCHE BERATUNG VON FÜHRENDEN SPEZIALISTEN IM BILDUNGSBEREICH.	
<i>Ключові компетентності сучасного педагога: практичні поради провідних фахівців у сфері освіти.</i>	
Практикуми 3-5.....	82
WEB QUEST «DIE BEREITSCHAFT DES FREMDSPRACHENLEHRERS ZUR PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG».	
<i>Веб-квест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія».</i>	
Практикум 6.....	92
FALLSTUDIE «ENTWERFE DEIN SELBSTSCHEMA».	
<i>Кейс «Проектуємо індивідуальну Я-концепцію».</i>	
Практикум 7 .....	108
WORKSHOP «STRUKTUR UND KONSTRUIEREN DES E-PORTFOLIOS».	
<i>Воркшоп «Структурні елементи та особливості конструювання електронного портфоліо».</i>	
Практикум 8 .....	118
TRENING «STRATEGIE DER PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG DES SPRACHLEHRERS».	
<i>Тренінг «Стратегія професійно-особистісного саморозвитку учителя іноземних мов».</i>	
Практикум 9 .....	137
FALLSTUDIE «REFLEXION VON PROZESS DER PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG: PRAKTISCHER ASPEKT ».	
<i>Кейс «Рефлексія процесу професійно-особистісного саморозвитку: практичний аспект»</i>	
Практикум 10 .....	148
SMART-UMGEBUNG DER PROFESSIONELL-PERSÖNLICHEN SELBSTENTWICKLUNG.	
<i>SMART – середовище професійно-особистісного саморозвитку.</i>	
SPISOK REKOMENDOVANOJ LITERATURI .....	158



## Додаток Ж

### Матеріали смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов

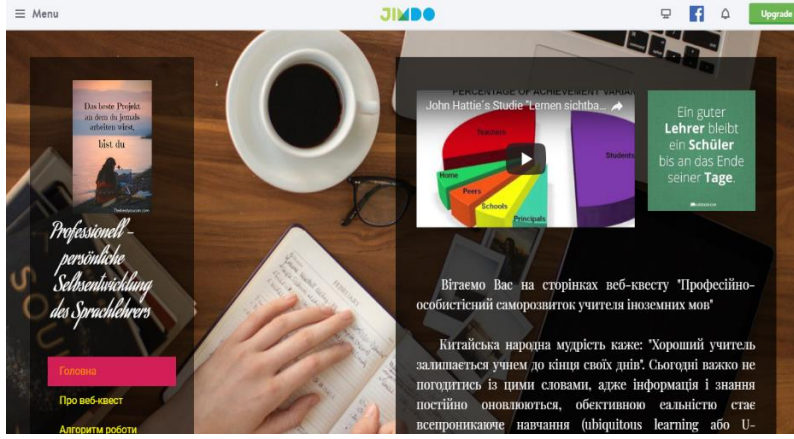
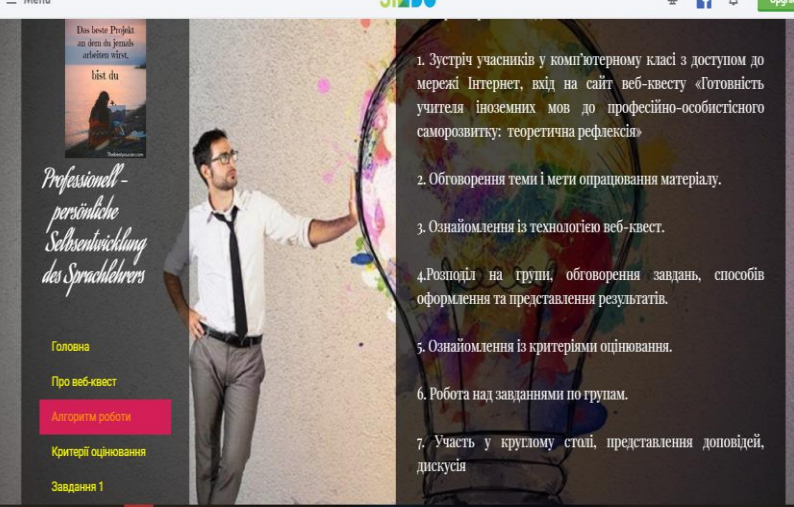
#### Додаток Ж.1

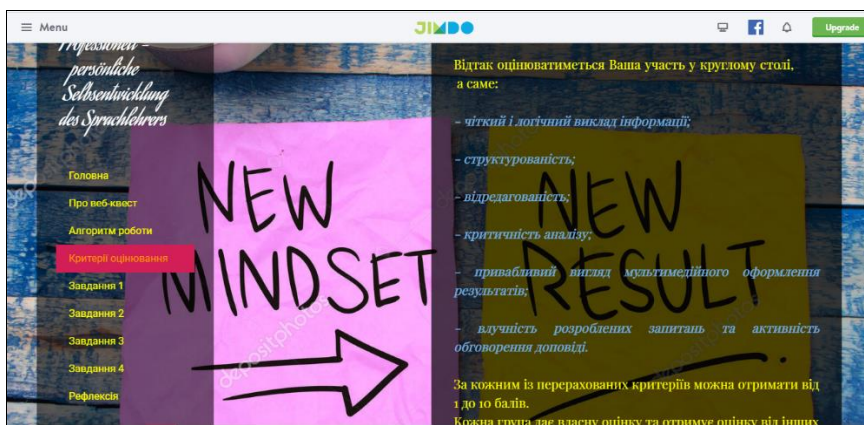
### Веб-квест «Готовність учителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: теоретична рефлексія»

*URL веб-квеста*

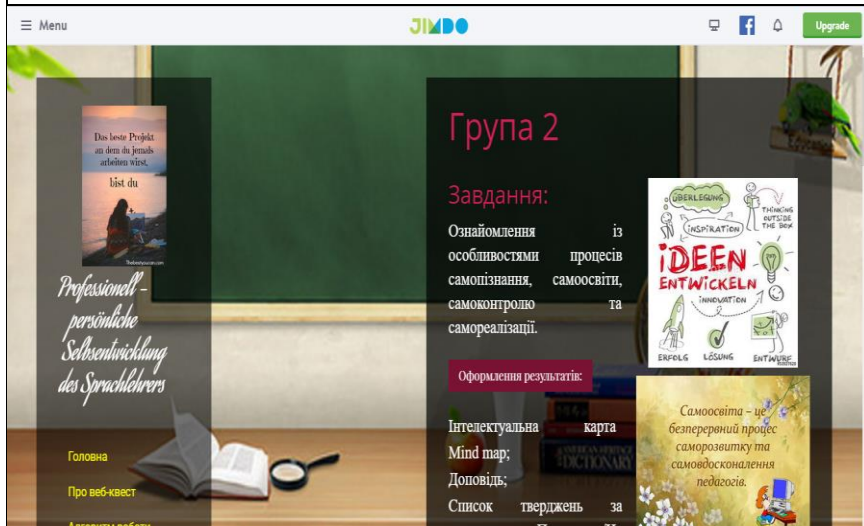
<https://cms.e.jimdo.com/app/se133b2db348e96b4/p624837c6f9d02e41?cmsEdit=1>

