

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Рогульська Оксана Олександрівна

УДК 378:378.147.091.33-27.22]:811(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
«ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

015 – професійна освіта
(13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____ О. О. Рогульська

Науковий консультант – **Гуревич Роман Семенович** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

Вінниця – 2020

АНОТАЦІЯ

Розульська О. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2020.

У дисертації обґрунтовано теоретичні, методологічні й методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Аргументовано доцільність створення та підтримки інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; з'ясовано сутність поняття «інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти»; проаналізовано модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище та шляхи реалізації змішаного навчання для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; окреслено особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Виокремлено сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов (системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, комунікативний, акцентований на студенті, міждисциплінарний); представлено досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах ЄС, США й Канаді.

Обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; виконано теоретичний аналіз категорій «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм»; з'ясовано сутність поняття «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов»; описано підходи науковців до структури професійної діяльності вчителів; схарактеризовано компонентний склад педагогічної діяльності вчителів та структуру професійної

діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що представлена низкою компонентів (навчальним, освітнім, комунікативно-діяльнісним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контрольним, коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським); окреслено інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, які варто брати до уваги майбутнім учителям іноземних мов, та професійно-особистісні якості майбутніх учителів іноземних мов; витлумачено сутність поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності».

Досліджено структуру готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що представлена компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-комунікативним, діяльнісно-практичним, професійно-особистісним, оцінно-рефлексивним); критеріями (мотиваційним, знансьвим, операційним, особистісним, рефлексивним) та рівнями (низьким (репродуктивним), середнім (продуктивним), високим (професійним)); спроектовано модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Виокремлено й аргументовано принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (гуманізації та гуманітаризації; науковості; системності й послідовності; модульності; доступності й посильності; зв'язку теорії з практикою; індивідуалізації; моделювання професійної діяльності або функційності; інноваційності; урахування міжпредметних зв'язків; соціокультурної спрямованості; свідомості, діяльності та самостійності; комунікативно-орієнтованого навчання).

Визначено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання

інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов. Експериментально доведено ефективність впровадження системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано авторську концепцію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, що охоплює чотири взаємопов'язані концепти (методологічний, теоретичний, технологічний, методичний), відображає авторські погляди на сутність, мету, завдання, підходи, принципи, зміст, форми, засоби, методи, технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов, спрямована на формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності; розроблено, змодельовано й експериментально перевірено систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, що відображає взаємозв'язки між підсистемами – цільовою, теоретико-методологічною, змістово-технологічною, контрольньо-результативною; виокремлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої

професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов); схарактеризовано структуру професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що представлені такими компонентами: навчальним, освітнім, комунікативно-діяльним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контрольним-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським;

– *уточнено та удосконалено* компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісно-практичний, професійно-особистісний, оцінно-рефлексивний), критерії (мотиваційний, знаннєвий, операційний, особистісний, рефлексивний) і рівні (низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (професійний)) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;

– *набули подальшого розвитку* й конкретизації теоретичні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО; змістове наповнення понять «інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти», «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов», «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності»; методологічні підходи та специфічні принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в удосконаленні форм, методів, засобів і технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а також у розробленні й упровадженні в систему фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов навчальних посібників: «Enjoy Your Home-reading» («Насолоджуйтеся домашнім читанням», 1 частина) (гриф МОН від 12.03.2013) та «Enjoy Your Home-reading» («Насолоджуйтеся домашнім читанням», 2 частина) (гриф ХНУ від 31.05.2018); навчально-методичних комплексів у модульному об'єктивно-орієнтованому динамічному

навчальному середовищі («MOODLE») для студентів спеціальності 014.02 «Середня освіта. Мова і література (англійська)» із дисциплін: «Практичний курс англійської мови», «Аналітичне читання» (1, 2 та 3 курс), «Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII ст.», «Історія зарубіжної літератури XIX ст.», що містять рекомендації з вивчення дисциплін, навчальні програми, плани семінарських занять, конспекти лекцій, презентації, методичні вказівки до практичних занять, індивідуальних завдань і самостійної роботи, методичні рекомендації до виконання курсових проектів та орієнтовні теми курсових робіт і рефератів, тести й контрольні завдання для проведення проміжних та підсумкових контролів.

Запропоновані теоретичні й методичні напрацювання щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти можуть бути використані в освітньому процесі педагогічних ЗВО, у системі післядипломної педагогічної освіти, перепідготовці кадрів, підвищенні кваліфікації, у подальших дослідженнях із проблем професійної, фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: майбутні вчителі іноземних мов, інформаційно-освітнє середовище, заклади вищої освіти, система підготовки майбутніх учителів іноземних мов, організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

ABSTRACT

O. O. Rogulska. Theory and Practice of Training Future Foreign Language Teachers under the Conditions of Information and Learning Environment in Higher Education Institutions. – Qualification research (retaining manuscript rights).

Thesis for an academic degree of a postdoctoral researcher in pedagogy. Specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Vinnytsia, 2020.

The thesis justifies theoretical, methodological and methodical principles of training future foreign language teachers in the context of information and learning environment in higher education institutions (HEIs). It proves the expediency of creating and supporting information and learning environment in HEIs, clarifies the concept of “information and learning environment in HEIs”, analyzes the Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE) and ways of delivering blended learning to train future foreign language teachers, describes the characteristics of training future foreign language teachers in HEIs.

The thesis singles out modern methodological (systemic, competency-based, axiological, culturological, pragmatist, communicative, student-centred, multidisciplinary) approaches to training future foreign language teachers and analyzes the experience of training future foreign language teachers in the EU, the USA and Canada.

The thesis justifies the concept of training future foreign language teachers under the conditions of information and learning environment in HEIs, theoretically analyzes such categories as “activity”, “professional activities”, “profession”, “professional”, “professionalism”, clarifies the concept of “professional activities of future foreign language teachers”, describes scientific approaches to the structure of teachers’ professional activities, characterizes the components of teachers’ pedagogical activities and the structure of professional activities of future foreign language teachers that is presented by certain components (instructional, educational, communicative and practical, motivational, socio-cultural, informative and analytical, creative, monitoring and corrective, developmental, disciplinary, gnostic, constructive and planning, organizational, collaborating), outlines innovative trends in the educational process, which should be taken into account by future foreign language teachers, professional and personal qualities of future foreign language teachers and interprets the concept of “readiness of future foreign language teachers for professional activities”.

The thesis studies the structure of readiness of future foreign language teachers for professional activities, which consists of certain components (motivation and

values, cognition and communication, activities and practice, professionalism and personality, evaluation and reflection), criteria (motivation, knowledge, operations, personality, reflection) and levels (low (generative), average (productive) and high (professional)). Also, it presents the author's model of a system of training future foreign language teachers under the conditions of information and learning environment in HEIs.

The thesis singles out and justifies the principles of training future foreign language teachers (humanization and humanitarianization; scientificity; systematicity and consistency; modularity; accessibility and feasibility; links between theory and practice; individualization; modelling of professional activities or functionality; innovativeness; focus on interdisciplinary links; socio-cultural development, awareness, proactivity and autonomy; communication-oriented learning).

The thesis identifies and theoretically justifies the following organizational and pedagogical conditions of training future foreign language teachers for professional activities under the conditions of information and learning environment in HEIs: enhancing motivation towards professional activities and shaping professional values-based orientations in future foreign language teachers due to interactive technologies; employing personality-oriented technologies in professional training of future foreign language teachers; implementing different practical and extracurricular activities so that future teachers can gain the necessary professional experience; creating and supporting learning and creative environment for training future foreign language teachers for professional activities; developing professional reflection in future foreign language teachers).

The thesis experimentally verifies the effectiveness of the author's model of a system of training future foreign language teachers for professional activities under the conditions of information and learning environment in HEIs.

The scientific value of the thesis consists in the fact that *for the first time*, the author's concept of professional training for future foreign language teachers under the conditions of information and learning environment in HEIs, which covers the four interrelated concepts (methodological, theoretical, technological, methodical)

and reflects the author's views on the essence, aim, objectives, approaches, principles, content, forms, aids, methods and technologies of training future foreign languages teachers aimed at forming their readiness for professional activities, has been theoretically justified; the system of training future foreign language teachers in the context of information and learning environment in HEIs, which reflects the interconnections between such subsystems as targets, theory and methods, content and technologies, monitoring and outcomes, has been developed, modelled and experimentally verified; the organizational and pedagogical conditions of training future foreign language teachers for professional activities under the conditions of information and learning environment in HEIs (enhancing motivation towards professional activities and shaping professional values-based orientations in future foreign language teachers due to interactive technologies; employing personality-oriented technologies in professional training for future foreign language teachers; implementing different practical and extracurricular activities so that future teachers can gain the necessary professional experience; creating and supporting learning and creative environment for training future foreign language teachers for professional activities; developing professional reflection in future foreign language teachers) have been identified and justified; the structure of professional activities of future foreign languages teachers, which includes instructional, educational, communicative and practical, motivational, socio-cultural, informative and analytical, creative, monitoring and corrective, developmental, disciplinary, gnostic, constructive and planning, organizational, collaborating components, has been described; the components (motivation and values, cognition and communication, activities and practice, professionalism and personality, evaluation and reflection), criteria (motivation, knowledge, operations, personality, reflection) and levels (low (generative), average (productive) and high (professional)) of readiness of future foreign languages teachers for professional activities have been *specified and improved*; theoretical provisions on professional training of future foreign language teachers in the context of information and learning environment in HEIs, such concepts as "information and learning environment in HEIs", "professional activities

of future foreign language teachers”, “readiness of future foreign language teachers for professional activities”, as well as methodological approaches and specific principles of training future foreign language teachers have been *further developed*.

The practical value of the thesis consists in improving forms, methods, tools and technologies of training future foreign language teachers, compiling and publishing textbooks “Enjoy Your Home-Reading” (Part 1) (approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine as of March 12, 2013) and “Enjoy Your Home-Reading” (Part 2) (approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine as of May 31, 2018), implementing educational and methodical sets intended for such courses as “Practical English”, “Analytical Reading” (Years 1, 2 and 3), “The History of Foreign Literature during the 17th century – 18th Century”, “The History of Foreign Literature of the 19th Century” in MOODLE for students majoring in Secondary Education (English language and Literature) (a branch of study No 014.02), which contain relevant recommendations, syllabi, plans for seminars, lecture notes, presentations, methodical instructions for practical classes, individual assignments and independent work, methodological recommendations on term papers, suggested topics for term papers and reports, tests and assignments for interim and summative assessment.

The proposed theoretical and methodological provisions on professional training of future foreign language teachers in the context of information and learning environment in HEIs can be useful for the educational process of pedagogical HEIs, the system of postgraduate education, retraining and advanced training of teachers, as well as further studies on the problem of professional and occupational training of future foreign language teachers.

Keywords: future foreign language teachers, information and learning environment, higher education institutions, system of training future foreign language teachers, organizational and pedagogical conditions of training future foreign language teachers.

***Опубліковані праці, що відображають основні
наукові результати дисертації***

Монографії

1. Рогульська О. О. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: теорія і практика: монографія. Хмельницький: ХНУ, 2019. 511 с.

2. Rogulska O. O., Magdiuk O. V., Tarasova O. V. European experience of the foreign languages teachers' training. *Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations*: collective monograph. Warsaw: BMT Erida Sp. z o.o., 2019. Pt. I. P. 37–59.

Навчальні посібники

3. Бідюк Н. М., Рогульська О. О. Enjoy Your Home-reading: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Хмельницький: ХНУ, 2016. 182 с. (*гриф МОН України*).

4. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Enjoy Your Home-reading: навч. посіб. для студентів ЗВО. Хмельницький: ХНУ, 2018. 240 с. (*рекомендовано Вченою радою Хмельницького національного університету*).

***Статті в наукових фахових виданнях України,
у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних
та в іноземних наукових періодичних виданнях***

5. Рогульська О. О. Актуальні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Освітній простір України* : науковий журнал Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2018. Вип. 13. С. 82–88.

6. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Використання відеоматеріалів для підвищення мотивації майбутніх учителів іноземної мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. О. В. Діденко. Хмельницький : вид-во НАДПСУ, 2018. № 2 (13). С. 389–399.

7. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Використання smart-технологій в освітньому процесі вітчизняної вищої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол.: Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 47. С. 249–252.

8. Рогульська О. О. Готовність майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності: теоретичний аналіз. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол.: Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2019. Вип. 53. С. 210–214.

9. Рогульська О. О. Дистанційна освіта як педагогічна технологія забезпечення навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. Вип. 27. С. 481–485.

10. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Доцільність використання мобільних додатків у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка* : електронне наукове фахове видання. Хмельницький, 2019. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_1_9 (дата звернення: 15.01.2019).

11. Рогульська О. О. Доцільність використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. 2018. № 12 (167). С. 82–88. (наукометричні бази *Polish Scholarly Bibliography (PBN)*, *CiteFactor*, *Index Copernicus*).

12. Рогульська О. О. Загальнодидактичні та специфічні принципи іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : збірник наукових праць / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : Твори, 2018. Вип. 56. С. 34–38.

13. Рогульська О. О. Інтерактивні технології у навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах України. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. Київ ; Хмельницький : ХНУ, 2012. Вип. 2. С. 80–89.

14. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Інтернет-технології у навчанні іноземних мов: переваги та недоліки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 46. С. 296–300.

15. Рогульська О. О. Інформаційні технології – основа побудови відкритої освітньої системи. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2010. Вип. 191. Ч. 2. С. 116–119.

16. Рогульська О. О. Концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : збірник наукових праць / редкол.: А. М. Коломієць (голова) та ін. Вінниця : Твори, 2019. Вип. 58. С. 31–37.

17. Рогульська О. О. Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. Дрогобич, 2018. № 11 (166). С. 86–91. (*наукометричні бази Polish Scholarly Bibliography (PBN); CiteFactor; Index Copernicus*).

18. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / редкол.: О. І. Безлюдний (гол. ред.) та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 17. С. 291–304 (*наукометрична база Index Copernicus*).

19. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої

освіти. *Освітній простір України* : науковий журнал Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2018. № 14. С. 224–231.

20. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у підготовці компетентних фахівців нової генерації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол.: Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 50. С. 366–370.

21. Рогульська О. О. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах Нової української школи. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 12. С. 145–155.

22. Рогульська О. О. Структура професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : збірник наукових праць / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 55. С. 115–119.

23. Рогульська О. О. Сутність поняття «професійна діяльність майбутніх учителів іноземної мови». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол.: Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 52. С. 107–111.

24. Рогульська О. О. Сучасний стан розробленості поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 23. С. 500–505.

25. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти України. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 111–123.

26. Рогульська О. О., Тарасова О. В. M-LEARNING як інноваційна технологія у навчанні іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол.: Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 45. С. 318–321.

27. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Peculiarities of the future foreign languages teachers' professional training via means of information and communication technologies. *International Journal of Economics and Society*. 2016. Vol. 2. Iss. 7. P. 114–116 (*наукометричні бази Google Scholar, WorldCat, CiteSeer, InfoBase Index, OAJI.net, Scientific Indexing Services*).

28. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Polish experience of foreign language teachers' training. *Порівняльна професійна педагогіка* : науковий журнал. Київ ; Хмельницький : ХНУ, 2019. Вип. 9 (2). С. 19–25 (*наукометричні бази Cabell's directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, WorldCat та ін.*).

29. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Using interactive whiteboards to enhance English language instruction and learning. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. О. В. Діденко. Хмельницький : вид-во НАДПСУ, 2019. № 1 (16). С. 342–354.

***Опубліковані праці, що додатково відображають
наукові результати дисертації***

30. Рогульська О. О. Використання рольових ігор у навчанні іноземної мови. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Рівне, 6 грудня 2018 р.) / редкол.: Ю. Л. Бошицький, С. Я. Українець. Рівне, 2018. С. 203–206.

31. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Вплив європейської освітньої політики на формування пріоритетних напрямів іншомовної освіти в Україні. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних*

процесів : матеріали тез доповідей VI Міжнародного науково-методологічного семінару (Київ–Хмельницький, 18 травня 2017 р.) / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк. Київ ; Хмельницький : Термінова поліграфія, 2017. С. 49–52.

32. Рогульська О. О. Концептуальні положення дистанційного навчання іноземної мови та напрями використання комп'ютерів в навчальному процесі сучасних навчальних закладів. *Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах* : матеріали IV Міжнародної конференції. Львів : ЛДУ БЖД, 2010. С. 164.

33. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів* : матеріали тез доповідей VIII Міжнародного науково-методологічного семінару (Київ–Хмельницький, 15 травня 2019 р.) / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк. Київ ; Хмельницький : Термінова поліграфія, 2019. С. 36–38.

34. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Навчальні подкасти у викладанні іноземної мови. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Суми, 29 листопада 2018 р.) / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 118–121.

35. Рогульська О. О. Основні принципи створення дистанційних курсів. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України* : III Всеукраїнська науково-практична конференція (м. Хмельницький, 19 листопада 2010 р.). Серія: Психолого-педагогічні й філологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький : вид-во НАДПСУ, 2010. С. 181–182.

36. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови в університетах Канади. *The 7th International youth conference «Perspectives of science and education»* (New York, February 15, 2019). *SLOVO / WORD*. New York, USA, 2019. P. 9–21.

37. Рогульська О. О. Поняття та шляхи реалізації змішаного навчання. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2013. С. 81–85.

38. Рогульська О. О. Формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 18–19 квітня 2019 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. Ч. 2. С. 97–101.

39. Рогульська О. О. Характерні риси дистанційних курсів та технології забезпечення дистанційної освіти. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 22–23 травня 2010 р.) / Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет, Хмельницький : ХНУ, 2011. С. 201–202.

40. Рогульська О. О., Тарасова О. В. New tendencies in teaching foreign languages. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів* : матеріали тез доповіді VII Міжнародного науково-методологічного семінару (Київ–Хмельницький 17 травня 2018 р.) / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк. Київ ; Хмельницький : Термінова поліграфія, 2018. С. 119–122.

41. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Professional and personal qualities of a new ukrainian school teacher. *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness* : Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Batumi, Georgia : Publishing House «Kalmosani», 2018. Vol. I. December 13–14. P. 252–255.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	6
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	21
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	37
1.1. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.....	37
1.2. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як предмет сучасних наукових досліджень.....	56
1.3. Актуальні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....	71
Висновки до першого розділу.....	85
РОЗДІЛ 2. КОМПАРАТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	88
2.1. Досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Європейського Союзу.....	88
2.2. Досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США та Канаді.....	113
Висновки до другого розділу.....	128
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	131
3.1. Концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.....	132

	19
3.2. Зміст та структура професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.....	145
3.3. Сутність, структура і зміст готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.....	167
3.4. Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	186
Висновки до третього розділу.....	215
РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	220
4.1. Дидактичні принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.....	220
4.2. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.....	235
4.2.1. Підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій.....	238
4.2.2. Використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов.....	263
4.2.3. Впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності.....	286
4.2.4. Створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.....	304
4.2.5. Розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов.....	331
Висновки до четвертого розділу.....	345

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	350
5.1. Організація й методика проведення педагогічного експерименту.....	350
5.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	373
Висновки до п'ятого розділу.....	395
ВИСНОВКИ.....	397
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	405

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СКОРОЧЕНЬ, СИМВОЛІВ

ІОС	інформаційно-освітнє середовище
ЗВО	заклад вищої освіти
ЕГ	експериментальна група
ЄС	Європейський Союз
ІКТ	інформаційно-комунікаційна технологія
КГ	контрольна група
МСН	модульне середовище для навчання
ОКХ	освітньо-кваліфікаційна характеристика
ОПП	освітньо-професійна програма
СОА	Середня освіта. Мова і література (англійська)
СРС	самостійна робота студента
ХНУ	Хмельницький національний університет
ECTS	Європейська кредитно-трансферна система (<i>European Credit Transfer System</i>) – система перезарахування залікових одиниць трудомісткості (кредитів)
MOODLE	модульне об'єктивно-орієнтоване динамічне навчальне середовище

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. У системі освіти України триває період комплексних реформ, що зумовлені розробленням нових засад розвитку та трансформації освіти для апроксимації до європейських і світових підходів та практик. Провідним положенням для сучасної української освіти є не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність взаємин, свобода самовиявлення, творча самореалізація, культивування індивідуальності й пізнавальної активності особистості. Нині на часі переосмислення пріоритетів вищої педагогічної освіти України, формування нових концептуально-методологічних засад освітньої діяльності, необхідність парадигмального зсуву в розумінні мети, завдань, змісту, шляхів її організації та реалізації.

В основу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (ЗВО) покладено положення законодавчих і стратегічних документів, що окреслюють напрями розвитку освіти в Україні, забезпечення її якості: Закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2013), «Концепція нової української школи «Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (2016), «Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – go Global» (2016), «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013); «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), «Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 р.» (2017). Серед міжнародних джерел варто назвати матеріали «Брюгтського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012–2020 рр.» («The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020», 2010), документ «Спільні європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» («Common European Principles for Teacher Competences and Qualification», 2005), «Загальноєвропейські Рекомендації з

мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» («CEFR (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment)» (2001).

З огляду на зміну соціального замовлення щодо володіння іноземними мовами, посилення інтересу до мови як до однієї з пріоритетних цінностей суспільства, розширення сфери міжнаціональної співпраці, орієнтацію на практичне застосування мови в побутовому, діловому, професійному спілкуванні, сучасна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти потребує переосмислення, оскільки вчитель сучасної української школи повинен не просто надавати учням знання, як це відбувається нині, а й розвивати вміння застосовувати їх на практиці, формувати духовно та інтелектуально розвинену творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний досвід поколінь, формуючи власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Сутність проблеми полягає в тому, що теоретичне вивчення наукових підходів, концепцій, технологій не забезпечує повною мірою ефективного формування практичного досвіду, необхідного для майбутніх учителів іноземних мов у контексті реалізації засвоєних науково-педагогічних знань, умінь та навичок як у повсякденній, так і в професійній діяльності. Крім того, традиційна система навчання не створює умов для ефективного розвитку розумових здібностей студентів, знецінює їхні творчі можливості. Суспільство одержує пасивного фахівця, виконавця, який не володіє навичками ухвалення рішень у професійній діяльності та не готовий до провадження цієї діяльності в стрімких умовах інформатизації суспільства.

Саме на цих аспектах зосереджена увага українських і зарубіжних учених, які досліджували модернізацію професійної підготовки вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти (О. Бігич, І. Закір'янова, Т. Зубенко, Н. Молодиченко, С. Ніколаєва, В. Пасинок, С. Тезікова); формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (І. Закір'янова, Н. Бідюк, В. Калінін, Н. Козлова, Т. Колодзько, Г. Мельниченко, К. Скиба); використання педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов (О. Гончарова, Ю. Жиліяєва, Л. Морська, Є. Полат); зміст і структуру

професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах Європи (Н. Авшенюк, В. Базуріна, В. Баркасі, О. Голотюк, І. Задорожна); створення інформаційно-освітнього середовища, упровадження й використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті (В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич, А. Єршов, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, Т. Коваль, В. Кухаренко, О. Майборода, Ю. Машбиць, Ж. Меншикова, В. Монахов, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський, О. Спирін, П. Стефаненко, В. Сумський, О. Тихоміров, О. Філатов, І. Якиманська).

Результати наукового пошуку дали змогу зафіксувати низку *суперечностей* у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, що потребують розв'язання, зокрема, між: об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх учителів іноземних мов і реальним станом готовності випускників ЗВО до професійної діяльності; потребою у висококваліфікованих учителях іноземних мов, здатних швидко адаптуватися до сучасних умов динамічної професійної діяльності, та традиційною системою їхньої професійної підготовки; зростанням вимог сучасних закладів загальної середньої освіти до підготовленості майбутніх учителів іноземних мов та недостатнім рівнем забезпечення потрібних для цього організаційно-педагогічних умов; вагомими позитивними здобутками зарубіжного досвіду щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов і неналежним рівнем його використання у вітчизняних ЗВО; необхідністю використання інноваційних форм, засобів, методів, сучасних інформаційних технологій навчання та реальним станом їх реалізації в освітньому процесі; створенням інформаційно-освітнього середовища ЗВО та неналежним рівнем його використання в межах традиційної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Виявлені суперечності, недостатнє наукове обґрунтування окресленої проблеми в педагогічній теорії і практиці зумовили вибір теми дослідження **«Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація підготовлена відповідно до плану науково-дослідницьких робіт Хмельницького національного університету «Психолого-педагогічна система становлення особистості фахівця» (ДР № 0114U005266) та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в межах тем «Теоретичні та методичні основи впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі» (№ 0100U005521) і «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти» (№ 0115U002571). Тема роботи затверджена рішенням Ученої ради Хмельницького національного університету (протокол № 13 від 26.04.2018 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології України (протокол № 4 від 25.09.2018 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та експериментальній перевірці її ефективності на практиці.

Відповідно до мети сформульовані такі **завдання**:

1) з'ясувати стан розроблення проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці; виокремити й обґрунтувати методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти;

2) виявити особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжному досвіді;

3) розкрити зміст і структуру професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов;

4) визначити компоненти, критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;

5) теоретично обґрунтувати й розробити авторську концепцію підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти;

б) виокремити й теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти;

7) розробити систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та експериментально перевірити її ефективність;

8) розробити та впровадити навчально-методичне забезпечення для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

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

Предмет дослідження – система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО.

Концепція дослідження підпорядкована ідеї посилення єдності й забезпечення цілісності змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО та охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, технологічний і методичний.

Методологічний концепт дослідження базований на обґрунтуванні методологічних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на основі взаємодії загальнонаукових підходів, а саме: системного; компетентнісного; аксіологічного; культурологічного; діяльнісного; комунікативного; центрованого на студенті; міждисциплінарного; загальнодидактичних і специфічних принципів: гуманізації та гуманітаризації; науковості; системності й послідовності; модульності; доступності й посильності; зв'язку теорії з практикою; індивідуалізації; моделювання професійної діяльності або функційності; інноваційності; урахування міжпредметних зв'язків; соціокультурної спрямованості; свідомості, діяльності та самостійності; комунікативно-орієнтованого навчання.

Теоретичний концепт пов'язаний з обґрунтуванням термінологічної основи дослідження, категорійного апарату підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, а також науковим поясненням авторської концепції. Концепт представляє систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають розуміння сутності основних понять дослідження, а саме: «інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти», «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов», «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності».

Технологічний концепт передбачає окреслення компонентів, критеріїв і рівнів готовності до професійної діяльності; побудову цілісної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО та проектування моделі системи, що вирізняється цілісністю (усі виокремлені підсистеми: цільова; теоретико-методологічна; змістово-технологічна; контрольо-результативна – взаємопов'язані та працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку у формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності). Сутність системи підготовки майбутніх учителів полягає в упорядкуванні сукупності організаційно-педагогічних умов, які забезпечують готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності з огляду на підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримку освітньо-креативного середовища; розвиток професійної рефлексії.

Методичний концепт передбачає впровадження запропонованих інновацій, оцінювання результативності системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО через її експериментальну перевірку з використанням засобів діагностування.

Основні положення концепції втілені в **загальній гіпотезі дослідження**, яка ґрунтована на припущенні про те, що ефективність професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО суттєво підвищиться за умови впровадження розробленої, теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної системи, яка бере до уваги вітчизняні та закордонні напрацювання й сучасні тенденції освітньої галузі.

Часткові гіпотези конкретизують загальну гіпотезу й передбачають, що підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО набуває ефективності, якщо:

– у підготовці майбутніх учителів іноземних мов використовувати сучасні методологічні підходи, загальнодидактичні та специфічні принципи;

– на основі положень концепції розробити й упровадити систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та забезпечити поетапність її реалізації впродовж трьох етапів: теоретико-практичного, корекційно-стабілізаційного, рефлексійно-закріплювального;

– створити оптимальні організаційно-педагогічні умови для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО (підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов);

– реалізувати об'єктивну діагностику й оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності на основі науково обґрунтованої сукупності критеріїв, показників і рівнів;

– упровадити методичний супровід освітнього процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що охоплюватиме інноваційні форми, методи, засоби, технології, підходи, методики та інструктивні матеріали для всіх суб'єктів навчального процесу.

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених у дослідженні завдань, перевірки гіпотези використано такі методи:

– *теоретичні* – комплексний аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури з порушеної проблеми й суміжних галузей для вивчення концептуальних положень, базових понять і категорій дослідження; обґрунтування теоретичних засад; теоретико-критичний аналіз офіційних документів МОН України з проблем підготовки майбутніх учителів іноземних мов, аналіз навчальних планів, програм і підручників, методичних посібників та рекомендацій; обґрунтування особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; компаративний аналіз – для обґрунтування компаративних засад дослідження та для вивчення й узагальнення вітчизняних і зарубіжних підходів до організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; структурно-системний аналіз для виявлення структури професійної діяльності та структури готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, а також для комплексного обґрунтування авторської концепції; індукція, дедукція, синтез, узагальнення, абстрагування, проектування – для обґрунтування методологічних, дидактичних і науково-методичних засад дослідження; моделювання – для розроблення авторської моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО; узагальнення – для формулювання висновків і рекомендацій щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

– *емпіричні* – обсерваційні (пряме й непряме спостереження) – для виявлення досвіду використання арсеналу форм, методів, методик і технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов; діагностичні методи (анкетування, тестування, опитування, бесіди) для діагностування рівня готовності майбутніх

учителів іноземних мов до професійної діяльності на різних етапах дослідження; методи спостереження; експериментальні методи (констатувальний, формувальний і завершальний етапи педагогічного експерименту) для перевірки ефективності системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО;

– *методи математичної статистики* – ранжування, порівняння, кількісно-якісний аналіз результатів експерименту та їх статистичне оброблення за критерієм згоди Пірсона χ^2 .

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано авторську концепцію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, що охоплює чотири взаємопов'язані концепти (методологічний, теоретичний, технологічний, методичний), відображає авторські погляди на сутність, мету, завдання, підходи, принципи, зміст, форми, засоби, методи, технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов, спрямована на формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності; розроблено, змодельовано й експериментально перевірено систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, що відображає взаємозв'язки між підсистемами – цільовою, теоретико-методологічною, змістово-технологічною, контрольньо-результативною; виокремлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування

готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов); схарактеризовано структуру професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що представлені такими компонентами: навчальним, освітнім, комунікативно-діяльним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контроль-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським;

– *уточнено та удосконалено* компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, діяльній-практичний, професійно-особистісний, оцінно-рефлексивний), критерії (мотиваційний, знаннєвий, операційний, особистісний, рефлексивний) і рівні (низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (професійний)) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;

– *набули подальшого розвитку* й конкретизації теоретичні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО; змістове наповнення понять «інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти», «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов», «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності»; методологічні підходи та специфічні принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в удосконаленні форм, методів, засобів і технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а також у розробленні й упровадженні в систему фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов навчальних посібників: «Enjoy Your Home-reading» («Насолоджуйтеся домашнім читанням», 1 частина) (гриф МОН від 12.03.2013) та «Enjoy Your Home-reading» («Насолоджуйтеся домашнім читанням», 2 частина) (гриф ХНУ від 31.05.2018); навчально-методичних комплексів у модульному об'єктивно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі («MOODLE») для студентів спеціальності 014.02 «Середня освіта. Мова і література (англійська)» із дисциплін: «Практичний

курс англійської мови», «Аналітичне читання» (1, 2 та 3 курс), «Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII ст.», «Історія зарубіжної літератури XIX ст.», що містять рекомендації з вивчення дисциплін, навчальні програми, плани семінарських занять, конспекти лекцій, презентації, методичні вказівки до практичних занять, індивідуальних завдань і самостійної роботи, методичні рекомендації до виконання курсових проєктів та орієнтовні теми курсових робіт і рефератів, тести й контрольні завдання для проведення проміжних та підсумкових контролів.

Запропоновані теоретичні й методичні напрацювання щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО освіти можуть бути використані в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти, перепідготовці кадрів, підвищенні кваліфікації, у подальших дослідженнях із проблем професійної, фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Хмельницького національного університету (довідка № 41 від 26.03.2019 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/19 від 14.03.2019 р.), Класичного приватного університету (довідка № 401 від 11.04.2019 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 10/19 від 20.03.2019 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-26/03/561 від 05.04.2019 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1243 від 05.04.2019 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 477-33/03 від 09.04.2019 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 64-23/382 від 09.04.2019 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 482 від 08.04.2019 р.).

Особистий внесок здобувача. У праці [2] авторів належить аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії, Німеччині та Польщі; у навчальних посібниках [3], [4] – ідея

та структура посібників, добір текстів для читання й розроблення граматичних і лексичних вправ для індивідуальної роботи студентів; [6] – розкриття доцільності використання відеоматеріалів для підвищення рівня мотивації майбутніх учителів іноземної мови; [7] – характеристика переваг використання smart-технологій, аналіз можливостей і перспектив використання в освітньому процесі програмно-технологічного навчального комплексу на основі «SMART Board»; [10] – обґрунтування доцільності використання мобільних додатків на заняттях із фахових дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти; [14] – аналіз переваг і недоліків використання інтернет-технологій у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти; [20] – опис особливостей реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, обґрунтування змісту понять «компетентність», «компетентнісний підхід»; [25] – розкриття особливостей використання методів, засобів, форм і технологій навчання в підготовці майбутніх учителів іноземних мов; [26] – аналіз специфіки й можливостей мобільного навчання як ефективної дистанційної технології, окреслення переваг і недоліків її використання в навчанні іноземної мови; [27] – студіювання теоретичних засад розв’язання проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті освітніх інновацій; [28] – окреслення рекомендацій щодо творчого використання конструктивних ідей прогресивного досвіду Польщі в процесі оновлення системи педагогічної освіти України; [29] – аналіз переваг використання інтерактивних дошок на заняттях з іноземної мови; [31] – виокремлення пріоритетних напрямів іншомовної освіти в Україні; [33] – аналіз сучасної системи педагогічної освіти США; [34] – огляд подкастів, що використовують у підготовці майбутніх учителів іноземних мов; [36] – аналіз сучасної системи педагогічної освіти в Канаді; [40] – характеристика сучасних технологій навчання, що застосовують для підготовки майбутніх учителів на заняттях з іноземної мови; [41] – характеристика професійно-особистісних якостей учителів Нової української школи. Ідеї співавторів у дисертації не використано.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дисертації оприлюднено й обговорено на науково-практичних конференціях, зокрема:

– *міжнародних* – «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2013, 2015, 2017 рр.), «Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах» (Львів, 2010 р.), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2010, 2016, 2018 рр.), «Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в Європейський освітній простір» (Івано-Франківськ, 2016 р.), «Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі» (Суми, 2018 р.), «Imperatives of development of civil society in promoting national competitiveness» (Батумі, 2018 р.), «Perspectives of science and education» (Нью-Йорк, 2019 р.), «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (Умань, 2019 р.);

– *усеукраїнських* – «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (Хмельницький, 2010 р.), «Освіта дорослих як фактор соціалізації і соціального захисту окремих категорій населення» (Черкаси, 2010 р.), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (Хмельницький, 2011 р.), «Формування професійно мобільного фахівця: Європейський вимір» (Львів, 2017 р.), «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (Рівне, 2018 р.);

– *міжнародних науково-методологічних семінарах* – «Розвиток порівняльної і професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Київ–Хмельницький, 2012–2018 рр.), «Modern Technologies in Teaching English» (Хмельницький, 2012 р.), «Methodenvielfalt mit Menschen» (Хмельницький, 2012 р.), «Використання автентичних матеріалів у процесі викладання іноземних мов в ВНЗ» (Хмельницький, 2013 р.), «How to

make your students use the grammar they've learnt» (Хмельницький, 2013 р.), «Міжнародна система тестування англійської мови» (Хмельницький, 2013 р.), «Методика викладання англійської мови в основній та старшій школі» (під керівництвом представника «Pearson Education Limited») (Хмельницький, 2013 р.), «Problems of Communicative Competence Development» (Хмельницький, 2013 р.), «Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні англійської мови» (Хмельницький, 2014 р.), «Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід англійських країн» (Хмельницький, 2014 р.), «The Life Long Learning» (Хмельницький, 2014 р.), «Проблеми формування комунікативної компетенції під час навчання іноземних мов» (Хмельницький, 2014 р.), «Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні німецької мови» (Хмельницький, 2014 р.), «Ефективне використання сучасних навчально-методичних комплексів із вивчення англійської мови у ВНЗ» (Хмельницький, 2014, 2016 рр.), «Культуромовна особистість фахівця у ХХІ столітті» (Суми, 2016 р.), «Особистісний потенціал сучасного викладача закладу вищої освіти як основа професійного становлення майбутніх фахівців» (Івано-Франківськ, 2018 р.);

– *регіональному науково-практичному семінарі* «Cambridge University Press «Where Can English Take You» (Хмельницький, 2012 р.);

Результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кандидатська дисертація на тему «Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захищена 2010 року у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторського дослідження не використано.

Публікації. Основні положення дисертаційного пошуку та його результати оприлюднено в 41 науковій праці, із яких: 2 монографії

(1 одноосібна), 2 навчальні посібники, 25 – статей у наукових фахових виданнях України та зарубіжних виданнях (5 входять до міжнародних наукометричних баз даних), 12 – у збірниках матеріалів наукових конференцій та інших наукових виданнях.

Структура дисертації. Робота складається з анотацій українською й англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 865 найменувань, із них – 206 іноземними мовами, 57 додатків (окремий том) на 270 сторінках. Повний обсяг дисертації – 766 сторінок, основний текст викладено на 388 сторінках. Робота містить 26 таблиць та 25 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У першому розділі схарактеризовано доцільність створення й підтримки інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; з'ясовано сутність поняття «інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти»; проаналізовано інформаційно-освітнє середовище Хмельницького національного університету; досліджено модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище та шляхи реалізації змішаного навчання для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; окреслено основні трудові завдання й обов'язки вчителя згідно з кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів; виокремлено особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти (на прикладі Хмельницького національного університету); обґрунтовано сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, комунікативний, студентоцентрований, міждисциплінарний).

1.1. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, метою якої є проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти за кількома напрямками (ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з огляду на компетентності, необхідні для успішної самореалізації особистості; запровадження нового принципу педагогіки

партнерства, що ґрунтований на співпраці учня, учителя й батьків; надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); удосконалення процесу виховання; створення нової структури школи; формування мережі профільних шкіл; перехід на 12-річний термін навчання; запровадження концептуальних засад нової системи підготовки вчителя тощо), вимагає належного реагування закладів вищої освіти [342; 597].

За експертними даними, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці з почуттям соціальної відповідальності, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному інформаційному середовищі й володіти іншими сучасними вміннями [597].

На жаль, нині традиційна система навчання в закладах вищої освіти не створює належних умов для ефективного розвитку розумових здібностей та творчих можливостей студентів. Унаслідок цього суспільство одержує «пасивних» фахівців, які не готові до провадження професійної діяльності в стрімких умовах інформатизації суспільства [585].

Варто зазначити, що традиційна система навчання має низку недоліків, серед яких – домінування словесних методів навчання, активність викладача й пасивність студента, орієнтованість навчальної програми на середнього студента, перенавантаження на пам'ять студентів, представлення інформації в абстрактно-логічній формі; переважання репродуктивних методів навчання, усталена структура заняття, нераціональне використання часу на організацію продуктивної діяльності студентів, брак застосування інноваційних технологій навчання, інтерактивних методів, відсутність методичних і методологічних підходів та принципів, які б оптимізували формування цілісності і системності знань на заняттях тощо. Майбутній фахівець не підготовлений до тих форм роботи, які трапляються в професійній діяльності, не здатний знаходити необхідну інформацію для певного виробничого завдання, ухвалювати самостійне творче рішення в складних умовах [585].

Названі вище недоліки традиційної системи навчання становлять серйозну проблему для освітнього процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Особливо нагальною є потреба в оновленні змісту й підходів до фахової підготовки майбутнього вчителя іноземних мов в ЗВО України, зміщення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту та організації навчання на сучасні методологічні підходи й принципи, вивчення зарубіжного досвіду викладання іноземних мов, використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій, новітніх методик, сучасних методів, форм і засобів навчання іноземних мов, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності [585].

Такі умови можуть бути створені в інформаційно-освітньому середовищі, що забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації завдяки широкому використанню інформаційних технологій, які відкривають не бачені досі перспективи в розв'язанні важливих завдань підвищення ефективності навчального процесу [585], формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів у студентів, скорочення часу на освоєння матеріалу, зняття напруженості, стимулювання пізнавальної активності й самостійності, розвитку творчих здібностей. Саме інформаційні технології слугують базою для реструктурування навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи, створюють нові можливості, водночас порушують нові вимоги щодо їх ефективного використання в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

У контексті дослідження варто акцентувати увагу насамперед на аналізі інформаційно-освітнього середовища ЗВО та особливостей підготовки майбутніх учителів у такому середовищі. У науковій літературі зазначено: що різноманітнішим є інформаційно-освітнє середовище, то ефективніший процес навчання з урахуванням індивідуальних можливостей студентів, їхніх інтересів, здібностей, суб'єктивного досвіду, який накопичений у навчанні і в реальному житті.

Особливості створення інформаційно-освітнього середовища, упровадження й використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті досліджують такі науковці, як В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич,

А. Єршов, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, В. Кухаренко, О. Майборода, Ю. Машбиць, Ж. Меншикова, В. Монахов, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Спірін, П. Стефаненко, В. Сумський, О. Тихомиров, О. Філатов, І. Якиманська та ін. [597]. Специфіку використання інформаційних технологій навчання у викладанні іноземних мов схарактеризовано в працях Є. Азімова, С. Канатової, М. Кларіна, О. Крюкової, Л. Морської, Е. Носенко, Г. Селевка, О. Суховірського та ін.

Ю. Шрейдер обґрунтував концепцію інформаційного середовища. Згідно з міркуваннями вченого, специфіка інформаційного середовища полягає в спроможності слугувати ресурсною базою, особливим банком для отримання відомостей, гіпотез, теорій та ін. [140].