*Веб-квест має наступну структуру:*

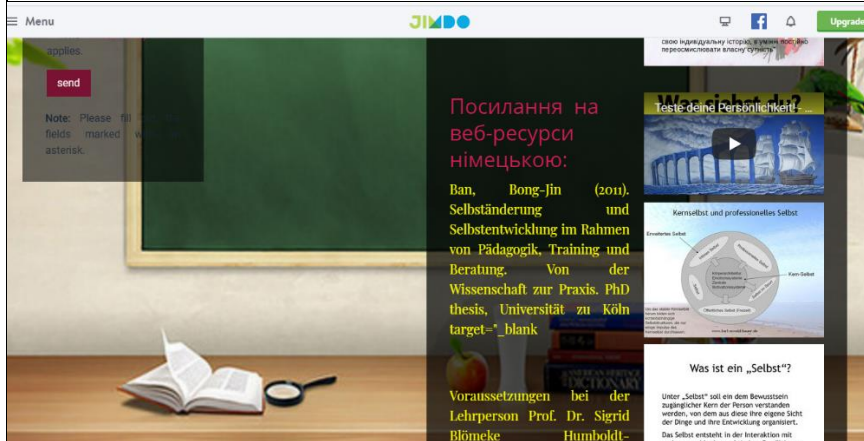
	<p>Головна сторінка з вітальним словом до учасників та переліком вкладок для подальшої роботи. Вкладка «Про веб-квест» знайомить із технологією веб-квесту, її методичними та дидактичними можливостями, а також містить гіперпосилання для переходу до розширеної інформації.</p>
	<p>Вкладка «Алгоритм роботи» надає детальну інструкцію для учасників веб-квесту про види роботи, їх послідовність, очікуваний результат.</p>



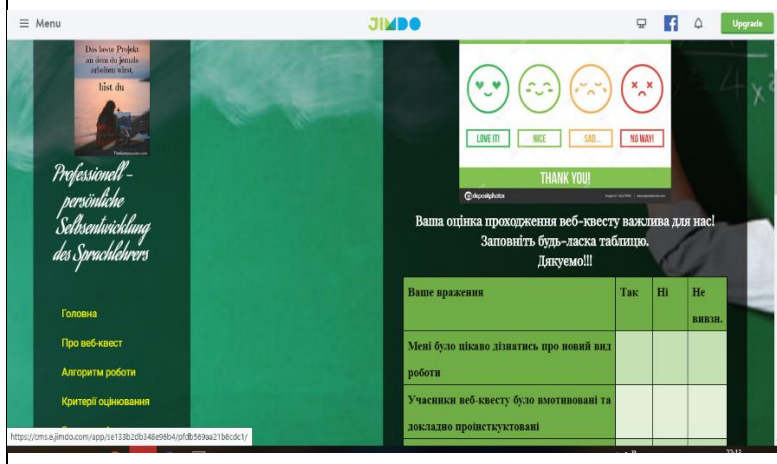
Вкладка «Критерії оцінювання» розкриває те, у який спосіб і за якими показниками буде оцінено результат проходження квесту.



Вкладки «Завдання 1», «Завдання 2», «Завдання 3», «Завдання 4» розраховані для чотирьох груп учасників, проте є можливість індивідуального проходження квесту, виконуючи послідовно кожне із завдань.



Кожна вкладка містить номер групи, текст завдання та вимоги до оформлення результатів. Для виконання завдання пропонується перелік посилань на веб-ресурси українською та німецькою мовами.



Вкладка «Рефлексія» покликана отримати зворотній зв'язок, визначити сильні і слабкі сторони, враження учасників від проходження квесту.

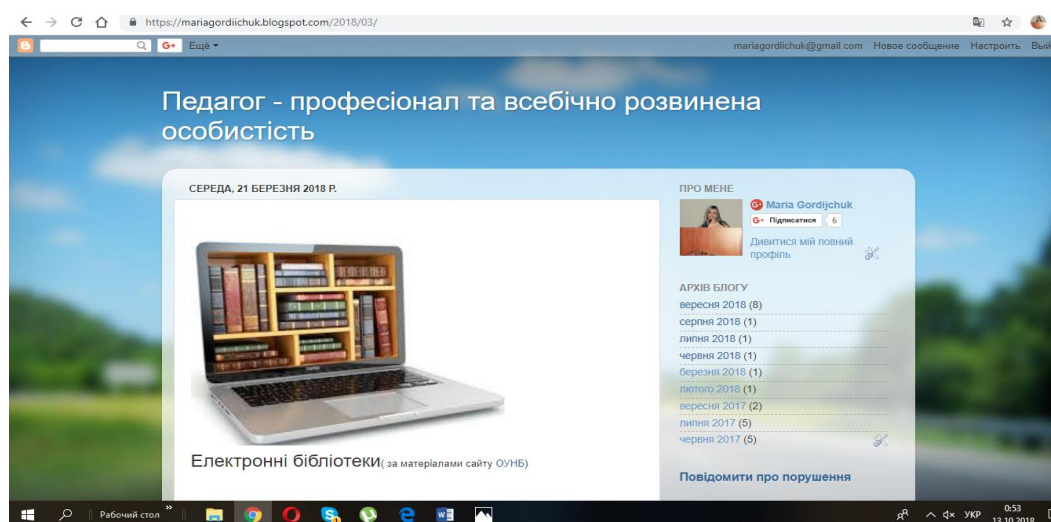
**Додаток Ж.2**  
**Контент**  
**авторського блогу**  
*«Педагог – професіонал та всебічно розвинена особистість»*

**URL:**

<https://mariagordiichuk.blogspot.com>

№	Перелік авторських публікацій у хронологічній послідовності:
1.	Lebenslanges Lernen – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts.
2.	Willkommen zum Vortrag „Lehrerpersönlichkeit“ von Prof. Dr. Dipl.-Psych. Ludwig Haag Lehrstuhl für Schulpädagogik
3.	Мультимедійна презентація «Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung»
4.	Асоціограма «10 Kernkompetenzen des modernen Lehrers»
5.	Навчальне відео «Особливості електронного навчання»
6.	Erfahrungen mit Storytelling von der Pädagogische Hochschule Wien
7.	Текс доповіді «Погляд німецьких дослідників на використання електронного портфоліо»
8.	E-Portfolios
9.	Добірка посилань за тематикою освіти учителя іноземних мов у Німеччині Lehramtsstudium - wiki Lehrer werden - information auch interessant zum Thema Lehramtsstudium Ulrike Weyland Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Pädagogen/Lehrern im Rahmen der Bildungsreform der beteiligten Länder Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung: Blick in die verschiedenen Bundesländer
10.	Carl Rogers 10 Prinzipien des Lernens
11.	Де навчатись вчителям: добірка можливостей

	Можливості онлайн навчання, посилання на освітні платформи (за матеріалами проекту НУШ)
12.	Електронні бібліотеки України та світу (за матеріалами сайту ОУНБ)
12.	Огляд та цитати із однойменної книги С. Кові «Die 7 Wege zur Effektivität – Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg»
13.	Практичні поради «10 Tipps, sich selbst zu motivieren oder die Kunst der Selbstmotivation»
14.	Матеріали для практикуму 1 «Знаходимо мотивацію всередині і ззовні.»
15.	Технологія Mind map. Погляд німецьких дослідників
16.	Концепт «Професійно-особистісний саморозвиток»
17.	Особливості процесів самопізнання, самоосвіти, самоконтролю та самоактуалізації.
18.	Merkmale von "Selbstprozessen" als Komponenten der professionell-persönlichen Selbstentwicklung.
19.	Das Problem der Bereitschaft im Rahmen der Ausbildung und der professionell-persönlichen Selbstentwicklung.
20.	Charakteristik der strukturellen Komponenten der Bereitschaft zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung von zukünftigen Fremdsprachenlehrern.
21.	Практичні поради «12 bewiesene Tricks für beinharte Selbstkontrolle und Disziplin»
22.	Онлайн робота із Європейським портфоліо для викладачів іноземних мов. «Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung» ( EPOSA).