На думку М. Кадемії, до основних завдань створення й розвитку інформаційно-освітнього середовища належать такі: індивідуальне забезпечення освітніх потреб через покращення підготовки студентів у сфері обізнаності з інформаційними технологіями; формування інформаційного середовища завдяки об'єднанню низки підрозділів і служб; синтез комунікаційних ресурсів через залучення універсальних форматів зберігання, оброблення й передавання відомостей; удосконалення матеріально-технічного та навчально-методичного базису; модернізація інформаційно-методичного аспекту управління закладами освіти [185; 276].

В. Єфіменко стверджує, що створення інформаційного середовища будь-якої предметної діяльності як результату розвитку засобів інформатизації, інформаційних і телекомунікаційних технологій призводить до кардинального переосмислення цілей, змісту, форм та методів підготовки фахівців на новому сучасному рівні [291].

За висловом Р. Гуревича, інформаційно-освітнє середовище – багатокомпонентна система, що акумулює не лише комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал закладів вищої освіти, функціональну інфраструктуру, забезпечуючи єдиними технологічними засобами діяльність викладачів і студентів [185].

Учені доводять, що мета створення єдиного інформаційно-освітнього середовища в закладах вищої освіти – формування успішної інтелектуальної і творчо розвиненої особистості, яка володіє високою інформаційною культурою [184]. Як вважає І. Шахіна, основне завдання створення інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти пов'язане з наданням принципово нових можливостей для пізнавальної творчої діяльності людини. Це може бути досягнуто завдяки сучасному інформаційному й технічному оснащенню основних видів діяльності в освіті (навчальна, педагогічна, науково-дослідницька, організаційно-управлінська, експертна й ін.). Інформаційно-освітнє середовище дає змогу досягати підвищення ефективності та якості процесу навчання; інтенсифікації наукових досліджень у закладах вищої освіти; скорочення часу й поліпшення умов для додаткової освіти та освіти дорослих; посилення оперативності й ефективності управління окремими освітніми установами та системою освіти в цілому; інтеграції національних інформаційних освітніх систем до світової мережі, що полегшує доступ до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки, культури тощо [762; 597].

Погоджуючись із науковцями щодо доцільності створення інформаційно-освітнього середовища й використання інформаційних технологій у підготовці фахівців, вважаємо за доцільне проаналізувати погляди провідних учених на сутність поняття «інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти».

На думку О. Соколової, інформаційне середовище закладів вищої освіти – це один з аспектів їхньої діяльності, що охоплює організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передання інформації, забезпечуючи оперативний доступ до інформації та реалізуючи освітні наукові комунікації [676; 597].

В. Мойсєєв пропонує таке визначення інформаційно-освітнього середовища: це єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях і комп'ютерних телекомунікаційних технологіях взаємодій. Таке середовище може містити віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, структуровані

навчально-методичні комплекси та розширений апарат дидактики, де діють принципи нової педагогічної системи [185; 454; 597].

С. Гончаренко, автор «Педагогічного словника», інтерпретує термін «інформаційно-навчальне середовища» як комплекс умов, що оптимізують інформаційно-навчальну взаємодію учнів, викладачів за допомогою нових інформаційних технологій, а також розвивають пізнавальну активність учня через удосконалення компонентного середовища (навчально-демонстраційне обладнання, програмні засоби й системи, посібники тощо), змістове наповнення навчального курсу [166; 597].

За висловом Л. Калініної, інформаційне освітнє середовище являє собою комплекс засобів, організований як система, для передавання відомостей, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення. Така сукупність засобів сфокусована на задоволення користувачьких потреб, реалізацію інформаційних послуг та застосування ресурсів освітнього характеру [185; 279; 597].

В. Солдаткін, дотримуючись подібної позиції, стверджує, що інформаційне освітнє середовище сформоване на основі організованої сукупності засобів, що слугують для передавання інформації, ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, а також покликане задовольняти освітні потреби людей [185; 677; 597].

В. Красильнікова [359] пропонує виокремлювати два типи інформаційно-освітнього середовища, що склалися в різних умовах розвитку системи освіти. Основна принципова відмінність двох представлених моделей освітніх середовищ – інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ регіону та країни загалом. Перший тип інформаційно-освітнього середовища цілком життєздатний у традиційних умовах розвитку системи освіти й суспільства. Домінантною функцією в закритих середовищах є управлінська, де зовнішні інформаційні ресурси, розподіл баз даних (віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники та інші), що включені в процес навчання, використовують переважно для насичення змісту навчання, складних тем основного курсу.

Другий тип середовища розвивається на основі активного використання сучасних інформаційних і мережевих технологій, коли процес навчання інтегрований до широкого спектру можливостей та в різних формах застосовуваний для виділення й засвоєння знань. Таке розуміння освітнього середовища становить основу нового типу середовища, для якого характерним є те, що навчання являє собою органічну похідну структуру взаємодії. Отже, наголошено на процесі, що лежить в основі формування творчих здібностей студентів.

Г. Панченко формулює вимоги до такого середовища: забезпечення особистісної орієнтованості навчання; створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання студентові свободи дій в управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ у заданих межах; розвиток інтелектуальних та творчих здібностей індивідуума; підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями та співпраці; регулювання мотивації діяльності студентів під час використання інформаційних технологій; ґрунтовне проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору [512].

Проаналізувавши погляди науковців, доходимо висновку, що інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти – багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, яке об'єднує інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи й технології, сприяє формуванню інтелектуально розвиненої, соціально значущої творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок та реалізує низку функцій: інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; інтерактивну, яка дає змогу реалізовувати внутрішньосистемні зв'язки; комунікаційну, що допомагає підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, адресований різним суб'єктам; розвивальну – розвиток інтелекту, особистих творчих якостей; культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною

культурою; професійно-орієнтувальну, орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності [597; 673].

Уважаємо за необхідне виокремити основні функціональні системи закладів вищої освіти: е-бібліотека (зберігання, каталогізація й надання доступу до онлайн-ресурсів); адміністративна (регламентна) підсистема (авторизація користувачів та їх диференціація відповідно до категорій, запис дій у певному порядку, утілення функцій з організації та документування результатів процесу навчання, контроль спроможності й надійності програмних компонентів); кадрова підсистема (персональний облік різних категорій користувачів); інформаційна підсистема (програмне забезпечення, навчально-методичні відомості, викладацькі сайти, надання користувачам інформації щодо подій у навчальному закладі); апаратна підсистема (сервери, комп'ютери, мобільні інтернет-пристрої, місцева мережа, телекомунікаційні та проекційні інструменти). Вище окреслено основні системи, кожна з яких підлягає деталізації відповідно до дрібних підсистем. Загалом усі функціональні системи синтезовані в інформаційно-освітньому середовищі закладу [704].

Доцільно схарактеризувати ІОС Хмельницького національного університету. Результатом комп'ютеризації та інформатизації всіх видів діяльності університету є розвинута комп'ютерна мережа університету, велика кількість програмних продуктів, швидкісний Internet та використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій. Мережа університету розвивається в межах моделі єдиного інформаційного простору, заснованого на інформаційних технологіях. В університеті реалізують програму «Комп'ютеризація навчального процесу», метою якої є досягнення якісно нового технічного й організаційного рівня комп'ютеризації основних напрямів діяльності університету, удосконалення системи управління та підвищення якості освітніх послуг на базі створення електронного освітнього середовища [597]. Ця мережа забезпечує функціонування інформаційних систем: дистанційне навчання, «MOODLE», електронний університет, планово-фінансовий відділ, автоматизована бібліотечно-інформаційна система (АБІС), «Anti-Plagiarism». Інформаційно-освітнє середовище

Хмельницького національного університету – інтегроване, відкрите, динамічне, адаптивне WEB-середовище, що містить організаційні, управлінські, педагогічні, соціальні, економічні, правові, методичні та навчальні взаємозв'язки, функційно спрямоване на інформаційну електронну взаємодію між суб'єктами середовища, централізоване електронне навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення навчального процесу. Мережа об'єднує 46 комп'ютерних лабораторій, надає доступ до інформаційних систем університету, а також доступ до всесвітньої мережі Internet. Для вдосконалення інформаційної системи сьогодні в університеті розробляють нові підпрограми: електронного документообігу; електронної форми робочої програми навчальної дисципліни; електронної форми інформаційного пакета спеціальності; вільного вибору варіативних дисциплін здобувачами вищої освіти; анкетування здобувачів вищої освіти щодо якості навчальних курсів та їх викладання [661; 597].

Для студентів інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти пропонує доступ інформаційних ресурсів до змісту, надає змогу реалізовувати різні види взаємодії: чати, електронна пошта, презентації, що суттєво збагачує взаємодію суб'єктів середовища. Необхідно зазначити, що ролі обох суб'єктів у новому середовищі також змінюються. Викладач постає не в ролі поширювача знань й інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, помічника, партнера учня та координатора пізнавального процесу. Студент – активний суб'єкт навчального процесу, спрямованого на свідомий розвиток професійних компетенцій [140].

Варто докладно описати автоматизовану, засновану на комп'ютерних та інтернет-технологіях систему управління навчанням «Moodle», що є аббревіатурою словосполучення «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання). «Moodle», як будь-яка інша система управління навчанням, являє собою веб-додаток, розташований на сервері. Доступ до нього наданий через браузер. Сервер, зазвичай, розташований у будівлі університету чи факультету, але він може бути в будь-якому іншому місці.

«Moodle» надає змогу проектувати, створювати інформаційно-навчальні ресурси навчального закладу та керувати ними. Навчальні курси в модульному об'єктно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі наповнюють навчально-методичним електронним комплексом із конкретних дисциплін, що містить такі елементи: електронні підручники, де представлений теоретичний матеріал, глосарій, а також теми семінарських і практичних робіт; плани лекційних та практичних занять; віртуальні лабораторні комплекси; конспекти-презентації лекцій; завдання до практичних робіт; навчальні завдання для самостійної роботи й вимоги до них; питання та завдання до підсумкової атестації; опис інформаційних засобів і технологій, необхідних для виконання навчальних завдань; методичні вказівки до використання цього комплексу; електронні банки тестів; покликання на додаткові інформаційні ресурси з дисципліни в мережі Інтернет; додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали й ін.) [286; 597; 673].

«Moodle» – достатньо гнучка система, оскільки викладач може не лише самостійно створювати електронний курс та управляти ним, а ще й контролювати доступ до своїх курсів, надсилання на перевірку виконаних студентами завдань, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти студентам перескладати контрольні завдання (модульних або підсумкових – заліків, іспитів), за результатами виконання студентами завдань виставляти оцінки та давати коментарі. Можливості, які надає система, допомагають забезпечити індивідуальну роботу викладача з кожним студентом. Це не лише використання електронної пошти та обміну вкладеними файлами, але й організація форумів, чатів, ведення блогів тощо. При цьому можна використовувати текст, презентації, таблиці, схеми, графіку, відеоматеріали, покликання в мережі Інтернет, допоміжні файли й інші матеріали [331].

У використанні «Moodle» для підготовки майбутніх учителів іноземних мов є низка переваг, а саме: зміна рутинних дій; можливість навчання в будь-який зручний для студентів час; вільний доступ до комплексу необхідних

навчальних матеріалів у сучасному електронному вигляді; інноваційна система оцінювання знань (електронні тести), об'єктивна та незалежна від викладача; збільшення творчого й інтелектуального потенціалу завдяки самоорганізації, уміння взаємодіяти з колегами-одногрупниками, розміщення власних файлів, розв'язання проблем, дискусія у форумах та чатах [6; 597].

Скриншоти розроблених нами курсів у модульному середовищі для студентів спеціальності СОА із дисциплін «Аналітичне читання» (1 курс), «Аналітичне читання» (2 курс), «Аналітичне читання» (3 курс), «Практичний курс англійської мови» (1 курс), «Практичний курс англійської мови» (2 курс), «Історія зарубіжної літератури» (3 курс, 1 семестр), «Історія зарубіжної літератури» (3 курс, 2 семестр) подано в додатку А. Ознайомитися з навчальними курсами можна в модульному об'єктно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі Хмельницького національного університету <https://msn.khnu.km.ua/course/index.php?categoryid=79>.

Отже, «Moodle» – це система для створення інформаційно-освітнього середовища навчального закладу, яка орієнтована насамперед на забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу, її застосовують для організації як заочного та дистанційного навчання, так і для підтримки очного навчання [597]. Однак найкращі результати система забезпечує в разі так званого змішаного навчання («blended learning»). У цьому випадку традиційне навчання «обличчям до обличчя» доповнене технологіями електронного навчання. За кордоном значення терміна «blended learning» повністю входить до терміна «e-learning».

«E-learning» походить від скорочення «Electronic Learning», у буквальному перекладі з англ. – «електронне навчання»: 1) реалізація навчального процесу через взаємодію студентів між собою та з викладачем за допомогою електронних освітніх середовищ, ресурсів і сервісів; одне з основних завдань – імітація аудиторного освітнього процесу, але розподіленого в просторі та часі; 2) реалізація навчального процесу з використанням інформаційних і комунікаційних технологій у будь-яких формах [754].

Досвід активного використання електронного навчання в західних країнах і порівняння його з традиційними формами, що ґрунтовані на безпосередньому особистому спілкуванні викладача та студента, засвідчують позитивні риси кожної з цих форм. Зокрема, провідними ознаками електронного навчання є гнучкість, індивідуалізація, інтерактивність, адаптивність як необхідність організації навчального процесу для студентів із різними можливостями й бажаннями та ін. Провідні ознаки традиційної форми навчання – емоційний складник особистого спілкування, спонтанність у створенні асоціативних ідей і відкриттів.

В освітньому співтоваристві навчання тільки через онлайн-ресурси довело, що швидко досягти таких результатів, як за аудиторного навчання, дуже не просто. Після цього був уведений термін «змішане навчання», що позначає оптимальне поєднання дистанційного (електронного) й аудиторного навчання. Сьогодні термін використовують не часто. Змішане навчання – це освітня концепція, у межах якої студент отримує знання самостійно, он-лайн та з викладачем [754]. Комбінація традиційного та дистанційного (електронного) навчання дає змогу викладачеві використовувати сильні аспекти кожного навчального середовища для досягнення навчальної мети, контролювати час, місце, темп і шляхи вивчення матеріалу. Фактично концепція «Blended Learning» існувала вже в 60 рр. ХХ століття, але термінологія була вперше запропонована 1999 року в прес-релізі американського «Interactive Learning Center», який вирішив змінити назву на «EPIC Learning». У медіаматеріалах зазначено: «Ми починаємо надавати програмне забезпечення для навчання через інтернет, використовуючи власну методологію «Blended Learning» [754].

Трактування терміна суттєво відрізнялися до того часу, поки 2006 року не вийшла книга авторів Бонк і Грехем, які уточнили, що змішане вчення має на увазі мікс освіти «face to face» і через комп'ютер. Науковці зазначають, що змішане навчання – це підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно-опосередковане навчання в педагогічному середовищі. Відомо, що цей підхід застосовували в авіаційній індустрії для контролю знань і

витраченого часу. Якщо у 80 рр. ХХ ст. «Boeing» практикувала «Blended Learning» за допомогою компакт-дисків, то нині підхід реалізують он-лайн, через синхронні й асинхронні веб-касти, трансляції та записане відео тощо.

Учені трактують це поняття як об'єднання традиційних формальних засобів навчання (робота в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу) із неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та інтернет-конференцій (Є. Желнова); комбінацію різних способів доставки освітнього контенту й системи управління освітнім контентом (Пурніма Валіатан); поєднання протилежних, на перший погляд, підходів – формального й неформального навчання, спілкування «face-to-face» та спілкування «он-лайн», керовані дії й самостійний вибір шляху, використання автоматизованих довідок і зв'язків із колегами для досягнення своїх цілей та цілей організації (Еллісон Розет); цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного, мобільного навчання за наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами й темпом навчання (В. Кухаренко); цілеспрямований процес опанування знань, умінь, навичок, що реалізують освітні установи різного типу в межах формальної освіти, частина якого проходить у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, що використовують для зберігання й доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого наявний самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами, темпом навчання (К. Бугайчук); цілеспрямований, організований, інтерактивний процес взаємодії студентів та викладача, що дидактично оптимально об'єднує технології традиційного й онлайн-навчання, яке базоване на інформаційно-комунікаційних технологіях та орієнтоване на індивідуальні запити студентів, незалежно від їх розміщення в просторі й часі (Я. Сікора) [658].

Під терміном «змішане навчання» розуміємо поєднання можливостей Інтернету й цифрових медіа з освітою в аудиторіях. Американська організація «Innosight Institute» (www.innosightinstitute.org) із 2007 року вивчає досвід реалізації технології змішаного навчання в школах Америки. У їхніх щорічних звітах подано результати випускників шкіл, що завжди є вищими, ніж у випускників шкіл, які навчаються за традиційною очною формою навчання.

Одним із найважливіших елементів змішаного навчання є активний студент. Важливо зрозуміти, що це не характеристика окремого елемента, а термін – «Active Student», яким західні дослідники називають студента, що навчається за змішаною або за онлайн-моделлю. Навчання за такими моделями приблизно на 50 % складається із самостійної роботи студента: засвоєння матеріалу, робота у форумах і чатах, спілкування електронною поштою тощо.

За традиційного навчання студента навчають, у разі змішаного – студентові допомагають навчатися. Важливо наголосити ще на одній деталі, а саме на відмінності в підходах до навчання. Традиційний підхід західні дослідники називають «teacher-centered», тобто сфокусований на викладача. У разі такого підходу головною дійовою особою є викладач, від якого багато що залежить і який керує процесом. За змішаної моделі підхід змінюється на «student-centered», що зорієнтований на студента.

Студент багато працює сам, і його успіхи залежать лише від нього. Він корегує навчальний процес та самостійно планує навчальний час, розраховує час, необхідний на виконання завдань, використовуючи заздалегідь складений графік робіт (цей графік повністю відображає всі дії та роботу курсу й терміни їх виконання).

Модель не передбачає радикальної відмови від традиційної освіти, оскільки така освіта дає важливі професійні знання, уміння й навички. Змішана освіта стає підходом, який навчальні заклади можуть застосовувати «тут і зараз», у реаліях звичайної школи або університету, актуалізуючи освітній процес.

Студент відвідує «живі» заняття в аудиторіях. При цьому широко використовують так звані «Computer-mediated Activities», тобто медіатором

освітньої активності стають комп'ютер, онлайн-режим, мобільні девайси та спеціальні навчальні програми / платформи / ресурси. Освітня парадигма «Blended Learning» застосовувана до різних аудиторій: це може бути навчання школярів і студентів, тренінги й корпоративне навчання співробітників.

Перевага «Blended Learning» полягає в тому, що один викладач може навчати багатьох людей одночасно. Змішане навчання дає викладачам змогу перерозподілити ресурси й підвищити успішність. Серед позитивів «Blended Learning» варто назвати введення технології асинхронної інтернет-комунікації до «живих» освітніх курсів, що сприяє отриманню одночасно незалежного та спільного навчального досвіду. Використання інформаційних і комунікаційних технологій суттєво покращує ставлення до отриманих знань, а також якість комунікації між студентами й викладачами. Існує шість моделей змішаного навчання, що описані нижче.

1. Модель «Face – to – Face Driver». Значну частину навчальної програми опановують в аудиторії за безпосередньої взаємодії з викладачем. Електронне навчання використовують як доповнення до основної програми, найчастіше роботу з електронними ресурсами організовують за комп'ютерами протягом заняття.

2. Модель «Rotation». Навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням і навчанням в аудиторії разом із викладачем, який може також надавати дистанційну підтримку в ході електронного навчання.

3. Модель «Flex». Велику частину навчальної програми засвоюють в умовах електронного навчання. Викладач навчає кожного учня дистанційно; складні теми відпрацьовуються за допомогою очних консультацій з групами або індивідуально.

4. Модель «Online Lab». Навчальну програму засвоюють в умовах електронного навчання, яке організоване в стінах закладів вищої освіти, зазвичай, у кабінетах, оснащених комп'ютерною технікою. Онлайн-навчання супроводжуване вказівками викладача. Студенти, крім онлайн-курсів, можуть навчатися й за традиційною формою.

5. Модель «Self-blend». Модель є традиційною для вищих навчальних закладів Америки. Студенти самостійно обирають додаткові до основної освіти курси. Постачальниками освітнього контенту можуть бути різні освітні установи.

6. Модель «Online Driver». Велику частину навчальної програми опановують за допомогою електронних ресурсів інформаційного середовища. Очні зустрічі з викладачем мають періодичний характер. Обов'язковими є очні консультації, співбесіди, іспити [754].

Варто зазначити, що названі моделі нечасто використовують у чистому вигляді, зазвичай, це залежить від ситуації й умов навчання, від групи, рівня знань тощо.

Я. Сікора в науковій праці «Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі» описує, яким чином моделі змішаного навчання можна інтегрувати до традиційного навчального процесу закладів вищої освіти [658]. Науковець стверджує, що лекція, окрім передання теоретичних відомостей, розвиває інтерес до навчальної діяльності в цілому й до конкретної навчальної дисципліни зокрема, формує орієнтири для самостійної роботи над курсом. Упроваджуючи змішане навчання, не можна повністю перевести всі лекції в електронний формат. Як модель змішаного навчання для організації лекцій можна запропонувати ротаційну модель «Flex». Для кожного модуля необхідно передбачити дві–три аудиторні лекції, які чергуються з електронними [658].