Browser tabs: Symbaloo - Save bookmarks and..., Blogger: Педагог - професіонал..., Педагог - професіонал та всебі..., 10 Tipps, sich zu motivieren, Die...

URL: <https://mariagordijchuk.blogspot.com/2018/08/>



Dieser Krug repräsentiert dein Leben

Content History Experience Marketing Share

STORYTELLING

Die Kunst der... 10 Tipps, sich selbst zu motivieren oder die Kunst der Selbstmotivation

Quelle: <https://www.zeitzulieben.de/10-tipps-sich-selbst-zu-...>


Windows taskbar: Рабочий стол, 0:54, 13.10.2018

Browser tabs: Symbaloo - Save bookmarks and..., Blogger: Педагог - професіонал..., Педагог - професіонал та всебі..., 10 Tipps, sich zu motivieren, Die...

URL: <https://mariagordijchuk.blogspot.com/2018/08/>

ЧЕТВЕР, 23 СЕРПНЯ 2018 Р.

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРАКТИКУМУ І «ЗНАХОДИМО МОТИВАЦІЮ ВСЕРЕДИНІ І ЗЗОВНІ.»



Die Zukunft fängt heute an!

PRO MENE: Maria Gordijchuk, Підписатися 6, Дивитися мій повний профіль

АРХІВ БЛОГУ: вересня 2018 (8), серпня 2018 (1), липня 2018 (1), червня 2018 (1), березня 2018 (1), лютого 2018 (1), вересня 2017 (2), липня 2017 (5), червня 2017 (5)

Повідомити про порушення


ШУКАТИ В ЦЬОМУ БЛОЗІ:  Пошук

Головна сторінка

Windows taskbar: Рабочий стол, 0:54, 13.10.2018

Browser tabs: Symbaloo - Save bookmarks and..., Blogger: Педагог - професіонал..., Педагог - професіонал та всебі..., 10 Tipps, sich zu motivieren, Die...

URL: <https://mariagordijchuk.blogspot.com/2017/09/>



LEHRER WERDEN?

Lehrer werden - information

Lehrer werden - information auch interessant zum Thema Lehramtsstudium

Ulrike Weyland Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern

Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Pädagogen/Lehrern im Rahmen der Bildungsreform der beteiligten Länder Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung: Blick in die verschiedenen Bundesländer

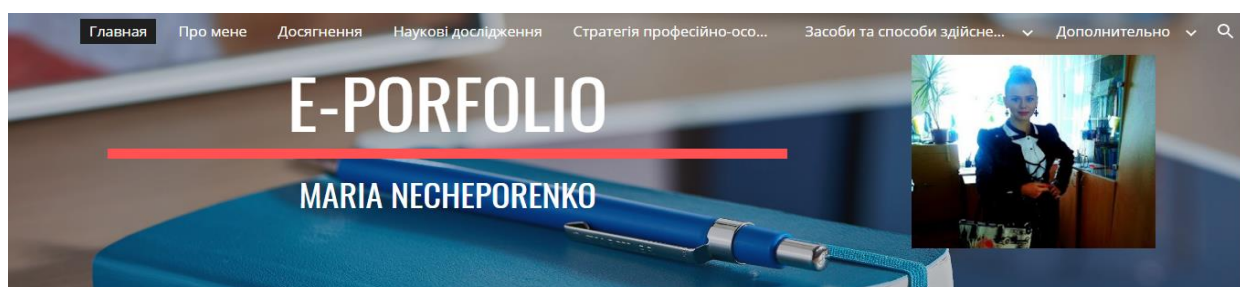
o вересня.01..2017. Немає коментарів.

Windows taskbar: Рабочий стол, 0:54, 13.10.2018

**Додаток Ж. 3**  
**Орієнтовна структура електронного портфоліо педагога**

Компонент	Характеристика
Дані про педагога	CV, цілі роботи із портфоліо, життєву філософію, педагогічне кредо, перелік компетентностей – сформованих і тих над якими потрібно працювати
Досягнення	дипломи, сертифікати, подяки, нагороди – фактичне підтвердження результатів роботи педагога
Наукові публікації	окреслити коло наукових інтересів, включити електронні версії наукових робіт, створити перелік опублікованих праць
Методичні напрацювання	авторські матеріали в результаті роботи в методичному об'єднанні (кафедрі), співробітництва з науково-методичним центром, установами післядипломної освіти, участі у професійних і творчих педагогічних конкурсах; організації й проведення відкритих уроків, семінарів, круглих столів, майстер-класів, розробки методичної літератури до навчальних курсів, програм дисциплін
Стратегія професійно-особистісного саморозвитку	Я-концепція педагога, співставлення Я-реального і Я-ідеального, створення портрету ідеального педагога, визначення сильних і слабких сторін власної особистості та позитивних і негативних аспектів професійної діяльності, постановка цілей, розробка конкретних завдань, планування саморозвиваючої діяльності із зазначенням термінів і способів виконання, результатів самоконтролю та корекції, характеристика форм самоаналізу і рефлексії
Корисні інструменти	перелік онлайн сервісів, освітніх платформ, масових відкритих онлайн курсів, цікавих блогів, посилань на актуальну інформацію, які стануть у пригоді в процесі професійно-особистісного саморозвитку
Матеріали навчального характеру орієнтовані на учнів, студентів, колег	електронні підручники, відео та аудіо матеріали, збірники завдань, навчальні картки – все те, що забезпечить ефективне оволодіння предметом, який викладає педагог.

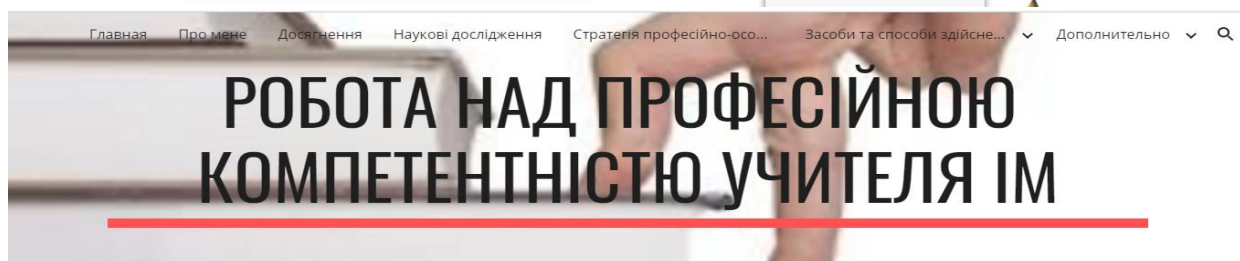
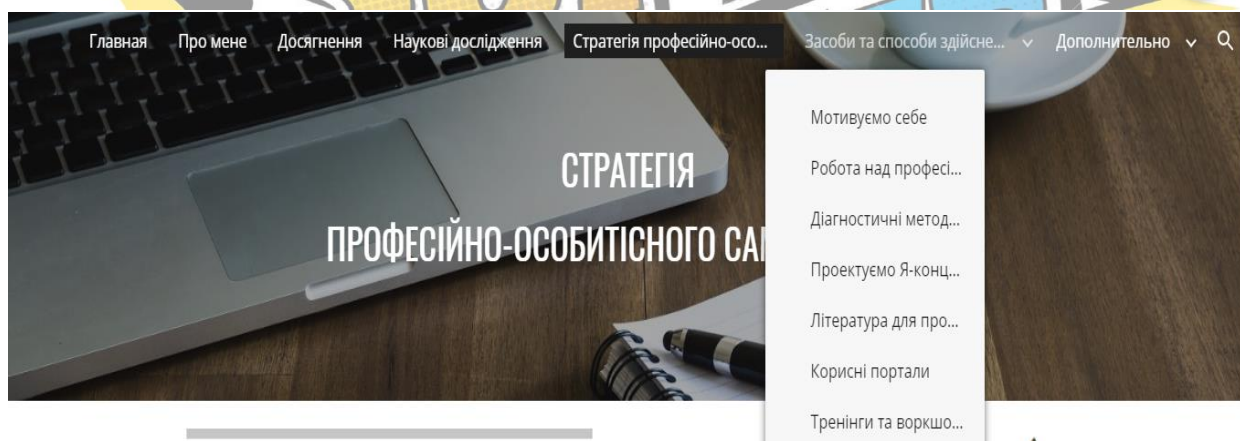
## Електронне портфоліо Марії Нечепоренко



Доброго дня, дорогі друзі!