Змішане навчання буде сприяти підвищенню ефективності практичних і лабораторних занять, дасть змогу викладачам застосовувати нові методи та форми організації навчання. Робота студентів з електронними ресурсами онлайн-курсу як для вивчення теорії, так і для опанування практики допоможе більш цілісно сприймати курс, що вивчають. Гнучкість у комбінуванні традиційних методів з електронним навчанням в організації практичних занять уможливилює змішане навчання «Station Rotation», але за умови доступу кожного студента до персонального комп'ютера, планшета, мобільних пристроїв. Тоді викладач зможе динамічно переключати студентів із фронтальної роботи на індивідуальну роботу з матеріалами онлайн-курсу,

інтернет-сервісами та іншими електронними ресурсами. У викладача звільниться час і на індивідуальне консультування [658].

Для магістратури, де більшість студентів поєднують навчання з роботою, ефективні такі моделі змішаного навчання, у яких основний акцент зроблений на самостійному електронному навчанні з організованою дистанційною взаємодією викладача зі студентами, доповненими аудиторними заняттями й консультаціями, зокрема з «Online Driver». Однак ефективність цієї моделі залежить від якості освітнього контенту електронного онлайн-курсу та від опанування викладачами технологій дистанційного навчання [658].

Зауважимо, що комп'ютерна частина змішаного навчання оживлює матеріал, допомагає студентові «спілкуватися» з ним; дає більше інтерактивності, стимулює активне навчання; наочно демонструє деякі ідеї, які важко пояснити на лекціях або просто в тексті; дає змогу зануритися всередину досліджуваних процесів за допомогою різних симуляцій; розвиває навички самостійного навчання та самоконтролю. Основна перевага такого підходу – гнучкість. Щоб з'ясувати значення гнучкості для студентів, варто послідовно описати, як може відбуватися процес змішаного навчання.

Загалом у разі змішаного навчання аудиторних занять ставатиме менше, оскільки частина занять переходить до режиму он-лайн. У цьому випадку завдання доставки матеріалів курсу, що викладають, можна суттєвою мірою реалізувати електронними засобами «Moodle». Під час семінарів і практичних занять викладач може сфокусуватися на питаннях, які виникають у студентів, на роз'ясненні складних моментів, на організації дискусій, тобто активізувати процес навчання.

Крім того, частину матеріалу курсу студенти мають вивчати самостійно. Онлайн-заняття можуть проходити у форматі форуму, чату або у віртуальній класній кімнаті. Форуми призначені для обговорення певної теми між усіма учасниками процесу навчання. Повідомлення можуть містити прикріплені файли, елементи графіки тощо. Форум зручно використовувати для проведення дискусій, консультацій зі студентами, семінарів, він надає викладачеві змогу

перевірити ступінь засвоєння студентами необхідних знань, умінь і навичок із певної теми.

Чат є ефективним засобом мережевого спілкування, що допомагає студентам спілкуватися в реальному часі. Чат можна використовувати як навчальний елемент для виконання певного творчого завдання. При цьому оцінювання може проводити як викладач, так і інші студенти [410].

Віртуальна класна кімната – інструмент, що дає змогу студентам спілкуватися з викладачем за допомогою різних інтернет-комунікацій, деяке штучне відтворення звичайного класу, у якому, окрім іншого, зникає необхідність для викладачів і студентів фізично збиратися разом для навчання. При цьому зменшується й необхідність суворого дозування знань у часі та за обсягом. Це комп'ютерна модель реальної класної кімнати, що реалізують засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Можливе спілкування з викладачем та одногрупниками електронною поштою. Онлайн-заняття можуть проходити за схемою «запитання – відповідь». Викладач має право подавати теми для обговорення, пропонувати студентам вибрати власну тему. Для онлайн-занять необхідне самостійне освоєння певного матеріалу або виконання завдань. Завдання передають викладачеві або через систему обміну файлами, чи електронною поштою. Терміни виконання завдань у змішаному навчанні фіксовані: у розкладі зазначена точна дата виконання, тільки до певного дня (і години) можна передати завдання. Викладач може не перевіряти завдання, подані пізніше.

Успішність студента оцінюють як у режимі он-лайн, так і в аудиторії. У режимі он-лайн проходить тестування й виконання різних проектів (групових) і завдань. Тестування можливе і в аудиторії в присутності викладача. Підсумкову оцінку – залік або іспит – виставляють лише в аудиторії.

Отже, змішане навчання дає більше цікавих можливостей для студентів. Завдання викладача, який використовує модель змішаного навчання в групі, полягають, по-перше, у чіткій організації навчального процесу, тобто викладач повинен чітко знати, який матеріал будуть вивчати аудиторно, а який можна

запланувати для вивчення в дистанційній формі. Варті уваги такі моменти, як розподіл видів діяльності на занятті в аудиторії та дистанційно, рішення дидактичних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, вибір методів навчання на очних і дистанційних заняттях, а також контроль та самоконтроль студентів. По-друге, важливим чинником є формування стійкої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, що потрібно підтримувати протягом усього процесу навчання. Викладач повинен стимулювати, заохочувати й розвивати різні способи продуктивної співпраці з учнями [745].

Доцільно схарактеризувати основні перешкоди в організації змішаних навчальних курсів: нераціональний розподіл часу, брак самодисципліни, технічні негаразди, недостатньо налагоджена співпраця, ускладнена робота з платформою навчання он-лайн, низький рівень навчального матеріалу [745].

Очевидно, що за умови правильної організації змішане навчання здатне забезпечити найвищу якість освіти та допомагає виконати низку завдань: розширювати можливості студентів через збільшення доступності та гнучкості освіти, зважати на індивідуальні освітні потреби, а також на темп і ритм сприйняття матеріалу, запропонованого для вивчення; спонукати студента до формування суб'єктної позиції, посилення мотивації, самостійності, соціальної активності, зокрема в опануванні навчальних відомостей, рефлексії й самоаналізу, покращення ефективності навчання; перебудувувати стиль педагога в напрямі від трансляції знань до інтерактивної роботи зі студентом; персоналізувати освітній процес (студент самостійно окреслює свої навчальні цілі, способи їх досягнення, бере до уваги свої освітні потреби, інтереси та здібності, викладач є лише помічником студента).

Отже, доцільність створення й підтримки інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти зумовлена низкою чинників: зростанням швидкості передання інформації та знань; необхідністю динамічної адаптації студентів і фахівців до навколишнього середовища й соціальних змін, що відбуваються в ньому; потребою реформування систем навчання відповідно до вимог інформаційного суспільства (підвищення продуктивності праці; прозорість

і гнучкість освітніх процесів; навчання згідно з потребами та здібностями студентів). Електронні освітні ресурси і створене на їхній базі інформаційно-освітнє середовище мають чималий потенціал для підвищення якості навчання майбутніх учителів іноземних мов та сприяють усвідомленню студентами особливостей майбутньої професійної діяльності, розвитку особистісних і професійно важливих якостей студентів, необхідних для успішного опанування майбутньої професії; оптимізують побудову індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток творчих здібностей. Натомість змішане навчання дає більше можливостей і гнучкості, вчить організовувати та планувати роботу самостійно, незалежно одержувати й аналізувати знання, шукати та відбирати інформацію, ухвалювати рішення, працювати над самоосвітою.

1.2. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як предмет сучасних наукових досліджень

В умовах становлення української державності, відродження національної духовності, формування національної гідності громадян, розвитку зв'язків із країнами Європи постійно зростає роль учителя в суспільстві. Учитель сучасної школи повинен не просто навчати, а формувати духовну, інтелектуальну, творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь, виробляючи власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Випускники педагогічних навчальних закладів, що розпочинають педагогічну діяльність, мають стати «агентами змін» сучасної української школи та безпосередньо реалізувати реформаційні перетворення в освітній сфері протягом найближчих десятирок років.

Незважаючи на численні дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (О. Бігич, Н. Бражник, О. Гончарова, Г. Гринюк, П. Гурвич, О. Демченко, В. Калінін, Л. Калініна, І. Луценко, Л. Морська, С. Ніколаєва, С. Носирєва, Т. Олійник, О. Олексюк, В. Панчук, Ю. Пасов, Л. Пуховська та ін.), питання підготовки майбутніх

учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти донині не втрачає своєї актуальності.

Згідно з кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів (наказ від 01.06.2013 р. № 665), до завдань й обов'язків учителя належать такі: організувати та планувати освітній процес, забезпечувати виконання навчальних програм із певного предмета відповідно до навчального плану та графіка навчально-виховного процесу; реалізувати навчання й виховання учнів з огляду на психологічні та фізіологічні особливості їхнього розвитку, специфіку навчального предмета; забезпечувати в ході освітнього процесу соціалізацію, формувати загальну культуру особистості; дотримуватися норм і правил техніки безпеки; використовувати різноманітні ефективні форми, прийоми та методи навчання; проводити індивідуальні заняття з учнями, організувати й контролювати їхню самостійну роботу; аналізувати результати засвоєння учнями навчального матеріалу з предмета; організувати самостійну діяльність учнів, зокрема дослідницьку; координувати взаємодію учнів між собою під час уроків і позакласних заходів; проводити систематичний контроль якості знань учнів і виконання ними домашніх завдань; організувати роботу з учнями з підготовки до підсумкової атестації, просвітницьку роботу для батьків (законних представників); відповідати за стан закріпленого навчального кабінету або іншого приміщення, наочності, навчально-методичного забезпечення; застосовувати у своїй діяльності сучасні технічні засоби навчання; надавати особливу підтримку обдарованим і талановитим учням, а також учням, які мають відхилення в розвитку з використанням різноманітних форм, прийомів, методів і засобів навчання, зокрема за індивідуальними навчальними планами, пришвидшеними курсами в межах державних освітніх стандартів, сучасних освітніх технологій; забезпечувати підготовку та подання звітної документації чинного зразка; використовувати комп'ютерні технології, як-от текстові редактори, електронні таблиці тощо; провадити контрольню-оцінювальну діяльність у навчальному

процесі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ведення електронних форм документації, зокрема електронного журналу й щоденників учнів); сприяти формуванню в учнів поваги до батьків, принципів загальнолюдської моралі, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, дбайливого ставлення до навколишнього середовища; дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність дітей, учнів, захищати їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати шкідливим звичкам, пропагувати здоровий спосіб життя; вимагати від учнів дотримання статуту освітньої установи; контролювати забезпечення здорових і безпечних умов навчання, виховання, праці; організовувати позакласні культурно-виховні заходи, сприяти проведенню диспутів, екскурсій, зборів тощо; підтримувати зв'язки з батьками, надавати їм консультативну педагогічну допомогу з питань освіти, фізичного й психічного розвитку їхніх дітей; удосконалювати педагогічну майстерність, загальну культуру, підвищувати фаховий і кваліфікаційний рівні [447; 563; 597].

Окрім наведених вище кваліфікаційних характеристик, які описують основні трудові функції вчителя, викладачі іноземних мов повинні відповідати вимогам, що порушують у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», підготовка фахівців із вищою освітою відбувається за освітніми чи за науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень; науковий рівень. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій (постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341). Ідеться про системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, що впроваджуваний для введення європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти з огляду на вимоги ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм

законодавства у сфері освіти й соціально-трудових відносин; сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг і ринку праці. Кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що охоплює певну сукупність компетентностей, які є типовими для кваліфікацій цього рівня [597]. Кваліфікаційний рівень передбачає опанування:

– знань – осмисленої та засвоєної суб'єктом наукової інформації, що становить основу його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності; знання поділяють на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні);

– уміння – здатності застосовувати знання для виконання завдань і розв'язання завдань та проблем; уміння диференціюють на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій, інструментів);

– комунікації – взаємозв'язку суб'єктів для передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;

– автономності й відповідальності – здатності самостійно виконувати завдання, розв'язувати проблеми та відповідати за результати своєї діяльності [557; 597].

Отже, бакалаврський, тобто сьомий рівень Національної рамки кваліфікацій, передбачає здатність розв'язувати складні завдання та проблеми в певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, проводити дослідження та / або застосовувати інновації. Для названого рівня характерна невизначеність умов і вимог. Знання – спеціалізовані, концептуальні, набуті в процесі навчання та / або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи; критичне осмислення проблем у навчанні та / або професійній діяльності й на межі предметних галузей. Уміння – розв'язання складних завдань і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної / недостатньої інформації й суперечливих вимог; провадження дослідницької та / або інноваційної діяльності. Комунікація – зрозуміле й

недвозначне донесення власних висновків, а також знань і пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців та нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; використання іноземних мов у професійній діяльності. Автономність і відповідальність – ухвалення рішень у складних та непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів і прогнозування; відповідальність за розвиток професійного знання й практик, оцінювання стратегічного розвитку команди; здатність до подальшого навчання, яке суттєвою мірою є автономним та самостійним [597].

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій, що передбачає здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та / або дослідницько-інноваційної діяльності; глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань та / або професійної практики. Знання – найбільш передові концептуальні й методологічні відомості в галузі науково-дослідницької та / або професійної діяльності й на межі предметних галузей. Уміння – критичний аналіз, оцінювання й синтез нових і складних ідей; розроблення та реалізація проектів, зокрема власних досліджень, які дають змогу переосмислити наявне і створити нове цілісне знання та / або професійну практику й розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем. Комунікація – спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою й громадськістю в певній галузі наукової та / або професійної діяльності. Автономність і відповідальність – ініціювання інноваційних комплексних проектів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації; соціальна відповідальність за результати ухвалення стратегічних рішень; здатність саморозвиватися й самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших [597].

Здобуття вищої освіти на кожному рівні передбачає успішне виконання особою освітньої або наукової програми, що є підставою для присудження ступеня вищої освіти. Ступінь бакалавра здобувають на першому рівні вищої освіти. Його присуджує заклад вищої освіти внаслідок успішного виконання

здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів ЄКТС (Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система). ЄКТС – система трансферу й накопичення кредитів, що використовують у європейському просторі вищої освіти для надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів. Така система сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти, ґрунтована на затвердженні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення певних результатів навчання, обліковувана в кредитах ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра або молодшого спеціаліста затверджує заклад вищої освіти [597].

Ступінь магістра здобувають на другому рівні вищої освіти за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Його присуджує заклад вищої освіти (наукова установа) за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої програми. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково містить дослідницьку (наукову) компоненту, обсягом не менше як 30 % [246; 557; 597].

Отже, підготовку майбутніх учителів організовують відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик (державні документи, які окреслюють цілі освіти у вигляді системи виробничих функцій, типових завдань діяльності та вмінь, необхідних для їх виконання) і навчальних програм підготовки фахівців з іноземних мов. Стандарт вищої освіти затверджує такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності). Заклад вищої освіти на підставі освітньої програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, де описано перелік та обсяг

навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їхній обсяг, графік навчального процесу, форми поточного й підсумкового контролю [246; 597].

Варто проаналізувати чинну в Україні систему підготовки учителів іноземних мов на прикладі Хмельницького національного університету. Ефективна підготовка вчителя (викладача) іноземних мов базована на таких засадах: узгодженість змісту підготовки з потребами особи, суспільства та держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні педагога; цілісність у формуванні особистості вчителя іноземних мов як гідного громадянина України; фундаменталізація професійної підготовки; гуманістична спрямованість усіх навчальних дисциплін; демократизація навчального процесу; випереджувальний характер розвитку майбутнього вчителя іноземних мов; наступність у підготовці вчителя: бакалавр, магістр; безперервність підготовки вчителя; варіативність змісту підготовки; інноваційність змісту, методів і форм навчання; відкритість до досягнень вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики [330; 597].

Професійна підготовка проходить за спеціальністю 014.02 «Середня освіта. Мова і література (англійська)», за кваліфікаційними рівнями: бакалавр (чотири роки), магістр (півтора року). Освітньо-професійні програми підготовки фахівця розроблені викладачами університету, згідно з вимогами до чинних державних стандартів педагогічної освіти, нормативно-правових документів України в галузі вищої освіти, Законом України «Про вищу освіту», міжнародними документами, освітніми програмами зарубіжних університетів; стандартизованими описами предметних галузей вищої освіти у сфері політики та міжнародних відносин, методичними рекомендаціями щодо розроблення освітніх програм Академії педагогічних наук України, концепціями і стратегіями розвитку Хмельницького національного університету. Програма для бакалаврату поєднує поглиблене вивчення іноземних мов (англійської як основної іноземної та німецької як другої іноземної мови), теоретико-лінгвістичних і психолого-педагогічних дисциплін із педагогічною практичною

підготовкою. Мета освітньої програми: підготовка компетентного конкурентоспроможного фахівця – учителя англійської мови та зарубіжної літератури, який володіє фундаментальною теоретичною базою фахових дисциплін, новітніми технологіями навчання, навичками їх практичного застосування, здатний до творчої педагогічної діяльності, безперервної самоосвіти та професійного самовдосконалення, – спрямована на поглиблене вивчення англійської та німецької мов, оволодіння новітніми методиками викладання іноземних мов [499; 597].

Програма для магістрів, окрім поглибленого засвоєння англійської як основної та німецької як другої іноземної мови з вивченням теоретико-лінгвістичних, психолого-педагогічних дисциплін, поєднує опанування асистентської практичної підготовки, участь у дослідницьких проектах фахового спрямування, розроблення та експериментальну перевірку інноваційних освітніх технологій, залучення до процесу міжкультурної комунікації. Мета освітньої програми: підготовка ерудованого конкурентоспроможного фахівця – викладача англійської мови, учителя німецької мови та зарубіжної літератури, який володіє фундаментальною теоретичною базою фахових дисциплін, методологією наукового дослідження, сучасними інформаційними технологіями, здатний до творчої науково-педагогічної діяльності, безперервної самоосвіти та професійного самовдосконалення, – спрямована на забезпечення фахової діяльності випускників за такими напрямками: викладацький (викладання базових, професійно орієнтованих дисциплін зі спеціальності й методики їх навчання); організаційно-виховний (організація виховної роботи в академічних групах, учнівських колективах); науково-дослідницький (дослідження в галузях філології, педагогіки, психології) [498; 597].

Особи, які успішно пройшли державну атестацію за програмою підготовки бакалавра, отримують державний документ чинного зразка про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» і базової вищої освіти (бакалавр освіти, учитель англійської мови та зарубіжної літератури). Такий документ дає змогу працевлаштуватися вчителем іноземних мов; учителем

зарубіжної літератури; секретарем-референтом; коректором, укладачем або редактором рукописів брошур, буклетів й інших видань (словників, енциклопедій, карт, атласів); співробітником засобів масової інформації; фахівцем зі зв'язків із громадськістю; перекладачем [597].

Для якісної характеристики педагогічної діяльності використовують педагогічну категорію «професійна компетентність». За результатами аналізу наукових джерел, професійна компетентність майбутніх учителів іноземних мов – інтегральне особистісне утворення, що охоплює ціннісно-мотиваційний (мотиви, ціннісні орієнтації, професійні позиції, ставлення), когнітивно-діяльнісний (знання, уміння й навички), особистісний (особистісні якості та здібності) і рефлексивний (самоаналіз, самооцінювання, самокорекція, самовдосконалення) компоненти, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні обов'язки вчителя іноземних мов. З іншого боку, вона є результатом оволодіння (у процесі соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної, фахової, практичної підготовки) професійними компетенціями вчителя іноземних мов. Перелік компетентностей випускника, сформованих за час навчання на бакалавраті, такий:

1) інструментальна – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства; здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для забезпечення навчально-виховного процесу (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, презентації, комп'ютерні графічні об'єкти, Flash-анімацію тощо); здатність розробляти власні електронні продукти;

2) комунікативна – здатність розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей і специфіки ситуації спілкування;

3) полікультурна – здатність аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі; здатність застосовувати засоби та технології

міжкультурної взаємодії, а також методи самовиховання, які орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; здатність опановувати й реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного різноманіття; здатність працювати в міжнародному контексті;

4) соціально-особистісна – здатність розробляти й реалізовувати перспективні напрями інтелектуального, культурного, морального та професійного саморозвитку й удосконалення; здатність мотивувати людей і досягати спільних цілей; здатність до критики й самокритики; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність працювати в команді;

5) організаційно-управлінська – здатність організовувати роботу малих колективів; здатність до організації діяльності з різними віковими групами в освітньому середовищі;

6) лінгвальна – здатність практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови й культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ;

7) лінгвокраїнознавча – здатність сприймати мову в її культуроносній функції, із національно-культурними особливостями та використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

8) навчально-пізнавальна – здатність до оволодіння технологією вивчення англійської мови та зарубіжної літератури; здатність формувати способи самостійного опанування знань і розвитку мовних навичок та вмінь;

9) лінгвометодична – здатність до оволодіння мовою на адаптивному рівні, що залежить від конкретної педагогічної ситуації; здатність до оволодіння вміннями педагогічного спілкування, методичними прийомами, засобами, методами викладання англійської мови та зарубіжної літератури в школі;

10) літературознавча – здатність глибоко розуміти й інтерпретувати зміст текстів зарубіжної художньої літератури та аналізувати мову і стиль, поетику художнього слова;

11) методична – здатність аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання англійської мови та зарубіжної літератури; здатність застосовувати новітні засоби й технології під час викладання конкретного предмета; здатність до засвоєння нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно орієнтованих, розвивальних, креативних технологіях; здатність до оволодіння різними методами, прийомами та формами організації навчання;

12) психолого-педагогічна – здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності, уміння адекватно оцінити власні здібності, навчальні можливості та індивідуально-психологічні особливості учнів, вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи в тій ситуації; регулювати власні емоційні стани, розв'язувати конфліктні ситуації;

13) здоров'язбережувальна – здатність збереження фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я – свого та оточення, а також сприяння збереженню, зміцненню здоров'я учнів на уроках і в позаурочній діяльності;

14) ціннісно-світоглядна – здатність бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові та значущі установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення; окреслювати ціннісні орієнтири [597].

Підготовка педагогічних працівників ОС «Магістр» запропонована за ступенем вищої освіти «Бакалавр». Зарахування до магістратури відбувається на конкурсній основі за сумою балів. Конкурсний бал (КБ) = П1 + П2 + П3, де П1 – оцінка єдиного вступного іспиту з іноземної мови, П2 – оцінка фахового вступного випробування (за шкалою від 100 до 200 балів), П3 – оцінка за інші показники конкурсного відбору (ураховуючи середній бал документа про здобутий освітній (освітньо-кваліфікаційний) рівень, на основі якого проходить вступ) відповідно до Правил прийому, якщо вони затверджені (за шкалою від 0 до 20 балів). Розрахунок додаткових показників конкурсного бала під час вступу на навчання для здобуття ОС «Магістр» охоплює оцінку за додаткове фахове випробування (для осіб, які вступають на основі ступеня бакалавра або

освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, що здобутий за іншою спеціальністю); середній бал із додатка до диплома бакалавра (або диплома спеціаліста за відсутності диплома бакалавра); досягнення в науковій роботі, наявність диплома переможця міжнародних та всеукраїнських фахових олімпіад, конкурсів наукових робіт, що виданий Міністерством освіти і науки України (диплома I ступеня; диплома II ступеня; диплома III ступеня; диплома призера або учасника міжнародних та всеукраїнських фахових олімпіад і конкурсів наукових робіт); одержання патентів (з описом частки автора): на винахід; на корисну модель; наявність опублікованих статей (із зазначенням частки автора) за наявності підтверджувальних документів: автор (співавтор) наукової статті у виданні, що індексоване в наукометричній базі «Scopus» (або «Web of Science»); автор (співавтор) наукової статті в науковому фаховому виданні України, яке входить до Переліку видань, затвердженого наказами МОН, де можуть опубліковувати результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора й кандидата наук; автор (співавтор) наукової статті (тез доповідей конференцій), яка не відповідає двом попереднім підпунктам [597].

Магістрів із педагогічних спеціальностей готують для науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності. Особи, які успішно пройшли державну атестацію за програмою підготовки магістра, отримують державний документ чинного зразка про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» і повної вищої освіти, кваліфікації «Магістр освіти», викладач англійської мови та зарубіжної літератури, учитель німецької мови, мають право обіймати посади викладачів англійської мови та зарубіжної літератури у ЗВО; учителів англійської, німецької мов, зарубіжної літератури в ліцеях, гімназіях, загальноосвітніх школах; співробітників профільних відділів науково-дослідницьких установ, навчально-методичних центрів; редакторів наукових видань філологічного та психолого-педагогічного спрямування; керівників структурних підрозділів освітніх закладів; методистів у ЗВО й загальноосвітніх навчальних закладах. Перелік компетентностей випускника, сформованих за час навчання в магістратурі, такий:

1) науково-дослідницька – володіння сучасними науковими методами філологічних і педагогічних досліджень, уміння добирати, аналізувати, систематизувати й синтезувати фактичний лінгвістичний, літературний чи методичний матеріал; узагальнювати підсумки виконаного дослідження та формулювати його новизну; оформляти згідно з сучасними вимогами й презентувати результати наукової розвідки в усній чи в письмовій формі, послуговуючись термінологічним апаратом;

2) когнітивна – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку;

3) інформаційна – володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, уміння користуватися друкованими й електронними джерелами інформації, опрацьовувати різні види відомостей, обробляти їх відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу;

4) соціальна – здатність узяти на себе відповідальність, виявити лідерські якості, працювати в команді, спільно виробляти рішення та брати участь у їх реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, уміння поєднувати особисті інтереси з потребами колективу й суспільства;

5) комунікативна – уміння ефективно комунікувати рідною та двома іноземними мовами (англійською, німецькою) в умовах професійно-педагогічного спілкування, а також під час розв'язання проблемних міжособистісних ситуацій, знання закономірностей різних форм спілкування й правил поведінки в різних ситуаціях, уміння сформулювати тактичний план і реалізувати його на основі соціальних навичок, здатність виконувати інформаційну, мотиваційно-стимулювальну та контрольну-коригувальну функції;

6) лінгвальна – досконале володіння літературними нормами двох іноземних мов (англійської та німецької), використання мовних засобів у різних комунікативних ситуаціях;

7) лінгводидактична – знання закономірностей функціонування мови в суспільному просторі, її провідних функцій, взаємозв'язку між мовними й

ментальними особливостями носіїв тієї чи тієї мови, володіння системою методичних прийомів для введення учнів у ситуацію міжкультурної комунікації, створену в навчальних умовах;

8) лінгвокраїнознавча – володіння країнознавчими, соціоетнологічними й культурологічними знаннями про країну, мову якої вивчають, уміння організувати свою мовленнєву поведінку відповідно до соціокультурних стереотипів носіїв іноземної мови;

9) літературознавча – володіння теоретичною базою літературознавчих дисциплін, здатність теоретично осмислювати літературні процеси та літературознавчі концепції, володіння методами літературознавчих досліджень; навички інтерпретації художніх творів та аналізу літературної творчості;

10) методична – володіння сучасними методами, приемами й засобами навчання іноземних мов і зарубіжної літератури з використанням інформаційних технологій, уміння оцінювати зміст, структурувати та організувати навчальний матеріал відповідно до вимог шкільної програми або робочих навчальних програм ЗВО, володіння концептуальними основами структури й змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати отримані теоретичні знання в педагогічній діяльності та виконувати основні професійно-методичні функції;

11) прогностична – уміння планувати та творчо конструювати навчальний процес у цілому, а також процес навчання конкретного матеріалу з огляду на особливості типу навчального закладу, індивідуальні та вікові риси учнів, прогнозувати труднощі засвоєння навчального матеріалу й окреслювати оптимальні шляхи їх подолання;

12) управлінська – уміння керувати навчальним й виховним процесом, вносити до навчальних планів методично правильні корективи для досягнення бажаного результату навчання відповідно до цілей навчання іноземної мови; уміння коригувати навчально-виховну діяльність, зважаючи на причини попередніх недоопрацювань і помилок учнів [597].

Умовно всі дисципліни навчального плану підготовки майбутнього вчителя іноземних мов можна поділити на такі складники: мовний, лінгвістичний, психолого-педагогічний, методичний і загальноосвітній. Назви дисциплін, що входять до кожного складника, варіюються в різних закладах вищої освіти, як і кількість годин, запланованих на оволодіння кожним предметом. Навчальні плани підготовки бакалаврів та магістрів Хмельницького національного університету, пояснювальна записка до навчального плану підготовки магістрів представлено в додатках Б, В, Д. Освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів і магістрів Хмельницького національного університету представлено на сайті університету <https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=50>.

Отже, у контексті інтеграції України до світової спільноти особлива роль належить удосконаленню освіти. Україна, яка чітко вибрала орієнтир на європейську інтеграцію, модернізує освітню діяльність, зважаючи на європейські вимоги, та дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Наголос зроблений на якості освіти і забезпеченні конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти, престижності української вищої освіти у світовому освітньому просторі. На підставі аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, навчальних планів та освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів і магістрів Хмельницького національного університету підсумовано, що основними завданнями якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є створення цілісної системи професійної підготовки з огляду на вітчизняний досвід і тенденції розвитку світових систем навчання іноземних мов; державне визнання підготовки вчителів іноземних мов як важливої мети суспільства; повне впровадження державних стандартів щодо різних освітньо-кваліфікаційних рівнів навчання іноземних мов; створення нового покоління навчально-методичних засобів із фахових і психолого-педагогічних навчальних дисциплін, інноваційних методик навчання іноземних мов із застосуванням новітніх інформаційних технологій; моніторинг якості викладання, навчання,

системи оцінювання навчальних досягнень, навчальних планів та освітніх стандартів; забезпечення зворотного зв'язку студентів щодо якості викладання та їхнього навчального досвіду; підвищення кваліфікації викладацького складу; надання підтримки студентам (система тьюторства, гранти тощо); використання низки актуальних методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів іноземних мов, доцільність використання яких проаналізовано в наступному підрозділі [622; 597].

1.3. Актуальні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов

Динамічні зміни життя, постійне оновлення інформації зумовлюють потребу в членах суспільства, які здатні швидко адаптуватися, навчатися та розвиватися протягом життя. Очевидно, що система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей майбутніх учителів іноземних мов має бути сформована з огляду на перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. Завдання закладів вищої освіти полягають у створенні й упровадженні нових підходів до навчання, вдале застосування яких сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов, забезпечить їхню конкурентоспроможність на ринку праці [583].

Методологія як інструмент пізнання й перетворення навколишньої дійсності описує основні напрями педагогічного дослідження, забезпечує його об'єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність. У філософських словниках термін «методологія» потрактований як система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; сукупність прийомів, засобів, методів, дослідження, що використовують у будь-якій науці; «учення про метод наукового пізнання і перетворення світу» [235].

Методологію педагогіки В. Краєвський витлумачує як систему знань, систему діяльності з отримання знань і методологічного забезпечення

спеціально-наукових педагогічних досліджень [357]; Т. Дмитренко – як «вчення про способи організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність), що наявні в процесі спілкування суб'єктів педагогічної системи для отримання, перетворення, розуміння, зберігання й застосування інформації, це забезпечує пізнання та перетворення педагогічних об'єктів (педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, педагогічний факт тощо)» [208].

У широкому сенсі, як зазначає Н. Іпполітова, методологію трактують як учення про принципи побудови, передумови, основні закономірності розвитку, форми й методи наукового пошуку, а у вузькому – як теорію наукового пізнання в конкретній науковій дисципліні [265]. Інструментом реалізації методологічних підстав наукового аналізу педагогічних явищ і процесів слугує методологічний підхід, який науковці вважають вихідним принципом, вихідною позицією дослідника, що маркують загальну мету й стратегію діяльності, «принципову методологічну орієнтацію дослідження, кут зору, із якого розглядають об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта)» [235].

Таке розуміння методологічного підходу дає змогу схарактеризувати це поняття як сукупність ідей, що впливають на загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, які становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію вибраної стратегії в практичній діяльності [235].

Загалом у педагогічній теорії поняття «підхід» використовують як аспект аналізу певних освітніх явищ чи процесів; вихідну наукову позицію моделювання й проектування об'єкта освітньої практики; властивість діяльності в певній галузі освіти. Категорія «підхід» містить такі компоненти: основні поняття, що використовують у процесі навчання; принципи як вихідні положення для провадження педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; методи та прийоми побудови освітнього процесу [730]. У нашому дослідженні розуміємо «підхід» як вихідне положення для провадження діяльності, спрямованої на підготовку майбутніх учителів іноземних мов.

Важливим методологічним підходом у педагогічних студіях є системний підхід (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Ф. Корольов, В. Кузьмін, В. Садовський, А. Урсул, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін.), що описує об'єкт (людину, предмет, діяльність, явища, події та ін.) навколишньої дійсності як систему, як цілісну множину елементів, яким властиві певні відношення та зв'язки. Така система вирізняється низкою ознак: цілісність (уможливлює одночасний аналіз системи як цілого та як підсистеми, що слугує для вищих рівнів); ієрархічність структури (розташування низки елементів на підставі рівневого підпорядкування елементів – від нижчого до вищого); структуризація (сприяє описові системних елементів, а також їхнього взаємозв'язку на тлі однієї з організаційних структур); множинність (застосування кібернетичних, економічних та математичних моделей для дослідження елементів і всієї системи); системність (володіння об'єктом всіма ознаками системи) [174]. Системний підхід являє собою методологічний науковий напрям, що має на меті розробити дослідницькі методи, конструювати складноорганізовані об'єкти – системи різних типів і класів [235].

Дослідницьке зацікавлення становлять ґрунтовні напрацювання наукової школи Н. Кузьміної, де створено й обґрунтовано концепцію педагогічної системи. Дослідниця наголошувала, що педагогічна система – це множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання юного покоління та дорослих людей. При цьому структурними компонентами є сукупність основних базових характеристик педагогічної системи, які відрізняють її від інших (не педагогічних систем). До функціональних компонентів належать базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності педагогів [315; 750].

Системний підхід до підготовки майбутніх учителів іноземних мов варто характеризувати як систему, у якій усі компоненти взаємопов'язані й взаємозалежні. Такий підхід передбачає, що порівняно самостійні компоненти системи підготовки постають не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку. Це слугує важливим способом вивчення, аналізу й узагальнення різноманітних

педагогічних явищ і процесів. Розуміння освіти як системи передбачає організоване провадження професійної діяльності, чітке окреслення пріоритетних напрямів викладання, структурування й організацію навчального процесу [349].

Системний підхід дає викладачеві змогу викладати свій предмет у нерозривному зв'язку з іншими фаховими дисциплінами, чітко вибирати пріоритетні напрями викладання, структурувати навчальні завдання. Щодо розв'язання питань організації процесу навчання системний підхід допомагає проаналізувати багато чинників, які варто брати до уваги під час розроблення системи курсу та створення навчальної програми. Послідовність проведення системного аналізу щодо організації навчання така: формулювання кінцевої мети навчання, визначення вихідного рівня знань студентів; відбір змісту навчального матеріалу; розроблення конкретної технології організації навчального процесу; проведення навчання; організація контрольних заходів, аналіз та оцінювання результатів [126].

Компетентнісний підхід у системі освіти поставав предметом наукового дослідження І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, І. Драча, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоевої. Обґрунтування сутності поняття «компетентність» запропоновано в працях таких дослідників, як С. Бондар, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської, С. Шишов. Ієрархію компетентностей (предметні, загальнопредметні, ключові), а також виокремлення певних груп основних (ключових, життєвих) компетентностей, розроблення їхнього змісту запропонували М. Гончарова-Горянська, І. Єрмаков, О. Овчарук, С. Шишов.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів іноземних мов спрямований на розвиток практичних умінь, формування навичок і набуття досвіду користування повним набором теоретичних знань на практиці. У контексті компетентнісного підходу ключового значення набуває не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях, що допомагає змістити акценти з процесу накопичення нормативних знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в

студентів здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях. Компетентнісний підхід вимагає від викладача зміни орієнтирів у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційних на організаційно-управлінські. У першому випадку викладач – це «ретранслятор знань», а в другому – організатор освітнього процесу [609]. Доцільність компетентнісно-орієнтованої підготовки аргументована фактом змістової модернізації професійної освіти, що прогнозує добір структурування змісту та опис результативного компонента освітнього процесу – опанування студентами компетентностей. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», компетентність – це динамічне поєднання знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, фахових, світоглядних та громадянських рис, морально-етичних цінностей. Від компетентності залежить спроможність людини успішно провадити навчальну й у подальшому фахову діяльність. Компетентність маркує результат навчання на певному рівні вищої освіти. У межах дисертації компетентність постає як результат особистісної підготовки, що згодом допомагає студентові найбільш ефективно й доречно організувати власну професійну діяльність та вможливує його розвиток. Особа, яка володіє сформованою компетентністю, може задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, розв'язувати нагальні завдання. В основі кожного різновиду компетентності – синтез знань, навичок і вмінь. Крім того, компетентність опановують на підставі ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових елементів – усіх ресурсів, що можуть бути залучені для активної дії [609].

Справжні знання – це індивідуальні знання, що з'являються та формуються внаслідок досвіду особистісної діяльності. Компетентнісний підхід стимулює розроблення нової освітньої парадигми підготовки студентів – майбутніх учителів, які спроможні мобільно реагувати на зміни сучасного ринку праці, здатні до продуктивної професійної діяльності в умовах інтеграції, гуманізації та гуманітаризації освіти. Упровадження компетентнісного підходу сприяє розв'язанню типової проблеми для закладів вищої освіти, коли студенти володіють теоретичними знаннями, проте зазнають суттєвих труднощів у

діяльності, що вимагає використання їхніх знань для виконання конкретного завдання чи проблемної ситуації [609].

Криза духовності суспільства, нівелювання загальнолюдських цінностей, що помітні в сучасному світі, порушують перед освітою сьогоднішнього дня питання ціннісного відродження молоді як запоруки подальшого успішного розвитку людської спільноти. *Аксіологічний підхід* є органічно притаманним сучасній педагогіці, оскільки він орієнтований на людину як на найвищу цінність [101].

Сутність аксіологічного підходу полягає в спрямуванні педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості. Аксіологія як методологічна основа педагогіки окреслює систему педагогічного розуміння особистості й утвердження цінності людського життя, виховання та навчання, педагогічної діяльності й освіти [426]. Проблема аксіологічного підходу в педагогіці стала актуальним предметом наукових досліджень Н. Асташової, І. Бежа, О. Вишневецького, А. Габович, І. Зязюна, П. Ігнатенка.

Вчені мають рацію, що духовні й матеріальні цінності, створені людством, становлять сутність культури, а людина завжди діє в межах загальнолюдських цінностей, постаючи і об'єктом культурних впливів і суб'єктом, творцем цінностей.

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти не можлива без звернення до цінностей. Цілком поділяємо позицію І. Ісаєва, який окреслює такі професійні цінності педагога: цінності-цілі – розкривають значення й суть цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – відображають значення засобів і способів провадження професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – характеризують значення та зміст відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення й сенс психолого-педагогічних знань у процесі педагогічної діяльності; цінності-якості – віддзеркалюють значення і зміст якостей особистості педагога (взаємопов'язані індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні якості педагога як

суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються в спеціальних здібностях: до творчості, до проектування власної діяльності) [431].

Науковці С. Маслов і Т. Маслова узагальнили найбільш значущі цінності, важливі для студентів – майбутніх учителів: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток школяра, його самореалізація); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, професійна честь); цінності творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет викладача, постійне самовдосконалення педагога, цінність інновації); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, сім'я, любов і прив'язаність до дітей); естетичні цінності (краса, гармонія) [730].

Наголосимо, що застосування аксіологічного підходу в підготовці майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності сприятиме формуванню їхніх ціннісних орієнтацій, усвідомленню ними власної самоцінності як майбутніх педагогів в умовах сучасного суспільства, допоможе усвідомити, як будувати свою професійну кар'єру, як досягати поставленої мети.

Фахівців, які вміють глибоко мислити й вільно висловлюватися, продукувати інтелектуальні цінності, можливо сформувані лише в культурному середовищі. На таких спеціалістів існує попит у суспільстві та у вищій школі зокрема. Сучасні дослідники в галузі педагогіки справедливо акцентують увагу на значущості використання в освіті культурологічного підходу, оскільки фахове зростання людини безпосередньо залежить і від рівня сформованості культури. І. Зязюн стверджує, що культурологічний підхід дає змогу скеровувати зміст сучасної професійної підготовки на активне й креативне опанування студентом основних культурних цінностей, народних традицій, культурних форматів для взаємодії, співпраці, а також засвоєння

способів і методів мистецької діяльності. Усе це базоване на колективному і особистісному культурному досвіді, стилі діяльності тощо [780; 583].

Проблему *культурологічного підходу* в освіті в її різних аспектах вивчало багато дослідників. Серед праць, які стосуються культурологічного підходу в освіті, передусім варто назвати праці І. Балхарової, В. Гури, І. Колмолгорової, А. Погодіної, Є. Фортунатової та ін. Дослідники розробили концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями.

Беручи до уваги культурологічний підхід, С. Сисоєва доводить, що освіта являє собою соціокультурну систему. Така система вможливує культурне наслідування (передавання культурних норм, цінностей, ідей), еволюцію людської індивідуальності, підготовку особистості до успішного функціонування в суспільстві, у багатокультурному просторі. Культурологічна парадигма зазнає актуалізації в контексті виховання толерантної поведінки, поваги до інших, що мають бути притаманні юному поколінню, яке функціонує в полікультурному й міжкультурному середовищі [780; 583].

Безперечно, в освітньому процесі одним з основних засобів передання є своєрідна, неповторна індивідуальність педагога як носія культури, тому в новій освітній парадигмі актуалізована культуротворювальна функція, підвищені вимоги до вчителя, рівня його професійної діяльності, до зміни типу педагогічного мислення. Саме культурологічний складник професійної освіти може відіграти вирішальну роль у взаємодії європейських держав зі створення єдиного освітнього простору, оскільки життєздатність та ефективність кожної цивілізації суттєвою мірою залежать від її культури [583].