Мене звати Марія Нечепоренко, я творча особистість, викладач іноземних мов, молодий науковець, дружина та мама маленького дива!

Я працюю у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, викладаю німецьку мову, мій девіз по життю: "Ніколи не зупиняйся!", це стосується як особистого розвитку, так і професійного вдосконалення, тому моє дисертаційне дослідження присвячено проблемі професійно-особистісного саморозвитку.



CPD Framework  
[https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers\\_WEB.PDF](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF)



Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) ist ein Dokument für angehende Lehrkräfte für Sprachen. Es bestärkt Sie darin, Ihr didaktisches Wissen und Ihre Fähigkeiten zum Unterrichten von Sprachen zu reflektieren, unterstützt Sie dabei, Ihre eigenen didaktischen Kompetenzen zu beurteilen und ermöglicht Ihnen, Ihre Lernfortschritte zu verfolgen und Ihre Unterrichtserfahrungen während der LehrerInnenausbildung aufzuzeichnen.  
[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3\\_epostl\\_d\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3_epostl_d_internet.pdf)

URL:

[https://sites.google.com/s/0B\\_khKNu\\_LfDaTWg4MkRHNEhLbUU/p/0B\\_khKNu\\_LfDaZ0F5ajZ0dktIS3M/edit](https://sites.google.com/s/0B_khKNu_LfDaTWg4MkRHNEhLbUU/p/0B_khKNu_LfDaZ0F5ajZ0dktIS3M/edit)





### Додаток 3

#### Розрахунок однорідність вибірок КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження

Для перевірки правильності вибірки ЕГ (188 студентів) та КГ (198 студентів) скористуємось обчисленням середньої вибіркової  $\bar{x}$  за формулою

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i \cdot n_i}{n}$$

де  $n$  – кількість студентів відповідно в КГ та ЕГ,  $x_i$  – кількість балів за результатами ЗНО (таблиця.1),  $n_i$  – кількість студентів у групі.

Для зручності інтерпретації обробки результатів умовно оцінюємо низький рівень кожного критерію 2 балами, середній – 5, достатній – 8, високий – 11.

Таблиця 1

Результати аналізу складу груп за результатами ЗНО

Групи	Рівні							
	Низький (124–125 балів)		Середній (126–130 бала)		Достатній (131–140 балів)		Високий (вище 140 балів)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
КГ	10	5	125	63	53	27	10	5
ЕГ	11	6	118	63	51	27	8	4

Середня вибірка  $\bar{x}$  для КГ становить:

$$\bar{x} = \frac{\sum X_1 n_1}{n} = \frac{10 \times 2 + 125 \times 5 + 53 \times 8 + 10 \times 11}{198} = 5,96.$$

Середня вибірка для ЕГ становить:

$$\bar{x} = \frac{\sum X_1 n_1}{n} = \frac{6 \times 2 + 118 \times 5 + 51 \times 8 + 8 \times 11}{188} = 5,84.$$

Для визначення значення дисперсії розподілу КГ та ЕГ скористуємося формулами:

$$D = \frac{\sum x_i^2 n_{КГ}}{n} - (\bar{x})^2, D = \frac{\sum x_i^2 n_{ЕГ}}{n} - (\bar{x})^2 \quad (3.2)$$

Значення дисперсії розподілу для КГ становить:

$$D_{КГ} = \frac{4 \times 10 + 25 \times 125 + 64 \times 53 + 121 \times 10}{198} - 35,52 = 4,4.$$

Значення дисперсії розподілу для ЕГ становить:

$$D_{ЕГ} = \frac{4 \times 11 + 25 \times 118 + 64 \times 51 + 121 \times 8}{188} - 34,11 = 4,34.$$

Згідно з нульовою гіпотезою  $H_0$  будемо вважати, що різниця у рівнях в обох категоріях груп за результатами ЗНО незначна, отже розподіл балів віноситься до однієї генеральної сукупності. Тобто вибірка студентів для КГ і ЕГ за балами ЗНО здійснена правильно та групи однорідні за складом. Відповідно до альтернативної гіпотези  $H_1$  будемо вважати, що різниця значна і є результатом малого обсягу вибірки. Для підтвердження нульової гіпотези знайдемо спостережуване значення критерію Стьюдента за формулою:

$$t_c = \frac{|\bar{x}_{ЕК} - \bar{y}_{КГ}|}{\sqrt{\frac{D_{ЕГ}}{n_{ЕГ}} + \frac{D_{КГ}}{n_{КГ}}}} = \frac{|5,84 - 5,96|}{\sqrt{\frac{4,34}{188} + \frac{4,4}{198}}} = 0,6$$

За таблицями критичних значень розподілу Стьюдента за умови рівня значущості  $\alpha = 0,05$  при  $n = 386$  знаходимо  $t_{кр} = 1,966$ . Критичне значення ( $t_{кр} = 1,966$ ) виявилось більше спостережуваного ( $t_{сп} = 0,6$ ). Отже, приймаємо гіпотезу  $H_0$ , вибірки однорідні з рівнем значущості 0,05 і належать до однієї генеральної сукупності.

## Додаток К

### Методика дослідження ціннісних орієнтацій студентів М. Рокіча.

#### *Інструкція*

Зараз Вам буде запропоновано список із 15 карток, на яких вказані цінності. Ваше завдання - розташувати їх у порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтесь у вашому житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і вибравши ту, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу по значимості цінність і поставте її на друге місце. Потім зробіть те ж саме з картками, які залишилися. Найменш важлива цінність залишиться останньою і займе 15 місце. Працюйте не поспішаючи. Якщо у процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати Вашу істину позицію. Після закінчення роботи проставте рангове місце від найважливішого до найменш важливого (від 1 до 15), зайняте кожною цінністю, у бланку відповідей.

Досягнення високого рівня професійної компетентності	Відповідальність	Самоствердження	Творча активність	Активні соціальні контакти
Розвиток моральних якостей	Розвиток комунікативних здібностей	Зацікавленість майбутньою професією	Стабільне матеріальне забезпечення після закінчення університету	Усвідомлення соціальної значущості професії
Розвиток вольових якостей	Духовна незалежність	Загальна ерудованість	Розвиток стресостійкості	Соціальний статус

### Бланк відповідей

ПІБ \_\_\_\_\_ № групи \_\_\_\_\_ Спеціальність \_\_\_\_\_

<b>Ціннісна орієнтація</b>	<b>Рангове місце відповідно до Вашого ставлення ( від 1 до 15)</b>
Досягнення високого рівня професійної компетентності	
Відповідальність	
Самоствердження	
Творча активність	
Активні соціальні контакти	
Розвиток моральних якостей	
Розвиток комунікативних здібностей	
Зацікавленість майбутньою професією	
Стабільне матеріальне забезпечення після закінчення університету	
Усвідомлення соціальної значущості професії	
Розвиток вольових якостей	
Духовна незалежність	
Загальна ерудованість	
Розвиток стресостійкості	
Соціальний статус	

## Додаток Л

### Зразки контрольний робіт, що визначають рівень знань про професійно-особистісний саморозвиток.

***Beantworten Sie bitte die Fragen:***

1. Was versteht man unter Motivation zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung?
2. In der psychologischen Literatur wird die Frage nach zwei Arten von Motivation diskutiert, beschreiben Sie bitte diese Arten.
3. Charakterisieren Sie bitte die Merkmale von stimulierenden Faktoren der Motivation zur professionell-persönlichen Selbstentwicklung.
4. Auf welche Herausforderungen stoßen Lehrer in diesem Jahrtausend?
5. Was versteht man unter fachliche Kompetenz des Lehrers
6. Wo liegt Phänomen der "Selbstentwicklung" in der Philosophie der Antike, der Zeit des Mittelalters, dem Zeitalter der Renaissance, der Aufklärung.?
7. Wo zieht das Problem der "Selbstentwicklung" im XXI. Jahrhundert aus?
8. Finden Sie bitte den Zusammenhang:

№	Strukturkomponente		Beschreibung
1.	Selbsteinschätzung	A)	ermöglicht objektiv bewertend ihre Handlungen, Zielhaftigkeit, Kontrolle, rechtzeitige Korrektur des Prozesses der professionell-persönlichen Selbstentwicklung zu gewährleisten. Selbstkontrolle beinhaltet die Beherrschung der Fähigkeiten der reflexiven Bewertung ihrer eigenen Aktivitäten, den Vergleich der Ergebnisse und des Prozesses der beruflichen Selbstentwicklung mit den ursprünglichen Fragestellungen
2.	Selbstbildung	B)	beinhaltet: Bewusstsein für den Lehrer von Normen, Regeln, Modelle des pädagogischen Berufs, die Bildung

			eines professionellen Credos, das Konzept der pädagogischen Arbeit; Zuordnung mit einigen professionellen Standards, Identifikation; Selbsteinschätzung durch andere, beruflich Bezugspersonen; Selbstwertgefühl, in dem der emotionale Aspekt und der kognitive Aspekt akzentuiert werden, das Bewusstsein von sich selbst, ihre Aktivitäten.
3.	Selbstverwirklichung	C)	spielt in der Struktur der professionell-persönlichen Selbstentwicklung eine wichtige Rolle, die Individuen durch Selbststudium und Selbsterziehung das System professioneller Werte und Ideale, geistige Bedürfnisse und Interessen, die Bildung beruflicher Eigenschaften erweitern lässt, sowie die Eliminierung von Eigenschaften, die den Berufserfolg behindern, auf dieser Grundlage vertiefen und erweitern sie den Bestand an Fachkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten
4.	Selbstkontrolle	D)	Persönlichkeit ist auf die Verwirklichung der Strategie der professionell-persönlichen Selbstentwicklung, die Bekundung der fachlich wichtigen Eigenschaften, die Verbesserung der Persönlichkeitseigenschaften, die Enthüllung des persönlichen Potentials, die Errungenschaft der Grenzen der Professionalität, die pädagogische Kreativität gerichtet.

9. Das Wesen der professionell-persönlichen Selbstentwicklung zeigt sich in seinen Funktionen. Nennen Sie diese Funktionen?

10. Was versteht man unter dem Begriff Bereitschaft?

Geben Sie Ihre Vermutungen über die Struktur und Komponente der professionell-persönlichen Selbstentwicklung.

## Додаток М

### Фрагмент тесту «Чи вмію я послуговуватись інтегративним ресурсом іноземної мови?»

- 1. Як часто Ви використовуєте іноземну мову в повсякденному житті?**
  - А. Використовую лише на заняттях;
  - В. Інколи, спілкуючись у соціальних мережах або слухаючи музику;
  - С. Завжди, коли випадає нагода;
- 2. Читаючи художню літературу іноземного автора Ви:**
  - А. Надаєте перевагу перекладу на рідну мову;
  - В. Читаєте або перекладений варіант, або оригінал, залежно від лексико-граматичного навантаження твору;
  - С. Надаю перевагу читанню літературних творів в оригіналі;
- 3. Опрацьовуючи інформацію із іншої галузі знань (педагогіка, психологія, історія) ви використовуєте наукові джерела іноземною мовою?**
  - А. Ні, не ускладнюю свою роботу;
  - В. Так, у випадках, коли цього вимагає сформульоване завдання;
  - С. Так, хочу отримувати інформацію із першоджерел та формувати цілісне соціокультурне уявлення про проблему;
- 4. Плануючи своє дозвілля, чи обираєте Ви фільми, аудіокниги або музику іноземною мовою?**
  - А. Ні, мені не подобається постійно перекладати почуте;
  - В. Так, але швидко набридає, тому що багато незрозуміло;
  - С. Так, я цілеспрямовано створюю мовне середовище, так можна не лише вдосконалити знання іноземної мови, але і дізнатись багато нового;
- 5. Як часто знання іноземної мови стає Вам у нагоді?**
  - А. Рідко, я соромлюсь спілкуватись іноземною мовою;
  - В. Деколи, наприклад під-час подорожей;
  - С. Часто, навчаюсь, використовуючи іноземну науково-методичну літературу, спілкуюсь із носіями мови тощо;

## Додаток Н

### Зразок контрольного зрізу по предметних знаннях із дисципліни Практичний курс основної мови

Тема: Як ми сприймаємо навколишній світ?

**1. Übersetzen Sie die Wörter ins Deutsche. (1 б.)**

Здружитись, неповага, попроситись, зав'язати дружбу, сприйняття.

**2. Bilden Sie die Sätze mit 4 Wörtern (mit 1 Substantiv, 1 Verb, 1 Adjektiv/ Adverb, 1 Ausdruck) aus der Wortschatzliste aus dem ersten Kapitel. (2 б.)**

**3. Versetzen Sie den Satz „Deutsch wird leicht gelernt.“ mit Passivfrei Konstruktionen. (2 б.)**

**4. Übersetzen Sie die Sätze aus dem Ukrainischen ins Deutsche. (4 б.)**

А). Спочатку люди знайомляться, потім зав'язують дружбу, потім відчужуються і прощаються.

Б). Після того як велись довгі обговорення, було встановлено, що німці чудовий народ.

В). Справжнього німця можна буде впізнати по його акуратності.

Г). Складне завдання повинно було бути зробленим ще на вихідних.

**5. Schreiben Sie einen kurzen Aufsatz zum Thema „Wie die Deutschen in der Welt wahrgenommen werden. (Benutzen mindesten 10 Wörter aus der Wortschatzliste aus dem ersten Kapitel.) (6 б.)**

### Зразок контрольного зрізу по предметних знаннях із дисципліни Аналітичне читання

E. M. Remark „Drei Kameraden“, Kapitel II

**1. Übersetzen Sie die Wörter ins Ukrainische:**

sich etwas leisten (te, t)

am ganzen Körper zittern (te, t)

pleite gehen (i, a)

engagiert sein als

unverwüstlich sein hängen (i, a) an (Dat.)

**3. Finden Sie Antonyme zu den Wörtern:**

sich betrinken, neulich, lachen, verkaufen. Bilden Sie damit Beispielsätze!

**4. Gebrauchen Sie möglichst viele Wendungen aus den Aufgaben 1-3 und Beschreiben eine Situation aus dem Alltagsleben mit 10 Sätzen.**

**5. Beantworten Sie die Fragen:**

1) Wie schildert Remarque das Leben eines „kleinen Mannes“ in Deutschland der Zwischenkriegszeit? Wo und wie arbeitet er? Womit vertreibt er sich die Freizeit?