На нашу думку, для формування в студентів сучасних знань про культуру, реалії життя, адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, тобто соціокультурної обізнаності, необхідно активніше впроваджувати культурологічний підхід до підготовки вчителів іноземних мов, оскільки він сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їхньої майбутньої професійної діяльності [583].

Поширеним у вивченні педагогічних феноменів є *діяльнісний підхід*, який передбачає, що становлення й розвиток особистості відбуваються в різноманітних видах діяльності. Основна ідея діяльнісного підходу пов'язана не з безпосередньою діяльністю, а з діяльністю як із засобом становлення і розвитку особистості. У процесі діяльності формується людина, яка здатна бути активною, вибирати, оцінювати, програмувати й конструювати ті види діяльності, що відповідають її сутності, здібностям, задовольняють потреби в саморозвитку, самореалізації [295; 583].

Розроблення загальнопсихологічної теорії діяльності було започатковане ще у ХХ ст. такими науковцями, як О. Леонтьєв та С. Рубінштейн, які зазначали, що лише в процесі діяльності людина створює себе саму. У подальшому теорія знайшла своє відображення в працях учених по всьому світу (І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Петерсон, Н. Тализіна, Л. Фрідман та ін.). У педагогіці діяльнісний підхід означає організацію цілеспрямованої діяльності студента та управління нею в загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, процесу виховання, передання особистісного досвіду від учителя до учня. Діяльнісний підхід переважно зорієнтований на становлення й реалізацію суб'єктності людини, на творення суб'єктивного світу [515].

Із позицій діяльнісного підходу в центрі освітнього процесу, фахової підготовки перебуває не просто діяльність, а спільна діяльність, де об'єднувальним критерієм постає потреба реалізації спільно вироблених цілей і завдань. Викладач не пропонує готових зразків поведінки чи активності, він створює, виробляє їх разом зі студентами. Через діяльність відбувається рух до усвідомленої мети. Діяльнісний підхід до підготовки майбутніх вчителів іноземних мов реалізує ключову ідею сучасної педагогіки про суб'єкт-суб'єктні відносини всередині педагогічної системи. Тому важливим контекстом реалізації такого підходу стає спілкування. У процесі спілкування навчальний процес може бути організований адекватно до цілей навчання. Через діяльність і спілкування навчальний процес проходить у формі особливої співдружності – того, хто навчає, і того, хто навчається [508; 583].

Організації ефективної діяльності на занятті сприяє *комунікативний підхід* до навчання, що передбачає необхідність побудови навчального процесу як моделі спілкування. Комунікативний підхід як предмет дослідження аналізують здебільшого в контексті вивчення мови як наближення навчального процесу до реального процесу спілкування (В. Зубенко, В. Лукашенко).

Основою впровадження комунікативного підходу є застосування макростратегій, які окреслюють його основні аспекти.

Макростратегія 1. Створення сприятливих умов для навчання. Стратегія базована на загальновідомій теорії про те, що реально навчити мови не можливо, проте можливо лише створити умови, за яких буде відбуватися навчальний процес. Забезпечення цих умов не обмежене навчальними програмами чи підручниками, оскільки процес навчання є двостороннім. Сприятливі для навчання умови можуть бути створені як викладачем, так і студентом [83].

Макростратегія 2. Робота з лінгвальними ситуаціями, запропонованими студентами. Ця макростратегія тісно пов'язана з першою стратегією. Її сутність дає змогу викладачеві та студенту ставати співучасниками аудиторного обговорення. Попри наявність більших, на противагу студентам, компетенцій й авторитету, викладач працює як учасник спілкування. Це не дає йому права нехтувати ініціативою студента [83].

Макростратегія 3. Налагодження взаємодії між учасниками. Третя макростратегія передбачає усвідомлену взаємодію «студент – студент» і «студент – викладач» у процесі комунікації. Ця макростратегія передбачає свободу студента щодо ініціювання взаємодії, тобто студент повинен не лише реагувати на слова вчителя, а й свідомо породжувати розмову.

Макростратегія 4. Активізація евристичних здібностей студента. Четверта стратегія полягає в тому, що, володіючи певними евристичними здібностями, студент, зробивши низку порівнянь та узагальнень, може переносити шаблонні конструкції до інших мовленнєвих ситуацій [83].

Макростратегія 5. Вивчення лінгвістичного стимулу. П'ята стратегія базована на психолінгвістичних здібностях щодо мовного сприйняття та

створення звуків мови, які охоплюють швидку інтеграцію синтаксичного, семантичного й мовленнєвого феномену [83; 583].

Можемо констатувати, що сутність комунікативного підходу полягає в опануванні майбутніми вчителями іноземних мов мовленнєвих умінь і навичок для того, щоб зуміти їх практично застосувати в іншомовній комунікативній ситуації.

Застосування комунікативного підходу оптимізує належну й адекватну організацію навчального процесу. Це стає можливим завдяки моделюванню основних закономірностей лінгвальної комунікації, як-от: діяльнісна природа мовленнєвого спілкування, що відображена в комунікативній поведінці викладача – учасника процесу спілкування та навчання – й у комунікативно доцільній, активній поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання; предметність комунікацій, що змодельовані за допомогою обмеженого, однак точного набору тем, проблем, подій для обговорення [83].

Комунікативний підхід у навчанні студентів іншомовного мовлення передбачає руйнування психологічного бар'єра між викладачем і студентами, змінює роль студентів у навчальному процесі: вони є учасниками спілкування, відповідають за результати свого навчання, намагаються порозумітися, знайти спільне рішення [464].

Основними принципами запровадження комунікативного підходу є: мовленнєва спрямованість навчального процесу, що полягає в практичному користуванні мовою; функціональність, яка забезпечує вибір іншомовного матеріалу, адекватного до процесу комунікацій; новизна, що виявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань тощо. У процесі навчання, згідно з комунікативним підходом, майбутні вчителі іноземних мов набувають здатності користуватися мовою незалежно від ситуації [83].

Нині у світовій науці та практиці існують достатньо стійкі традиції застосування *центрованого на студенті підходу* до навчання, що полягає в максимальному переданні ініціативи навчання студентові. Цей підхід заснований на гуманістичних переконаннях з огляду на концепцію цілісної

особистості, на особистій ініціативі студента, а також на індивідуально-орієнтованих навчальних програмах та самоорганізованому навчанні з використанням численних альтернативних джерел інформації й завдань творчого характеру.

На думку Н. Авшенюк, важливість переходу до центрованого на студентів навчання зумовлена тим, що зараз в Україні помітні суттєві зміни в суспільній свідомості. Гуманістична переорієнтація суспільної думки, критика авторитаризму й стандартизації в навчанні аргументують нові вимоги до професійної діяльності вчителя, пов'язаної не тільки з ефективним переданням знанням, а й із вихованням студентів у дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентності та відповідального ставлення кожного до самого себе, людей, навколишнього середовища, природи. Як засвідчує практичний досвід, центрований на студенті підхід до підготовки майбутніх учителів іноземних мов не позбавлений суперечностей. Зазначений факт спричинений еволюційними закономірностями педагогічної науки, розвиток якої сягнув такого рівня, що довів необхідність трансформації процесу навчання на процес учіння. Водночас учені доводять, що викладач не повинен переставати бути організатором навчального процесу, оскільки саме він відповідає за кінцевий результат. Науковці переконливо вмотивовують, що студентоцентричний підхід являє собою найбільш оптимальний спосіб розв'язання нагальних проблем, характерних для процесу навчання. Завдяки застосуванню зазначеного підходу можливо створити належне емоційне тло для вільного самовираження студента. Натомість існує позиція дослідників, які вважають, що «афективне» (емоційно забарвлене) навчання не завжди є «ефективним» [30].

Водночас усі погоджуються з тим, що саме центрований на студенті підхід має на меті розкриття особистісного потенціалу кожного студента, робить викладача відповідальним за створення необхідних для цього умов, а студент, зі свого боку, відповідає за засвоєння знань, передбачених програмою. Основним напрямом взаємодії викладача й студента стає розвиток особистості

останнього, а знання, передбачені програмою, слугують інструментом, за допомогою якого розкривають особистісний потенціал студента. Викладач і студент взаємодіють не тільки для того, щоб останній засвоїв певний обсяг навчального матеріалу, а насамперед для самореалізації особистих можливостей студента. Під час такої педагогічної взаємодії викладач із наставника перетворюється на «режисера», дбає про сприятливі умови для активного особистісного розвитку студента. У межах центрованого на студента підходу набуває подальшого розвитку ідея про комунікативне навчання. Спілкування, зокрема й іноземною мовою, стає більш ефективним за умови, якщо між педагогом і студентами налагоджені партнерські взаємини, створені умови для розкриття особистісних якостей студентів [8; 583]. Відтак підхід передбачає педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента й викладача, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу студентів в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей, урахування їхніх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, які підтверджують унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації для становлення компетентної особистості.

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов завжди вирізнялася особливістю використання знань інших дисциплін, оскільки лише за таких умов організації навчання можливим є формування в студентів цілісної картини світу. У сучасних умовах розвитку світового співтовариства ця проблема стає ще більш актуальною, питання міждисциплінарного навчання в закладах вищої освіти мають знайти своє розв'язання [627]. Способи реалізації та наукові положення міждисциплінарного підходу до педагогічної підготовки майбутніх фахівців схарактеризовано в працях С. Гончаренка, Л. Каменської, В. Кременя, В. Огнев'юка, С. Сисоевої, В. Стюпіна, Л. Яковенко та ін., які переконані, що зміни парадигм освіти, упровадження інновацій, зокрема сучасних методів, засобів і форм навчання в педагогічну підготовку, можливо досягти завдяки взаємодії різних наук, тобто міждисциплінарності [313].

А. Колот вважає, що на практиці міждисциплінарний підхід може бути реалізований за двома основними форматами, сценаріями або підходами. За першого, найбільш поширеного, міждисциплінарність, образно кажучи, «наводить мости» між низкою наук (дисциплін), неформально інтегрує їх, зберігаючи самостійність, унікальність, своєрідність. Відповідно до другого формату, міждисциплінарність слугує дієвим засобом для синтезування наук (дисциплін), розроблення інтегрованих продуктів, проєктів, міждисциплінарних об'єктів, подальший аналіз яких є принципово значущим для освіти й науки [313; 583].

Серед численних переваг міждисциплінарного підходу варто назвати насамперед наявність мотивів у студентів, що спонукають їх до засвоєння дисципліни, ґрунтовний компаративний аналіз, практичне використання одержаних знань; нова репрезентація відомого матеріалу; розширення кругозору, посилення самостійності та креативної діяльності студентів; систематизація знань, навичок і вмінь як єдиного комплексу; реалізація основних дидактичних принципів навчання [487; 583].

Науковці зазначають, що розум, здатний до успішного оволодіння знаннями, кмітливість – це властивість, яка не раз і назавжди дана природою, яка змінюється від характеру навчання, процесу розумової праці. Отже, створення сприятливих умов для творчої навчальної діяльності студентів, самореалізації їхньої особистості в навчально-виховному процесі є найважливішим складником професійної діяльності викладача.

Використання названих підходів дає змогу забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробленням системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Представлені методологічні позиції слугують тією призмою, через яку відбувається відбір і структурування загальнотеоретичних ідей, які становлять концептуальну основу системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

На підставі аналізу наукових поглядів поняття «інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти» потрактоване як багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що об'єднує інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи й технології, сприяє формуванню інтелектуально-розвиненої, соціально-значущої творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок та забезпечує такі функції: інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; інтерактивну, що допомагає реалізовувати внутрішньосистемні зв'язки; комунікаційну, яка дає змогу підтримувати зв'язки «усередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, адресований різним суб'єктам; розвивальну, що передбачає розвиток інтелекту, особистих творчих якостей; культууроформувальну, яка пов'язана з інформаційною культурою; професійно-орієнтувальну, орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності.

Схарактеризовано модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання «Moodle», що вможливорює проектування, створення інформаційно-навчальних ресурсів навчального закладу та керування ними. «Moodle» – достатньо гнучка система, оскільки викладач може самостійно створювати електронний курс та управляти ним, контролювати доступ до своїх курсів, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, контролювати надсилання на перевірку виконаних студентами завдань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти студентам перескладати контрольні завдання (модульних або підсумкових – заліків, іспитів) тощо. Констатовано, що «Moodle» – це система для створення інформаційно-освітнього середовища навчального закладу, яка орієнтована насамперед на забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками

навчального процесу, застосовувана для організації як заочного та дистанційного навчання, так і для підтримки очного навчання. Доведено, що найкращі результати система забезпечує за так званого змішаного навчання («blended learning»).

Змішане навчання – це освітня концепція, у межах якої студент отримує знання самостійно, он-лайн та з викладачем. Такий підхід дає змогу контролювати час, місце, темп і шляхи вивчення матеріалу. Змішана освіта допомагає поєднувати традиційні методики й актуальні технології.

Проаналізовано чинну в Україні систему підготовки вчителів іноземних мов на прикладі Хмельницького національного університету; схарактеризовано завдання та обов'язки вчителя відповідно до кваліфікаційних характеристик професій педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів; з'ясовано засади ефективної підготовки вчителів іноземних мов, а саме: узгодженість змісту підготовки з потребами особи, суспільства й держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні педагога; цілісність у формуванні особистості вчителя іноземних мов як гідного громадянина України; фундаменталізація професійної підготовки; гуманістична спрямованість усіх навчальних дисциплін; демократизація навчального процесу; випереджувальний характер розвитку майбутнього вчителя іноземних мов; наступність у підготовці вчителя: бакалавр, магістр; неперервність підготовки вчителя; варіативність змісту підготовки; інноваційність змісту, методів і форм навчання; відкритість до досягнень вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики.

Проаналізовано освітньо-професійні програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов; схарактеризовано перелік компетентностей випускника, сформованих за час навчання на бакалавраті (інструментальна, комунікативна, полікультурна, соціально-особистісна, організаційно-управлінська, лінгвальна, лінгвокраїнознавча, навчально-пізнавальна, лінгвометодична, літературознавча, методична, психолого-педагогічна, здоров'язбережувальна, ціннісно-світоглядна) та в магістратурі (науково-дослідницька, когнітивна, інформаційна, соціальна,

комунікативна, лінгвальна, лінгводидактична, лінгвокраїнознавча, літературознавча, методична, прогностична, управлінська).

Обґрунтовано сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме: *системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, комунікативний, центрований на студенті, міждисциплінарний*.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях автора [583; 584; 591; 593; 594; 597; 598; 599; 602; 604; 605; 609; 613; 617; 845].

РОЗДІЛ 2.

КОМПАРАТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У розділі проаналізовано особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії, Німеччині, Бельгії, Польщі, США та Канаді.

2.1. Досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Європейського Союзу

Однією з ініціатив Ради Європи та Європейського Союзу є розроблення нових підходів до мовної підготовки й мовного навчання. Діяльність Євросоюзу в цій сфері набула концентрованого вираження в концепції мультилінгвізму, що стала і політичним гаслом, і програмою дій ЄС. Задекларовано, що мета мовної політики ЄС – збереження мовної різноманітності спільноти та сприяння опануванню громадянами ЄС іноземних мов. Європа намагається сформувати відкрите, багатомовне, міжкультурне суспільство для того, щоб її культурна й мовна спадщина з усіма очевидними різноманітностями на місцевому, регіональному, національному рівнях стала джерелом взаємного розуміння та збагачення. Школи покликані відігравати суттєву роль у вивченні сучасних мов, тому проблема підготовки сучасного вчителя іноземних мов залишається ключовою для Ради Європи та Європейського Союзу.

Мовна політика Європейського Союзу засвідчує надзвичайну важливість вивчення мов в інтеграційних процесах. Зростання вагомості мовної політики позначилося й на структурі Єврокомісії. Якщо раніше вона перебувала у сфері відповідальності комісара ЄС з освіти, тренінгів, культури та мультилінгвізму, то 1 січня 2007 року створено окрему посаду комісара ЄС із мультилінгвізму. Зараз її обіймає Леонар Орбан із Румунії, який очолює генеральний директорат Єврокомісії з письмових перекладів, генеральний директорат з усних перекладів та офіс офіційних публікацій Європейських спільнот.

У сучасних міжнародних документах щодо модернізації професійної підготовки вчителів іноземних мов («Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009)) зазначено, що освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру в підготовку вчителів-мовників [201]. Свою ініціативу Рада Європи втілила також у таких публікаціях: «CEFR» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment») «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001) [201] та «ELP» («European Language Portfolio») «Європейське мовне портфоліо», що представлені у вигляді інструментарію розв'язання проблеми оволодіння іноземною мовою. Новим інструментом уніфікації вимог до професійної компетентності викладачів мов слугує так званий європейський портфель (портфоліо) майбутнього вчителя мов («European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL»), що розроблений протягом 2004–2007 років міжнародною групою експертів на замовлення Європейського центру сучасних мов («European Centre for Modern Languages») при Раді Європи. Цей документ створений за підтримки вчителів і викладачів закладів професійної педагогічної підготовки з 33 країн-членів Європейського центру сучасних мов, узагальнює необхідні для навчання мов професійні знання та вміння, допомагає майбутнім учителям мов у самооцінюванні набутих дидактичних компетенцій і моніторингу власного прогресу в оволодінні професійною компетентністю [835].

У цитованих документах наголошено, що втілення змін можливе лише за умови розвитку співпраці й конвергенції в галузі підготовки вчителів іноземних мов, особливо англійської як сучасної міжнародної мови інформаційної доби. Учителі іноземних мов повинні відповідати вимогам у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики. Реалізація вищою освітою ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи в підготовці сучасних учителів вимагає підготовки фахівців нової генерації, здатних до активної професійної діяльності, ефективного виконання своїх професійних функцій, володіння щонайменше двома іноземними мовами.

Для покращення професійної підготовки вчителів іноземних мов та сприяння ефективності вивчення іноземних мов Європейський Союз і Рада Європи розробили широкий спектр освітніх програм. Утілення цих програм розпочато з 1995 року згідно з рішенням Європейської комісії. У європейських країнах функціують такі спеціальні проекти та освітні програми: «Сократ» («SOCRATES»), «Еразмус» («ERASMUS»), «Лінгва» («LINGUA») та інші. Програми «ERASMUS» і «LINGUA» спрямовані на розширення лінгвістичного обміну студентів між вищими навчальними закладами 27 країн-партнерів, які є членами ЄС. Особливість програм полягає в тому, що вони діють відповідно до затвердженого плану, який визначає термін проходження програми та обсяг фінансового забезпечення. Програма «COMENIUS» зосереджена на шкільних обмінах, грантах для стажування вчителів у країні, мову якої вони будуть викладати в майбутньому, та на міжнародних проектах із розроблення дидактичних матеріалів, курсів для учнів і вчителів. Таким чином, запровадження й функціонування таких педагогічних програм зорієнтовані на те, щоб удосконалити професійну підготовку вчителя іноземних мов на рівні європейських вимог і стандартів. У такий спосіб кожен учитель набуває досвіду викладання дисципліни в різних системах освіти країн Європи. З одного боку, мета програм – це обмін знаннями, методами навчання й виховання, з іншого – формування спільних поглядів на картину світу, його існування й перетворення [201; 827].

Громадяни України мають опанувати певний рівень володіння іноземними мовами, що регламентоване в «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти». Реалізація цього завдання вимагає посилення уваги на якісній та модернізованій підготовці вчителів іноземних мов для всіх рівнів освіти. Україна прагне повноцінного членства в Європейському Союзі, тому важливо ретельно вивчати, відстежувати та критично осмислювати досвід підготовки фахівців у європейських країнах для ухвалення ефективних рішень з удосконалення підготовки вчителів іноземних мов, зокрема щодо підготовки вчителів, здатних забезпечити опанування учнями іноземних мов для гармонійного входження до полікультурного європейського простору.

Адаптувати вітчизняну систему освіти до вимог загальноєвропейського освітнього простору можливо через рефлексію досвіду фахової підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах. Такий підхід окреслить ефективні вектори для вдосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні. Українці важливо вивчити практику держав, які, зважаючи на світові стандарти, досягли високого рівня професійної підготовки педагогів, мають усталені історичні традиції в освіті. Досвід цих країн переконує в їхньому лідерстві у сфері науки й освіти на регіональному та глобальному рівнях; у царині фахового становлення вчителів іноземних мов в інноваційному соціокультурному середовищі. Саме тому вважаємо за необхідне схарактеризувати загальні аспекти організації та змісту підготовки вчителів іноземних мов у країнах Європейського Союзу, окреслити перспективи вдосконалення професійної освіти вчителів зазначеного напрямку.

Вивчення педагогічних джерел доводить, що в країнах Європейського Союзу вчителів іноземних мов готують переважно в закладах вищої освіти (із 30 іноземних мов, хоч цей показник у різних країнах варіюється) [862]. Практично в усіх європейських країнах наявна підготовка вчителів англійської, французької, німецької мов. Також поширеними є програми підготовки вчителів італійської, іспанської та російської мов. Найбільший вибір іноземних мов для вивчення запропоновано в Австрії, Болгарії, Чехії, Фінляндії та Франції. Крім того, студентів заохочують до вивчення принаймні однієї непоширеної «європейської мови», що дає змогу реалізувати одне з провідних завдань європейської спільноти – забезпечення мовної багатоманітності [828].

В аналізованих країнах організовано власну систему підготовки вчителів, що віддзеркалює національні потреби, еволюцію й традиції держави. Для сучасної вищої освіти характерна тенденція до інтеграції, зокрема це помітно в європейському просторі. З огляду на це в підготовку вчителів поступово впроваджують спільні освітні моделі, адаптуючи їх до вимог сьогодення.

Доповідь Директорату Європейської комісії в галузі освіти і культури [860] містить результати аналізу професійної підготовки вчителів іноземних

мов у європейських державах. Таке дослідження було організоване 2012 року на базі англійського університету Саутгемптон. У межах моніторингу з'ясовано такі проблемні аспекти: специфіка педагогічної підготовки вчителів іноземних мов для початкової школи, середньої школи, вищої освіти та освіти дорослих, тобто для учнів певної вікової групи; організація автономного або дистанційного навчання в підготовці вчителів; запрошення менторів до проведення педагогічної практики; європеїзація програм професійної підготовки вчителів (наприклад, застосування транснаціональних програм, налагодження професійних зв'язків з іноземними колегами); покращення в учителів рівня практичного володіння іноземною мовою; навчання методистів у сфері викладання іноземних мов [630].

Варто більш докладно проаналізувати особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії, Німеччині, Бельгії та Польщі. Численна кількість сучасних інновацій у галузі мовної освіти, що впливають на глибинні основи педагогічної діяльності вчителя іноземних мов, характерна для *Великої Британії*. Такі інновації спричинені соціальним і політичним впливом інтеграційних процесів, що відбуваються в Європі. На початку нового століття британське суспільство усвідомило роль мультилінгвізму й полікультурності, що зумовило появу нових національних стратегій у вивченні та викладанні іноземних мов, що окреслені в державних програмних документах і масштабних наукових дослідженнях.

«Мови для всіх: мови для життя» – документ, що ухвалений 2002 року Міністерством освіти Англії, окреслює стратегічні завдання державної мовної політики: поліпшення якості викладання й вивчення іноземних мов, що потребує, зокрема, створення необхідних умов для дистанційної освіти; розроблення системи різних заохочень для фахівців у різних сферах економіки й культури; зростання чисельності людей, які опановують мови на рівні вищої та післядипломної освіти, через мотивування до використання мов, організація віртуальних лінгвоспільнот й заохочення стейкхолдерів до підтримування мовної освіти. У документі також запропоновано механізми та інструментарій

для втілення нових стратегій у життя на різних рівнях: інтеграція мовної освіти в шкільні програми з раннього віку та надання вивченню сучасних мов ключової ролі в середній школі; зростання важливості мовних коледжів («Specialist Language Colleges») та збільшення їхньої кількості; підвищення якості й різноманітності навчальних матеріалів у режимі он-лайн; поширення співпраці з іншими країнами в галузі мовної освіти, створення віртуальних мовних спільнот в усій країні; розроблення нових програм професійної підготовки вчителів іноземних мов, залучення до програм носіїв та користувачів мов для отримання додаткових методичних умінь і кваліфікацій з метою роботи з асистентами викладачів; координація навчальних програм для початкових і середніх шкіл із боку місцевих органів управління освіти для забезпечення кожного учня середньої школи можливістю вивчення щонайменше однієї іноземної мови [630; 830].

У Білій Книзі «Про важливість учителя» (2010 р.) запропоновано низку заходів щодо поліпшення якості підготовки педагогів, зокрема: 1) створення централізованої системи реєстрації заяв вступників на педагогічні спеціальності; 2) посилення вимог до абітурієнтів педагогічних факультетів; 3) зростання практичної спрямованості університетських програм базової педагогічної освіти завдяки збільшенню годин на педагогічну практику; акцентування на практичному опануванні основних педагогічних компетентностей; 5) створення при провідних університетах національної мережі шкіл-інтернатів, де проходить підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогів [9].

Професійна підготовка вчителів іноземних мов базована на традиції педагогічної освіти в університетах («Institutes / Departments of Education of Universities») і педагогічних коледжах («Institutes and Colleges of Higher Education»). У системі педагогічної освіти Великої Британії надзвичайно важливу роль відіграє Агенція з підготовки вчителів («The Teacher Training Agency»), основними функціями якої є створення та координація закладів педагогічної освіти, фінансування програм підготовки, сприяння підвищенню престижу педагогічної професії, проведення дослідницької роботи, спрямованої на вдосконалення системи підготовки педагогів [325; 630; 804].

Існують три рівні навчання в університетах: «Undergraduate» – базова вища освіта з терміном навчання 3–4 роки та отриманням диплома бакалавра («Bachelor Degree»); «Graduate» – повна вища освіта з терміном навчання 1–2 роки та отриманням диплома магістра («Master Degree»); «Postgraduate» – навчання для отримання ступеня PhD. Після закінчення університетського курсу професійної підготовки випускники отримують кваліфікацію на рівні бакалавра, диплом або сертифікат у галузі освіти [325; 630].

У Великій Британії університети є незалежними, автономними установами, із власними правовими повноваженнями – як академічними, так й управлінськими. Вони не перебувають у власності держави, хоч більшість із них залежить від державного фінансування. Кожен університет і коледж вищої освіти відповідають за дотримання стандартів якості освіти. Педагогічні коледжі у Великій Британії не мають єдиного навчального плану. Зазвичай, до навчального плану 3-річного педагогічного коледжу входить курс з основного предмета, професійний курс, педагогічний курс, практика в школі.

У межах теоретичного наповнення дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов передбачено опанування педагогіки; мовну підготовку; вивчення історії, літератури й культури однієї з країн; ознайомлення з лінгвістичною теорією; оволодіння методикою викладання іноземних мов. Крім того, студенти вчаться працювати з ІКТ для реалізації освітньої мети. Це передбачене в межах обов'язкового тестування, що являє собою елемент випускних іспитів. У деяких закладах вищої освіти Британії в професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов заплановано засвоєння низки питань, що стосуються інтеркультурної чи соціокультурної педагогіки. Гармонійним компонентом професійної підготовки британських студентів стає навчання в іншій державі, зазвичай, у межах проєктів «Foreign Language Assistant» [630].

Підготовку вчителів іноземних мов у Великій Британії науковці аналізують у контексті цілісної професійної освіти й у нерозривному зв'язку зі спеціально-предметною та психолого-педагогічною підготовкою. До найважливіших положень західної педагогічної теорії належать такі:

визначення оптимального співвідношення теоретичного й практичного компонентів, ступінь розмежування знань предмета спеціалізації та методики його викладання, значення педагогічної практики для покращеного розуміння зазначених понять; роль школи у формуванні педагогічних умінь та належного рівня комунікативної компетентності майбутніх учителів [406].

Контроль якості професійної підготовки учителів іноземних мов у Великій Британії відбувається із залученням стандартів, розроблених Агенцією педагогічної освіти. Практичний компонент навчання – педагогічна практика (25 % від загального навчального часу) – розрахований на тривалий тренінг у школах Великої Британії та за кордоном. Студенти повинні провести дві третини навчального часу у двох різних школах, у класах різних етапів навчання [325; 630]. Співпраця з менторами засвідчує особливо тісну партнерську співпрацю викладачів базових шкіл і закладів вищої освіти Великої Британії. Педагогічна практика передбачає: відвідування школи для вивчення особливостей навчально-виховного процесу, відвідування й аналіз відкритих занять, мікровикладання, самостійне проведення занять. За результатами роботи в школі студенти готують портфоліо з педагогічної практики, що вможливорює зв'язок між теоретичним і практичним компонентами професійної підготовки та слугує інструментом комплексного оцінювання доробку кожного студента.

Постійний професійний розвиток учителів іноземних мов у Великій Британії забезпечують спеціальні інституції, діяльність яких спрямована на досягнення таких результатів: перепідготовка вчителів та ознайомлення з новими ідеями й підходами, зокрема щодо використання ІКТ; допомога вчителю в подоланні труднощів, які виникли в конкретному професійному контексті; упровадження нових стратегій, розроблених на міністерському рівні. Із цією метою вчителі долучаються до тренінгів, які містять педагогічний, лінгвальний та ІКТ компоненти. Британські вчителі іноземних мов також мають змогу відвідувати спеціалізовані ІКТ-курси за кордоном, брати участь у програмах професійних обмінів. Прикладом отриманих результатів такої ІКТ-

практики професійного розвитку є створення й активне використання інтерактивного курсу «ILIAD», що містить дискусійні відеоматеріали на професійну тематику, а саме стосовно викладання іноземних мов у Європі. «ILIAD» поєднує ІКТ-підходи з професійною підготовкою майбутніх учителів іноземних мов та вчителів, які працюють, акцентуючи такі позитивні елементи, як європейський вимір, мультилінгвізм, інновації в ранньому навчанні дітей іноземних мов, дистанційне навчання [630].

У професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії лекція є провідною формою навчання, що допомагає заохотити студента до самостійного доопрацювання питань, які обговорюють на лекції. Тьюторські заняття студента з викладачем мають вагомe значення на старших курсах, коли студенти володіють великим запасом знань, на основі якого тьютор індивідуально керує роботою студента. Кожного студента вважають офіційно прикріпленим до тьютора, який стежить за його навчанням, виробничою практикою тощо. Важливе місце серед методів навчання в закладах вищої освіти Великої Британії належить диспутам, дискусіям, семінарським заняттям. Цінним надбанням досвіду Великої Британії є методика проведення практичних занять, де неабияку популярність здобули проблемно-пошукові методи з використанням евристичних бесід, рольових та імітаційних ігор, науково-дослідницьких проєктів. Майбутні вчителі англійської мови вчаться формулювати гіпотезу, обґрунтовувати й перевіряти її, що є необхідною умовою розвитку критичного мислення. Під час проблемного викладу матеріалу активовані провідні методи продуктивного навчання: проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький. Посутню увагу звернено на консультаційну роботу викладачів зі студентами, яка допомагає диференціювати самостійну роботу. Консультаційне навантаження викладачів часто перевищує сумарне навантаження лекцій і практичних занять. Майбутні вчителі іноземних мов мають змогу звернутися з питаннями щодо навчальних планів, методів роботи з навчальною літературою, пошуку інформації, виконання наукових досліджень тощо. Варто наголосити, що у

Великій Британії самостійна робота – це ретельно спланований процес, який відбувається під керівництвом викладача й повністю забезпечений методично, індивідуалізований залежно від здібностей студентів, а також передбачає творчу діяльність із набуття та закріплення наукових знань.

Вивчення британського досвіду професійної підготовки учителів іноземних мов слугує підставою для виокремлення позитивних особливостей, ключові ідеї яких можна творчо використати в процесі оновлення української системи педагогічної освіти: відбір вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність; запровадження ознайомчої педагогічної практики в перші тижні навчання майбутніх учителів у закладі вищої освіти; збільшення обсягу самостійної роботи студентів; збільшення терміну педагогічної практики завдяки скороченню часу для теоретичної підготовки та через інтеграцію окремих навчальних курсів; запровадження навчального стажування студентів у країнах, мову яких вивчають; підвищення кваліфікації педагогів-практиків з інноваційною спрямованістю [9; 325].

Доцільно з'ясувати особливості традиційного та інноваційного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у *Німеччині*. Педагогічна освіта Німеччини поступово розвивалася й модернізувалася, реагуючи на запити суспільства, пов'язані з економічними, політичними, соціальними процесами в країні та світі. Двохетапна модель підготовки майбутніх учителів як національне педагогічне явище високо поцінована з огляду на професійну кваліфікацію молодих учителів та статус професії в суспільстві. Німеччина, підписавши однією з перших у 1999 р. Болонську декларацію, зобов'язалася реформувати національну систему вищої освіти відповідно до загальноєвропейських вимог. Процес структурного реформування традиційної моделі підготовки вчителів, а саме першого етапу теоретичної підготовки, та пошук оптимальної моделі ступеневої підготовки (бакалавр, магістр) супроводжувалися численними дискусіями серед освітян та науковців, які прагнули зберегти національні надбання вищої педагогічної освіти, окреслити оптимальні шляхи реалізації європейських вимог.

Законодавчу базу, яка регламентує професійну підготовку вчителів іноземних мов у Німеччині, становлять законодавчі акти федерального й регіонального значення, нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон «Про вищу освіту»; земельні закони («Про вищу освіту», «Про підготовку вчителів», «Про державну службу», «Про шкільну освіту»); розпорядження земельних міністерств освіти («Про організацію першого державного іспиту», «Про організацію другого державного іспиту», «Про організацію стажування»); постанови Конференції міністрів освіти і культури [9; 222].

Основою законодавства сучасної Німеччини є Конституція – основний закон («Grundgesetz») від 23 травня 1949 року. Відповідно до Конституції ФРН, федеральні землі на регіональному рівні врегульовують усі питання шкільної, вищої освіти, підвищення кваліфікації й освіти дорослих. Підготовку фахівців в університетах регламентує Рамковий закон «Про вищу освіту». У документі окреслено пріоритети та орієнтири організації й функціонування закладів вищої освіти, діяльність яких удокладнена в земельних законах про вищу освіту. Зміст земельних законів «Про підготовку вчителів» відображає основні етапи професійної педагогічної освіти в Німеччині, організаційно-педагогічні особливості університетської підготовки, шкільної практики, стажування, подальшої післядипломної освіти та підвищення кваліфікації учителів [9; 222; 807].

У руслі організаційних особливостей професійної підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині варто зазначити, що нові тенденції суспільно-економічного розвитку в 60–70 роках ХХ століття сприяли збільшенню уваги до академічної підготовки вчителів усіх типів шкіл через поступову інтеграцію вищих педагогічних шкіл в університети. Майже всі вищі педагогічні школи в Німеччині, за винятком землі Баден-Вюртемберг (Baden-Württemberg), були інтегровані до кінця ХХ століття в університети. Професійно-педагогічна підготовка вчителів усіх типів шкіл (початкової, основної, реальної та гімназії) почала проходити за двоетапною моделлю: перший етап – теоретичний

(навчання в університеті або у вищій педагогічній школі), другий етап – практична підготовка (референдаріат), яку контролює інша державна установа. Професійна підготовка охоплює чотири аспекти: теоретична підготовка з предмета викладання, дидактика, психолого-педагогічні дисципліни та практика; завершується складанням першого державного іспиту, який є передумовою допуску до другого етапу. Практична підготовка (референдаріат) до підписання Німеччиною Болонської декларації та введення ступеневої підготовки тривала 24 місяці. На сучасному етапі період стажування скорочено до 12–18 місяців. Під час стажування майбутні вчителі іноземних мов набувають досвіду, проводять уроки в школі під керівництвом ментора, відвідують заняття з педагогіки та методики. Референдаріат завершується складанням другого державного іспиту. Лише після успішного складання другого державного іспиту особи, які пройшли повний курс професійної підготовки вчителя іноземних мов, мають право обіймати посаду в школах державного підпорядкування [819].

Унаслідок децентралізованої системи управління освітою, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у різних землях Німеччини відбувається по-різному, залежно від типу школи (початкової, основної, реальної або гімназії). Програми підготовки відрізняються за змістом та обсягом. Відповідно до ступенів і типів шкіл, де студенти планують працювати, університети пропонують навчальні плани. Після закінчення університету випускники можуть обіймати різні вчительські посади: посада вчителя першого ступеня (учитель початкової школи); посада вчителя другого ступеня I (учитель 5–10 класів основної, реальної школи, гімназії та об'єднаної школи); посада вчителя другого ступеня II (учитель 11–13 класів гімназії та об'єднаної школи). Крім того, за умовами Болонського процесу реформовано перший етап теоретичної підготовки й уведено ступеневу підготовку. Однак кілька федеральних земель не підтримали нововведень, тому частина університетів країни продовжують готувати вчителів іноземних мов за старим зразком, наприклад, у Мекленбурзі-Передній Померанії (Mecklenburg-Vorpommern) та

Саксонії (Sachsen). У Баден-Вюртемберзі (Baden-Württemberg), Баварії (Bayern) та землі Саарланд (Saarland) ступенева підготовка передбачена лише для вчителів професійної школи. Саксонія-Ангальт (Sachsen-Anhalt) і Тюрінгія (Thüringen) пропонують обидва підходи. Проте більшість університетів запровадила бакалаврські й магістерські програми підготовки вчителів іноземних мов. Зокрема, навчання на бакалавраті триває 6 семестрів, у магістратурі – 2 семестри для майбутніх вчителів іноземних мов початкової школи та 4 семестри для вчителів загальноосвітньої, професійної шкіл і гімназій. Повне виконання магістерської програми є обов'язковою умовою допуску до наступного етапу практичної підготовки (референдаріату). У деяких землях стажування можна відтермінувати на 4 роки. Проте для забезпечення академічної мобільності студентів у всіх університетах країни запроваджено модульні навчальні програми та кредитно-трансферну систему [820].

У процесі проведення реформ відбулися зміни в змісті професійної підготовки вчителів іноземних мов та в обсязі навчального навантаження, яке становить 300 кредитів ECTS для вчителів гімназій (5 – 11 – 13 класи) у всіх університетах. Частка психолого-педагогічних дисциплін, таких як шкільна педагогіка, загальна педагогіка, основи спеціальної педагогіки, педагогічна психологія та дисципліни за вибором (діагностика, соціальна педагогіка, медіапедагогіка та інші), охоплює 30 кредитів ECTS. На вивчення кожної з двох обов'язкових мовних дисциплін заплановано 105 кредитів і 30 кредитів на опанування дидактики. Шкільна практика (соціальна, орієнтовна та основна) охоплює 15 кредитів ECTS, дипломна робота – 15 кредитів. Вибравши іноземну мову як дисципліну предмета викладання, студент може ще вивчати іншу іноземну мову або історію, географію, інформатику, фізику, математику, хімію тощо. Для вдосконалення професійної компетентності майбутнім учителям іноземних мов рекомендовано проходження практики за кордоном у країні, мову якої вивчають [840].

Уведення ступеневої освіти відбувалося поступово й супроводжувалося численними дискусіями щодо вибору оптимальної моделі. Як зазначає М. Вінтер,

ступенева підготовка вчителів у Німеччині проходить за інтегрованою й послідовною моделями. В інтегрованій моделі всі компоненти професійної підготовки передбачені як у бакалаврських, так і в магістерських програмах. У послідовній моделі на рівні бакалаврату домінує теоретична підготовка з дисциплін предмета викладання, а в магістратурі вивчають дисципліни психолого-педагогічного циклу й дидактику, що, на думку німецьких науковців, не може забезпечити підготовку кваліфікованого вчителя за такий короткий час [863].

Однією з перших інтегрована модель ступеневої підготовки була запроваджена в університеті Білефельд (Bielefeld) у землі Північна Рейн-Вестфалія (Nordrhein-Westfalen). Наприклад, майбутні вчителі іноземних мов отримують на рівні бакалаврату теоретичну підготовку обсягом 180 кредитів ECTS: 90 кредитів з основної дисципліни предмета викладання й 60 кредитів з другої дисципліни, крім того, вивчають психолого-педагогічні дисципліни обсягом 30 кредитів. Обсяг навчального навантаження в магістратурі дорівнює 120 кредитам ECTS: основна дисципліна (20 кредитів), друга дисципліна (40 кредитів), психолого-педагогічні дисципліни (14 кредитів), семестрова практика (25 кредитів), магістерська робота (15 кредитів). Німецькі університети зважають на реалії сучасної загальноосвітньої школи в Німеччині з багатонаціональним контингентом учнів та пов'язані з ними проблеми, докладають зусиль для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов із метою роботи в умовах полікультурної освіти. Тому магістерські програми університету Білефельд для вчителів, незалежно від їхньої спеціалізації, містять 6 кредитів ECTS для підготовки з німецької мови як другої [857].

Університет Бохум (Bochum) у Північній Рейн-Вестфалії одним із перших (2002 р.) увів послідовну модель ступеневої підготовки вчителів іноземних мов. На кінець навчання в бакалавраті потрібно отримати загалом 180 кредитів ECTS: 79 кредитів з основної дисципліни предмета викладання, із якого виконують бакалаврську роботу, 71 кредит із другої дисципліни та модуль дисциплін за вибором обсягом 30 кредитів. Модуль дисциплін за вибором для майбутніх учителів містить 25 кредитів ECTS (німецька мова як друга,

дидактика, орієнтовна та шкільна практика, 5 кредитів дисциплін за вибором). Магістерська програма для майбутніх учителів спрямована на формування фахово-дидактичних і професійно-педагогічних компетентностей. Перевагою послідовної моделі є можливість отримати ґрунтовну теоретичну підготовку з обох дисциплін предмета викладання в однаковому обсязі на рівні бакалаврату, вибрати магістерську програму, повне виконання якої дасть право перейти до наступного другого етапу (референдаріату), або іншу програму для продовження наукової роботи [841].