2) Worin bestand die Tragödie des Studenten Georg Block?

3) Wovon sprechen Otto Köster und Robert Lohkamp bei der Arbeit?

**6. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema „Wie bezeichnet E. M. Remarque den Begriff der „verlorenen Generation“**

**2. Finden Sie Synonyme zu den Wörtern:**  
geschehen, aufräumen, kaufen, beginnen,  
sich handeln um, der Angestellte, plötzlich,  
verlegen, betrunken, das Lokal, verzichten,  
vernünftig, bewilligen. Bilden Sie damit  
Sätze!

## Додаток II

### Методика визначення об'єктивності самооцінки Дембо-Рубінштейна у модифікації А.Прихожан

#### *Інструкція*

Уважно прочитайте список і складіть з нього два ряди по 10-20 слів у кожному. Перший ряд мають утворювати слова, які, на Вашу думку, описують позитивні риси Вашого ідеалу. В другий ряд слід вписати слова, які характеризують антиідеал. Це еталонні ряди.

Потім Ви маєте вибрати з позитивного та негативного рядів ті слова, що позначають риси, притаманні саме Вам. Орієнтуватися треба не на міру вираженості, а тільки на наявність чи відсутність тієї чи іншої риси.

З еталонних рядів Ви вибираєте ті слова-риси (якості), які, на Вашу думку, відзначають у Вас колеги (вихованці).

#### *Список слів, що характеризують якості особистості:*

- ✓ Акуратність, активність, альтруїзм.
- ✓ Безтурботність, безвільність, безкорисливість, безстрашність, безхарактерність, безцеремонність, боязкість.
- ✓ Ввічливість, вдумливість, веселість, вірність, витривалість, вразливість.
- ✓ Гордість, грубість, гуманність.
- ✓ Делікатність, діловитість, дисциплінованість, доброзичливість, доброта, довірливість.
- ✓ Егоїстичність, ентузіазм.
- ✓ Жадібність, жорстокість, життєрадісність.
- ✓ Заздрість, зарозумілість, злопам'ятність.
- ✓ Ініціативність, імпульсивність.
- ✓ Комунікабельність, критичність.
- ✓ Легковір'я, лицемірство.
- ✓ Мрійливість, мовчазність, мстивість, м'якість.
- ✓ Наївність, наполегливість, неухажність, незворушність, незалежність, непрактичність, невибагливість, нерішучість, нестриманість, нервозність, ніжність.
- ✓ Образливість, організованість, обережність.
- ✓ Пасивність, підозрілість, підприємливість, привабливість, привітність, принциповість, поетичність, пунктуальність.
- ✓ Рішучість, розсудливість.
- ✓ Самолюбство, самостійність, самовпевненість, стриманість, скромність, сором'язливість, сміливість, старанність, співчутливість. Тактовність, терпимість, точність.
- ✓ Хвалькуватість, хитрість, хоробрість, холодність.
- ✓ Цілеспрямованість. Чесність.

#### *Обробка даних.*

Кількість вибраних з ряду слів-якостей ділять на загальну кількість слів у еталонному ряді. Якщо коефіцієнт позитивного ряду близький до одиниці, то педагог, певно, переоцінює себе; результат, який наближається до нуля, свідчить про недооцінку себе, підвищену самокритичність; коли результат близький до 0,5 – самооцінка середня, близька до адекватної, педагог сприймає себе досить критично.

Так само визначають коефіцієнт за негативним рядом. У цьому випадку результат, близький до нуля, свідчить про завищену самооцінку; близький до одиниці – про занижену; а близький до 0,5 – про адекватну.



## Додаток Р

### Фрагмент опитувальника сформованості особистісних якостей, що забезпечують сформованість готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

#### Інструкція

Зараз Вам буде запропоновано перелік із ситуацій, що можуть або траплялися із Вами в процесі навчання або педагогічної практики. Ваше завдання дати відповідь, як би Ви вчинили, проявивши таким чином свій характер та особистісні якості. Зробіть позначку  $\checkmark$  навпроти Вашого варіанта відповіді .

№ п/п	Ситуація	Варіанти відповіді	Ваша відповідь
1	На завтра потрібно підготуватись до тесту. Ваш товариш, який завжди допомагає на контрольних роботах, пропонує вивчити по 100 питань із 200 заданих кожному з вас, а на тестуванні допомогти один одному. У Вас багато справ, зовсім мало часу на підготовку. Що Ви зробите:	А. Відмовляєте товаришу і підготовлюєтесь по всіх питаннях?	
		Б. Погоджуєтесь?	
		В.. Не готуєтесь до тесту, сподіваючись на допомогу товариша?	
2	Під час педагогічної практики у школі, Ви не стримались і накричали на восьмикласника, який справді був винний, мав незадовільну поведінку. Інші учні неприємно вражені, Ви і самі відчуваєте незручно. Ваші подальші дії:	А. Зробіте вигляд, що нічого не трапилось і продовжите урок.	
		Б. Перепросите учня та клас, пояснивши, що не стримали емоції.	
		В. Звинуватите у інциденті учня, що провинився.	
3	Після здачі зимової сесії, Ви відчуваєте виснажено, рятують лише думки про відпочинок на вихідних у колі друзів. Куратор групи запропонував Вам у	А. Я співчуваю дітям, які обділені увагою та батьківською любов'ю, тому попри втому, погодилась/погодився б провести свято в інтернаті.	

	вихідний провести святковий виховний захід для учнів школи-інтернату. Ваші дії:	Б. Хоч мені і шкода дітей-сиріт, але я надто втомлена/ий. Яюсь іншим разом відвідаю інтернат із подарунками.	
		В. Я вдам, що захворів/ла, або вигадую інше виправдання, щоб відмовитись.	
4.	Ви проходите практику у школі, ведете урок німецької мови в старших класах. Попередньо Ви вже провели декілька уроків, до яких ретельно готувались, проте саме цей матеріал Ви підготували не досконало. Ще й учень поставив Вам запитання, на яке Ви не знаєте відповіді. Ваші дії	А. Я не стану перейматись через цю ситуацію, а учню скажу, об запитав у свого вчителя, а не у мене.	
		Б. Мені буде не приємно, я вигадую відповідь, щоб не втратити авторитет.	
		В. Я відповім, що поки що не знайома із цим аспектом питання, запропоную спільно знайти відповідь, скориставшись довідником/словником тощо. Докладу зусиль, щоб ретельно готувати заняття та вдосконалювати знання предмета.	
5.	Ви вирішили покращити свій рівень володіння іноземною мовою з метою отримання міжнародного сертифіката та запланували відповідні заходи. Цієї суботи у Вас за планом аудіювання та виконання граматичних вправ. Саме в цей час Ваша давня подруга запрошує Вас у кіно, адже у неї з'явився вільний квиток. Чи погодитесь Ви скласти їй компанію?	А. Так, чому б і не розвіятись у вихідний, тим паче квиток безкоштовний.	
		Б. Я подякую за запрошення, але відмовлюсь. У мене є мета, і я не звертатиму із обраного шляху, тим паче подруга вирішила запросити в останній момент.	
		В. Мені буде важко втриматись, щоб не погодитись. Я піду, можливо потім перегляну той самий фільм іноземною мовою.	

#### **Обробка даних**

Особливістю опитувальника є непряма постановка питань в контексті певних ситуацій. При такій постановці питань виникають утруднення виконання дії (відсутність часу на підготовку), що дозволяє перевірити одночасно декілька якостей особистості. За кожен позитивну відповідь студент отримує 1 бал.

## Додаток С

### Тест

#### «Як здійснюється професійно-особистісний саморозвиток?»

Поставте  $\surd$  (галочку) напроти підходящої відповіді. / Позначте потрібний варіант відповіді.

**1. Чи вважаєте Ви заняття з іноземної мови цікавими?**

- A. Ні, заняття не цікаві.
- B. Іноді відвідную заняття з цікавістю, іноді ні.
- C. Завжди займаюся з цікавістю, хочу досягти найвищих результатів.

**2. Перед тим як виконувати будь-які завдання Ви:**

- A. ніколи нічого не плануєте, одразу беретесь за виконання.
- B. іноді плануєте послідовність і способи виконання завдань.
- C. зазвичай заздалегідь плануєте виконання завдання, майже завжди добре уявляєте, що, як, в якій послідовності будете робити. Вам подобається планувати свої справи наперед без сторонньої допомоги та порад.

**3. Як Ви зазвичай виконуєте завдання?**

- A. Часто халатно, щоб швидше виконати, не притримуючись жодного графіка роботи, не враховуючи деталі.
- B. Іноді старанно та ретельно (наприклад, у випадку, коли завдання є цікавим), іноді швидко і неякісно.
- C. Здебільшого послідовно і охайно, враховуючи усі деталі.

**4. Яким чином Ви аналізуєте виконану роботу?**

- A. Не вважаю за потрібне це робити.
- B. Провожу аналіз, але не регулярно. Намагаюся виявити допущені помилки, проте не завжди замислююся, чому їх допустив.
- C. Ретельно аналізую, виявляю помилки, шукаю причини їх допущення, з метою запобігання в майбутньому.

**5. Як Ви оцінюєте свою навчальну діяльність?**

- A. Не володію даною навичкою.
- B. Виникають складності при оцінюванні, потребую сторонньої оцінки.
- C. Можу самостійно правильно оцінити, чи добре виконав поставлене завдання.

**6. Чи вмієте Ви коригувати свою навчальну діяльність?**

- A. Не помічаю допущених помилок, не концентрую на них увагу під час та після виконання навчальної діяльності.
- B. Іноколи контролюю свої дії в ході роботи або виправляю помилки після її завершення, а іноді – ні.
- C. Завжди контролюю свої дії та коригую помилки в ході роботи або після її завершення.

**7. Чи можете Ви не однократно переробляти одну й ту саму роботу, вносячи якісні зміни?**

- A. Скоріш за все, ні.
- B. Коли як.
- C. Частіше всього, так.

**8. Чи приймаєте Ви активну участь в підборі навчальних матеріалів з курсу іноземних мови самостійний підбір текстів, вибір тем доповідей, проектних робіт і т.д.)**

- A. Ні, зазвичай це робить викладач.
- B. Рідко.
- C. Так, доволі часто.

**9. Як Ви працюєте з джерелом інформації?**

- A. Часто не можу виконати бібліографічний пошук літератури, потрібна допомога викладача.
- B. В деяких випадках самостійно можу знайти потрібну мені інформацію, іноді прошу допомогти викладача або одногрупників.
- C. Самостійно, без сторонньої допомоги підбираю необхідні інформаційні джерела.

**10. Як Ви ставитесь до ідеї ведення особистого щоденника, до планування роботи на рік, місяць, тиждень?**

- A. Частіше це пуста трата часу.
- B. Я намагався (-лась) це робити, проте нерегулярно.
- C. Позитивно (я давно так роблю)

**11. Чи Ви визначення ступінь відповідності Ваших особистісних характеристик та професійних характеристик вимогам професії?**

- A. Так, я маю сформований ідеальний образ педагога і прагну стати розвивати свої найкращі риси, тому займаюсь самопізнанням.
- B. Мені цікаво розкривати власну особистість, проте я достеменно не знайома/ий із професійними вимогами до учителя іноземних мов.
- C. Я не займаюсь самопізнанням, досить того, що я вчу іноземну мову.

**12. Чи замислювали Ви над життєвим призначенням людини? Чи має до життєвого призначення людини професія?**

- A. Так, замислювався/лась, мета людини отримувати задоволення від життя, а робота приносить лише матеріальне забезпечення.
- B. Я не замислювався/лась над цим питанням. Людина ходить на роботу, щоб заробляти гроші.
- C. Я часто про це думав/ла. Якщо робота приносить не лише матеріальне, а й моральне задоволення, виникає можливість самореалізації, досягнення професійних і особистих вершин.

**13. Ви обрали спеціальність вчителя іноземних мов тому що:**

- A. Вам до вподоби навчати інших, ділитись своїми знаннями.
- B. Вам подобається здобувати нові знання, розвивати свої вміння, знайомитись з культурою мови, яку викладаєте.
- C. Ви знаходитеся у постійному пошуку нової інформації, надаєте перевагу спілкуванню у колі професіоналів та однодумців, вам подобається розвивати свої знання та вміння.

**14. Які предмети з циклу навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов є на вашу думку найцікавішими?**

- A. Загальноосвітні дисципліни (філософія, соціологія, історія та ін.).
- B. Практичний курс основної іноземної мови, література країни, мова якої вивчається.
- C. Методика викладання іноземної мови, основи педагогіки.

**15. Чи використовуєте Ви додаткові джерела окрім базових підручників при підготовці уроку іноземної мови під-час проходження педагогічної практики?**

- A. Ні, інформація в підручнику є вичерпною.
- B. Так, від 1 до 4 джерел.
- C. Так, 5 і більше джерел.

**16. Чи використовуєте Ви методи проблемного та особистісно-орієнтованого навчання на уроках під-час проходження педагогічної практики?**

- A. Ні, надаю перевагу традиційним методам, наприклад пояснювально-ілюстративному методу;
- B. Іноді, залежно від контингенту учнів та теми уроку;
- C. Так, моя методика викладання базується на зазначених методах.

**17. Чи послуговуєтесь Ви передовим педагогічним досвідом та напрацюваннями педагогів-новаторів при планування та підготовці до уроку?**

- A. Так, постійно слідкую за новими методичними напрацюваннями;
- B. Маю власний педагогічний стиль, проте іноді цікавлюсь досвідом колег;
- C. Ні, при підготовці до уроку спираюсь власний досвід.

**18. Що на Вашу думку перш за все вирізняє висококваліфікованого вчителя іноземних мов?**

- A. Високій рівень володіння мовою, яку викладає, сформована професійна компетентність;
- B. Всебічно розвинена, інтелектуальна особистість, яку хочуть наслідувати учні;
- C. Іншомовна комунікативна компетентність, аутопедагогічна вправність.

**19. Що ви розумієте під поняттям професійно-особистісний саморозвиток?**

- A. Вдосконалення особистісних рис вчителя з метою професійного зростання;
- B. Складний внутрішній процес, спрямований на самоактуалізацію особистості в рамках професійної діяльності;
- C. Особливий вид діяльності, спрямований на інтенсифікацію і підвищення ефективності процесів «самості» (самопізнання, самовизначення, самоуправління, самореалізація).

**20. Чи займаєтесь Ви особисто діяльністю, спрямованою на професійне зростання та вдосконалення особистості? Якщо так, підкресліть як саме або позначте способи, методи, які є підходящими для даної діяльності.**

- A. Так.
- B. Іноді або зрідка.
- C. Ні, не вважаю за потрібне.
- D. Ні, не маю можливості та необхідних теоретико-методичних знань.
  1. Робота в методичних об'єднаннях, творчих групах;
  2. Дослідницька, експериментальна діяльність;
  3. Інноваційна діяльність, освоєння нових педагогічних технологій;
  4. Різні форми педагогічної підтримки;
  5. Активна участь в педагогічних конкурсах, майстер-класах, форумах і фестивалях;
  6. Узагальнення власного педагогічного досвіду;
  7. Використання сучасних освітніх інтерактивних веб сервісів (тематичні блоги, спільноти, МВОК тощо).
  8. Укладання портфоліо

**21. Чи був би на Вашу думку доцільним організований педагогічний вплив на формування готовності до саморозвитку в процесі професійної підготовки вчителів іноземних мов?**

- A. Ні, сучасна підготовка вчителя іноземної мови є вичерпною;
- B. Додаткова інформація про особливості даного процесу та методику формування готовності до його здійснення може бути представлена для самостійного доопрацювання;
- C. Теоретико-методологічні засади зазначеного процесу доцільно та актуально запровадити в навчально-виховний процес.

**Додаток Т**  
**Фрагмент опитувальника**  
**«Стильова саморегуляція поведінки людини»**  
**за В.І. Морсановою**

***Інструкція***

Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, оберіть одну з чотирьох можливих відповідей: "Вірно", "Мабуть, вірно", "Мабуть, невірно", "Невірно" і поставте хрестик у відповідній графі на листі відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути гарних чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

***Приклад висловлювань:***

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але проте часто спізнююся.
4. Дотримую девізу "Вислухай пораду, але зроби по-своєму".
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь представити послідовність своїх дій.
6. Навколишні відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.

***Шкала «Загального рівня саморегуляції»:***

Так – 1,2,4,8,11,12,14,17,20,21,22,25,27,28,29,30,31,35,36,37,38,40,43,44,45,46.

Ні – 3,5,6,7,9,10,13,15,16,18,19,23,24,26,32,33,34,39,41,42.

**Додаток У**  
**Фрагмент опитувальника**  
**«Selbstanalyse von der persönlichen Aktivität»**  
**(Самоаналіз індивідуальної діяльності)**

	Aussage	Stimmt	Teil- weise	Das stimmt nicht
Selbsteinschätzung	Ich weiß genau, was ich wirklich will.			
	Ich weiß genau, was mich wirklich glücklich macht.			
	Ich weiß genau, was ich in meinem Charakter ändern möchte und welche Charaktereigenschaften verbessert sein müssen.			
Selbstdiagnostik	Wahrgenommen, ich könnte von vorne beginnen: ich weiß, was ich anders machen würde.			
	Ich weiß für welche Werte ich stehen will und was müsste ich tun, um mein Ziel zu erreichen.			
	Ich weiß, welche Faktoren mich stören meine Ziele zu erreichen und bin in der Lage diese Hindernisse zu überwinden.			
Selbstkontrolle	Ich investiere täglich genug Zeit in mich und meine professionell-persönliche Selbstentwicklung.			
	Ich habe einen Plan von konkreten Maßnahmen mit bestimmten Daten, die meine professionell-persönliche Selbstentwicklung sicherstellen.			
	Ich träge meine Erfolge und misslungene Erfahrung in ein Tagebuch/E-Portfolio und analysiere danach.			

## Додаток Ф

Зразки тверджень методики визначення рівня суб'єктивного контролю за  
Є.Ф.Бажиним, Е.О.Голинкіним, Л.М.Еткіндом

№	Твердження	Оцінка					
		+3	+2	+1	-1	-2	-3
1	Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від особистих здібностей і зусиль.						
2	Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння						
3	Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність						
4	Мої оцінки в школі більше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль						
5	Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх						
6	Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль						
7	Те хороше, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими						



## Додаток X

### Карта оцінки сформованості навичок інтерактивної взаємодії у смарт середовищі

Позначте у бланку відповідей наскільки Ваше смарт середовище та процес інтерактивної взаємодії у ньому відповідає запропонованим характеристикам.

#### Бланк відповідей

№	Характеристика певного аспекту функціонування смарт середовища	1	2	3	4
1.	Відповідно до сформульованої цілі вдосконалено особистісні якості, професійно значущі компетентності, урізноманітнено способи, засоби і методи для досягнення поставленої мети, визначено професійно-особистісну спрямованість смарт-середовища.				
2.	Опрацьовано і проаналізовано широкий спектр способів представлення та опрацювання інформації, можливостей інтерактивної взаємодії, вироблено індивідуальний стиль, темп навчання, засоби професійно-особистісного саморозвитку відповідно до індивідуальних потреб.				
3.	Проаналізовано програми Evernote, Symbaloo, PageFlakes, Netvibes и Webwag та обрано ресурс для структуризації збережених даних, що допомагає впорядкувати та швидко знайти необхідну інформацію.				
4.	Створено електронне портфоліо, що відображає інформацію про автора та його стратегію професійно-особистісного саморозвитку, розроблену у відповідності із процесами, на яких він базується (самопізнання, самоосвіта, самореалізація, самоконтроль) із позначенням конкретних завдань, проміжних цілей та способів їх досягнення.				
5.	Структурно у смарт середовище включені освітні матеріалами, що доступні у різноманітних репозиторіях: відео (YouTube, TeacherTube, EduTube), мультимедійні презентації (Slideshare, Slideboom, Prezi), зображення (Pinterest), текстові файли (Twirpix).				
6.	Містить перелік освітніх платформ (Coursera, Prometheus, Academic Earth, The Open University, TED, Khan Akademy) відповідно до потреби професійно-особистісного саморозвитку.				
7.	Включено гіперпосилання на портали офіційних міжнародних освітніх та культурних організацій і установ ( British council, Goethe Institut, Deutsche Welle), де можна активно обмінюватись думками із однодумцями зі всього світу.				
8.	Включено гіперпосилання на теоретико-методологічну і практичну рефлексію концепта «готовність до професійно-особистісного саморозвитку», індивідуально систематизовані дієві інструменти та способи здійснення професійно-особистісного саморозвитку.				
9.	Смарт середовище включає матеріали, що забезпечують порівняння отриманого результату з очікуваним та корегування (при потребі) власної діяльності. (Наприклад, інтерактивну версію європейських профільних орієнтирів для учителів іноземних мов (die interaktive Version des europäischen Profilrasters für Sprachlehren)				
10.	Робота у смарт середовищі передбачає отримання зворотнього зв'язку від інших користувачів мережі, що не лише дозволяє обмінюватись інформацією та отримувати зовнішню оцінку результативності професійно-особистісного саморозвитку, а ще й мотивує неперервність даного процесу.				

**Додаток Ц**  
**Динаміка змін ціннісних орієнтацій студентів ЕГ і КГ**  
**по завершенню формувального експерименту**

№	Сутність ціннісної орієнтації	Позиції у загальному рейтингу			
		Констатувальний етап		Контрольний етап	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Досягнення високого рівня професійної компетентності	3	2	2	3
2	Стабільне матеріальне забезпечення після закінчення університету	2	3	8	2
3	Відповідальність	9	11	3	8
4	Соціальний статус	11	10	13	10
5	Активні соціальні контакти	15	14	15	9
6	Самоствердження	12	12	7	12
7	Творча активність	7	6	4	7
8	Загальна ерудованість	8	9	11	6
9	Зацікавленість майбутньою професією	1	1	1	1
10	Розвиток моральних якостей	10	7	9	13
11	Розвиток комунікативних здібностей	6	8	10	5
12	Усвідомлення соціальної значущості професії	5	4	10	11
13	Розвиток вольових якостей	13	15	5	14
14	Розвиток стресостійкості	14	13	14	15
15	Духовна незалежність	4	5	6	4