Серед основних форм організації навчальної діяльності студентів варто назвати такі: лекції, тьюторські (індивідуальні) заняття, консультаційні заняття, семінари в невеликих групах, обговорення й дебати, практичні заняття, написання рефератів. Із-поміж активних методів навчання перевага надана моделюванню, рольовим і дидактичним іграм, проблемному навчанню. До прогресивних змін в організації професійної підготовки учителів іноземних мов у німецьких закладах освіти належить використання індивідуально-групових форм: тьюторіали, тренінги, стажування за кордоном. Для магістрів ключовими є метод аналізу ситуацій, проектна модель навчання, що передбачає дослідження певної проблеми й вимагає створення проекту для її розв'язання. Для цього використовують такі навчальні технології, як евристична бесіда, мозковий штурм, дискусія, дослідницькі завдання [9; 223].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині передбачає два етапи: теоретичний (навчання в університеті або у вищій педагогічній школі) та практичний (референдаріат). У межах Болонського процесу перший етап реформовано, унаслідок чого введено ступеневу підготовку (бакалавр, магістр). Пошук оптимальної моделі ступеневої підготовки привів до утворення інтегрованої та послідовної моделей. Більшість університетів надає перевагу саме інтегрованій моделі, яка спрямована на підготовку вчителя впродовж усього періоду навчання в університеті. У послідовній моделі формування необхідних професійно-педагогічних компетентностей передбачене магістерськими програмами.

Відсутність єдиних вимог до структури та змісту професійної підготовки вчителів іноземних мов із боку держави надає змогу університетам деяких земель готувати вчителів на основі традиційного підходу. Структурні реформування зумовили необхідність переосмислення змісту професійної підготовки вчителів іноземних мов, оновлення навчальних програм з огляду на потреби сучасної школи, запровадження модульних навчальних програм та кредитно-трансферної системи всіма університетами країни. Вагомим для запозичення у вітчизняну практику професійної підготовки учителів іноземних мов може стати досвід розроблення нової концепції структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів за принципами модульності, міждисциплінарності, рефлексивності.

Прикладом позитивного досвіду для розвитку педагогічної освіти України на етапі її входження до європейського освітнього простору є *Королівство Бельгія*. Це зумовлене тим, що країна вже впровадила загальноєвропейські реформи в галузі професійної мовної освіти. Варто також зауважити, що особливість Бельгії пов'язана з наявністю трьох мовних регіонів: французького півдня, фламандської півночі та німецькомовної частини на сході. Такі мовні особливості зумовили утворення в невеликій країні досить різних систем освіти, що підпорядковані мовним громадам і мають усі необхідні структури управління. Крім того, важливо зазначити, що столиця Бельгії Брюссель є центром Європи, водночас місцем розташування штаб-квартири ЄС, офісу НАТО та секретаріату країн Бенілюксу. Міжнародний політичний статус цієї країни виявляється й у навчанні іноземних мов у межах шкільного, університетського курсів та в системі загальноосвітньої підготовки, професійної підготовки вчителів іноземних мов.

Триступенева структура професійної освіти Бельгії, її інтернаціональна орієнтація, децентралізація, передання повноважень щодо розв'язання освітніх питань із державного до регіонального рівня, ефективні академічні програми, у яких домінують міждисциплінарний і компетентнісний підходи до організації освітнього процесу та чіткі стандарти контролю якості освіти, засвідчують

зрілу й дієву систему професійної педагогічної освіти. У контексті з'ясування місця підготовки вчителів іноземних мов в системі вищої педагогічної освіти Бельгії необхідно наголосити, що кожна мовна громада (фламандська, французька, німецька) має законодавчу й виконавчу автономію – власний Парламент, який видає юридично чинні в межах певної території закони. Однак особливим є те, що вища професійна освіта організована лише двома спільнотами: фламандською й французькою, оскільки на території німецької громади існує недостатня кількість закладів вищої освіти, студенти навчаються переважно в сусідніх громадах або в Німеччині.

Специфіка системи професійної педагогічної освіти Бельгії полягає в її прозорості, гуманістичному й персоналізованому підходах. Дипломи, які видають державні та приватні навчальні заклади, мають однакову освітню й правову цінність. Заклади вищої освіти Бельгії університетського та неуніверситетського рівнів надають рівноцінно якісні освітні послуги для майбутніх учителів іноземних мов. Чітка диференціація рівнів підготовки педагогічних працівників, наявність професійно орієнтованих й академічно орієнтованих курсів під час здобуття кваліфікації вчителя, міжнародна спрямованість освіти – провідні риси професійної підготовки вчителів іноземних мов у Бельгії.

Учителя в Бельгії вважають найманим робітником у сфері приватної та державної освіти, статус якого затверджений Декретами від 27 березня 1991 р. З огляду на специфіку адміністративно-територіального устрою держави, діяльність педагога, зокрема й учителя іноземних мов, регламентована певними регіональними вимогами, які є спільними для обох мовних спільнот (фламандської та французької): наявність необхідних кваліфікаційних умінь і навичок для педагогічної діяльності (вік учнів, спеціалізація предмета, рівень освіти тощо); кваліфікації, які вважають достатніми для роботи з учнями (необхідні для окреслення вимог до викладання в школі за відсутності перших); належний рівень володіння іноземною мовою. Окрім зазначених вимог, бельгійські ЗВО керуються «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної

освіти» (2001 р.). Оскільки підготовка учителів іноземних мов у Бельгії проходить у межах професійної освіти, то вимоги до вчителів регламентовані загальними нормативними документами професійної освіти.

Кваліфікацію вчителя іноземних мов у Бельгії можна отримати: 1) у педагогічних (університетських) коледжах – в Інституті вищої педагогіки (франкомовна спільнота), у Педагогічній вищій школі (фламандська громада) або в Незалежній вищій школі (німецька громада); 2) в університетах на факультетах підготовки вчителів: Брюссельський вільний університет, Гентський університет, Льєжський університет та Католицький університет у м. Левені, відділення психології та педагогіки; 3) навчаючись заочно («соціально орієнтована система» – англ. «social promotion system»). Також існують курси педагогічної підготовки для випускників закладів вищої освіти, де можна, окрім загально-педагогічних та освітніх дисциплін, вибрати спеціалізований напрям підготовки. Навчальні заклади мають високий рівень свободи в розв'язанні багатьох питань на академічному, організаційному та економічному рівнях. Як наслідок, центральна влада може лише несуттєво впливати на управління ними [497].

Педагогічна підготовка учителів іноземних мов у Бельгії організована за такими напрямками: учитель у дошкільних закладах, зокрема вчитель іноземної мови; учитель іноземної мови в початковій школі; учитель іноземної мови в середній школі; учитель іноземної мови у вищій середній школі. Варто звернути увагу на той факт, що професійну педагогічну освіту Бельгії пропонують ті заклади вищої освіти, які надають диплом про завершену вищу освіту й диплом бакалавра професійного спрямування (вищі професійні школи, університетські коледжі), диплом бакалавра академічного спрямування (вищі професійні школи, університетські коледжі й університети) та диплом магістра (університети) [567].

Останнім часом в умовах євроінтеграції відбулися зміни в системі професійної підготовки учителів. Зростає увага до практичної частини навчальної програми – педагогічної практики. Заплановані додаткові години для навчання, яке вчитель поєднує з професійною діяльністю, з'являється тісна

співпраця між загальноосвітніми школами, кафедрами підготовки учителів вищої професійної освіти й науково-дослідницьким сектором [567; 571].

Унаслідок аналізу освітніх документів і наукових праць у галузі вивчення мов з'ясовано, що бельгійські дослідники підтримують п'ять напрямів освіти у сфері підготовки вчителів іноземних мов (так звані «The Five C's») та стандарти до неї: спілкування (*англ.* «communication»), культури (*англ.* «cultures»), зв'язків (*англ.* «connections»), порівняння (*англ.* «comparisons»), об'єднання (*англ.* «communities»). Окреслено компетентності, якими має володіти успішний учитель іноземних мов: іншомовна, міжкультурна, лінгвокраїнознавча, комунікативна, соціолінгвістична, соціокультурна, методична та прагматична.

Зміст професійної підготовки вчителів іноземних мов у Бельгії охоплює шість блоків предметів: дисципліни психолого-педагогічного спрямування, суспільного, методичного блоків, а також спеціально-предметного циклу й курси за вибором. Для отримання диплома з педагогічної спеціальності студенти мають також пройти педагогічну практику.

Згідно з результатами аналізу навчальних програм підготовки вчителів іноземних мов, підсумовано, що бельгійські навчальні заклади обох типів – університетського й неуніверситетського – застосовують у навчальній діяльності, зазвичай, традиційні методи та прийоми (аналітичний метод граматичного перекладу, прямий, аудіолінгвальний, комунікативний методи, методи білінгвальної освіти, диференційованого навчання тощо). Методи навчання відрізняються своїми особливостями залежно від місця навчання, оскільки завдяки поширенню англомовного телебачення, преси та пісень зарубіжних виконавців на території мовних спільнот у студентів стають краще розвинені різні навички (читання, граматики, аудіювання). Під час дослідження виявлено, що поширеними є не лише традиційні форми (лекція, семінар, самостійна робота), а й альтернативний вид організації навчальної діяльності – мікронавчання. До того ж у країні широко пропагують та застосовують дистанційне навчання за допомогою онлайн-курсів підвищення кваліфікації для вчителів іноземних мов, що запропоновані Британською Радою в Бельгії й

іншими міжнародними організаціями. Більшість із форм проведення занять мають особистісну орієнтованість, тобто для викладача завжди на першому місці перебуває студент. Форми занять також засновані на діяльнісному підході та мають комунікативну спрямованість (групова гра-пазл (*англ.* «jigsaw learning»), неформальна лекція (*англ.* «informal lecture»), коротка лекція (*англ.* «lecturette»), заняття-змагання (*англ.* «workshop»), моделювання реальних ситуацій (*англ.* «simulation»), робота в перехресних групах (*англ.* «cross-over groups»), вільне навчання (*англ.* «open learning») тощо) [854].

На змістовому рівні з'ясовано, що кожен навчальний заклад підготовки вчителів іноземних мов у Бельгії має право вводити, крім обов'язкових, інші предмети. Студенти Інституту вищої педагогіки та Льєзького університету приділяють більше уваги вивченню дисциплін психолого-педагогічного змісту (52 % і 54 % від загальної кількості годин на підготовку), Гентського університету – методичного блоку (25 %) та курсів за вибором студента (25 %), а Незалежної вищої школи – суспільним й освітнім курсам (54 %).

На основі аналізу бельгійського досвіду професійної підготовки вчителів іноземних мов зроблено узагальнення, які можуть бути використані у вітчизняній практиці: педагогічний складник у професійній підготовці вчителів іноземних мов має починатися вже з перших років навчання, як на рівні вивчення професійно орієнтованих дисциплін, так і на рівні проходження педагогічної практики; варто забезпечити наступність та партнерство університету й вищого професійного коледжу для співпраці в педагогічній і науковій сферах; необхідно надавати більшої автономності закладам вищої освіти; скоротити кількість навчальних курсів загальноосвітнього характеру; змінити вимоги до вступу в педагогічні навчальні заклади, увівши інструменти перевірки професійної придатності; застосовувати нові методи, засоби навчання іншомовного спілкування; залучати до співпраці носіїв мови; проводити заняття з європейської культури; створити умови для раннього залучення студентів до безпосередньої роботи в школі.

Польща, як країна з децентралізованою системою освіти, активно впроваджує реформи в педагогічній освіті, розробляючи сучасні стандарти якісної професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Науковий інтерес до досвіду цієї країни зумовлений тим, що Польща й Україна мають багато спільного в культурному, соціально-історичному розвитку.

Підготовку вчителів іноземних мов в Польщі забезпечують: 78 педагогічних колегіумів іноземних мов, де 45 колегіумів англійської мови; 37 вищих професійних шкіл (у складі яких представлені інститути); 19 університетів; 7 академій, 1 політехніка (усього 109).

У Польщі керівним нормативним документом є стандарт професійної підготовки вчителя іноземних мов. Незважаючи на те, що обидві слов'янські держави підтримують болонські документи, польський стандарт підготовки вчителів окреслює: загальні вимоги (до чого вчитель іноземних мов має бути професійно підготовлений); характеристику випускника (до виконання яких завдань він має бути підготовлений); основні вміння (підготовка вчителя до навчання іноземної мови повинна забезпечити оволодіння компетенціями в професійних сферах знань); групи предметів підготовки з мінімально допустимим академічним навантаженням; зміст навчальних дисциплін; цілі та вимоги до реалізації психолого-педагогічної практики в школі [202; 842].

Стандарт професійної підготовки вчителів іноземних мов виконує, координує та організовує підготовку фахівців, забезпечує основу змісту підготовки. Це дає змогу зберегти єдиний освітній простір у багатонаціональному суспільстві, стимулювати диференціацію освіти, дотримуватися наступності в підготовці вчителів за різними моделями й варіантами. Стандартизовані вимоги до кваліфікації вчителя експоновані у вигляді професійних компетентностей. Обов'язковим є те, що навчальні програми з підготовки вчителя повинні базуватися на професійних компетенціях та відображати їхній зміст.

Відповідно до державного стандарту, учитель іноземних мов в Польщі повинен бути обізнаним у таких сферах педагогічної діяльності: 1) вибрана

спеціальність – для передання компетентним способом набутих знань, самостійного їх поглиблення та актуалізації, уміння інтегрувати до інших сфер знань; 2) психологія та педагогіка – для виконання виховної та опікунської функцій, підтримування всебічного розвитку учнів, індивідуалізації процесу навчання, задоволення особливих навчальних потреб учнів, організації навчального процесу на рівні класу, школи та локального середовища, співпраці з іншими вчителями, батьками, проведення позакласної роботи; 3) навчальні предмети – для ефективного проведення навчальних занять, активації пізнавального інтересу в учнів, підтримки їхнього інтелектуального розвитку завдяки вмінню добирати правильно активні методи та технічні засоби навчання, адекватно оцінювати досягнення учнів; 4) використання інформаційних технологій під час проведення уроків; 5) оволодіння щонайменше ще однією іноземною мовою на рівні B2 згідно з «Європейськими рекомендаціями з мовної освіти» [202; 850].

Професійна підготовка вчителя іноземних мов охоплює навчання на студії першого ступеня з отриманням звання ліценціата, що відповідає освітньо-кваліфікаційному рівневі «бакалавр». Навчання триває не менш ніж 6 семестрів. Кількість годин повинна бути не менше як 2000, а кількість кредитів ECTS – не менше від 180. Щодо кваліфікаційних вимог, то вчитель іноземних мов повинен володіти основними знаннями про мову, літературу та культуру у сфері вибраних мов, а також уміннями використовувати знання в професійній діяльності та житті, зважаючи на етичні засади.

Зміст базової навчальної програми для підготовки вчителів іноземних мов поділено на три групи. Перша група – це предмети філологічного циклу підготовки, до яких входять підготовка у сфері практичного курсу англійської мови (ПКАМ; підготовка й набуття мовних умінь із письма, читання, аудіювання, говоріння; інтегрованої компетенції; практичної граматики; практичної фонетики; теорії та практики перекладу; досконале оволодіння іноземною мовою та вміння ефективно її використовувати в спілкуванні й на письмі); підготовка у сфері практичного курсу другої іноземної мови;

підготовка в галузі знань про мову та комунікацію (вступ до мовознавства; історія мови; описова граматики іноземної мови; теорія застосування контрастивних досліджень; теорія формальних граматики із застосуванням мовного програмування); підготовка у сфері знань про літературу та культуру іноземної мови (історія письменства або усні традиції мови, яку вивчають, з урахуванням літературних жанрів – поезії, драми, прози; проблематика періодизації історії літератури; вступ до літературознавства); підготовка у сфері методики навчання іноземної мови (ознайомлення з проблематикою вивчення іноземної мови; ознайомлення з теорією мовної комунікації; психолінгвістичні основи мови). Друга група навчальних дисциплін – це предмети суто педагогічного циклу, до яких входять: психологія, педагогіка, дидактика, заняття з правильною вимови, освітнє право (організація й функціонування системи освіти та регулювання діяльності освітніх закладів), основи безпеки життєдіяльності, етика, культура мови, історія й культура рідного краю, предмети з питань мистецтва та основи здоров'я. Третя група навчальних дисциплін – це предмети загальної підготовки (інформаційні технології та фізичне виховання) і педагогічна практика. Студент педагогічного колегіуму іноземних мов повинен обов'язково бути готовим до використання інформаційних технологій, які відіграють важливу фасилітативну роль у проведенні уроків. Програма навчання з інформаційних технологій становить не менше як 30 годин. Також програми навчання передбачають підготовку з класичних мов (латини, старослов'янської або санскриту) в обсязі не менше від 30 годин. Варто зазначити, що в стандарті підготовки вчителів іноземних мов загальний цикл підготовки відіграє несуттєву роль. Відповідно до аналізу навчальних програм, усі заклади освіти включають до нормативного переліку дисциплін загальної підготовки логіку, філософію, етику, право [202; 829].

На підставі аналізу всіх циклів професійної підготовки вчителя іноземних мов доцільно з'ясувати місце теоретичних і практичних дисциплін у системі навчання студентів. Найбільшу кількість годин на практичні заняття заплановано в Педагогічному колегіумі іноземних мов у Бидгощі (89 %), а найменшу

кількість годин – у Бялистоцькому університеті та ПВШ у Кросно (77 % – 78 %). Ці два заклади освіти реалізують найбільшу кількість годин на теоретичні предмети (22 % – 23 %). Найменшу кількість годин на теоретичні дисципліни передбачають інші шість досліджуваних закладів освіти Польщі (11 % – 17 %).

На сучасному освітньому етапі реалізація практики в польських закладах вищої освіти представлена у двох формах: асистентська практика та предметно-методична практика. Серед аналізованих чинних навчальних програм польських закладів освіти на шкільну практику заплановано 5 % – 7 % часу від загального обсягу підготовки. Студенти зобов'язані пройти шкільну практику (180 годин, із яких 150 годин основної спеціалізації та 30 годин додаткової спеціалізації). Польські науковці запропонували вдосконалити зміст педагогічної освіти через запровадження змістових модулів із різних академічних дисциплін (у базовій частині підготовки) та циклічності в практичній (через організацію кількох педагогічних практик). Отже, акцентовано на доцільності застосування черговості періодів перебування студента-педагога в закладі вищої освіти та в школі (або іншому навчально-виховному закладі) [105].

Зазвичай, на 3-річному освітньо-кваліфікаційному рівні «ліценціат» (*пол.* «licencjat») передбачено дві студентські практики. Перша, так звана загальнопедагогічна, практика запланована після II семестру й триває три тижні (загалом – до 60 годин). Її метою є практична верифікація засвоєних під час навчання знань й отримання прикладних компетентностей, зокрема: різноманітне пізнання освітньої дійсності та щоденної роботи вчителів; формування нових умінь (пізнавальних, концептуальних, психологічних, соціальних (у контексті навчальної, виховної й опікунської роботи); започаткування процесу ідентифікації з професією та створення власної концепції виховної роботи; зміцнення мотивації до подальшої академічної й практичної фахової підготовки. Базою практики слугують дитячі садки (30 годин) і 1–3 початкові класи 6-річної основної школи (*пол.* «szkoły podstawowej») (30 годин). Наступна, так звана «спеціалізована», практика проходить після IV семестру, її термін продовжено до шести тижнів (3 тижні в дитячому садку й 3 тижні в

початкових класах). Загалом для такої практики заплановано до 120 годин. Мета практики полягає у верифікації й застосуванні накопичених під час навчання знань і вмінь, а також у практичній підготовці до виконання професійних обов'язків. Серед завдань практики – не лише спостереження, але й активна участь студентів-практикантів в організації та проведенні різних форм діяльності під керівництвом педагога-опікуна. Також передбачена обов'язкова літня практика (після IV семестру) [105].

На 2-річних магістерських студіях на практику, зазвичай, планують до 150 годин, зокрема в II семестрі – 90 годин (3 тижні) та в III семестрі – 60 годин (2 тижні). Місце проходження практик студенти вибирають самостійно (переважно за місцем проживання) або за пропозицією організаторів практик. Така практика спрямована на ознайомлення з організацією функціонування різних типів навчальних закладів, передусім тих, де випускники можуть бути працевлаштовані; отримання вмінь планування, проведення, документального оформлення занять, а також аналізу праці вчителя й учнів, власної діяльності та її результатів [105; 843].

Отже, стандарт професійної підготовки вчителів іноземних мов є гарантом якості освіти в національному контексті Польщі та передумовою ефективної професійної підготовки вчителів до навчання іноземних мов в різних освітніх інституціях. У цьому документі подано загальні вимоги до підготовки вчителів, характеристику майбутніх вчителів іноземних мов, його професійні компетенції, групи предметів підготовки, описано їхній зміст із мінімальною кількістю годин. Усі педагогічні заклади освіти використовують вимоги стандарту як певну модель для розроблення власних навчальних програм, плануючи необхідну кількість годин для вивчення дисципліни залежно від рівня знань і потреб студентів. У професійній підготовці вчителів іноземних мов у Польщі застосовують комплексний підхід, який дає змогу студентам синтезувати теоретичні знання з практичними навичками для майстерної роботи в школі.

Аналіз національних систем професійної підготовки вчителів іноземних мов у зарубіжних країнах уможливив формулювання таких висновків.

Готовність майбутнього вчителя до навчання іноземних мов в межах загальноєвропейського освітнього простору є важливою проблемою. Утвердження нових цінностей, пов'язаних із пошуком мультикультурної, мультиетнічної та мультилінгвальної Європи, суттєвою мірою залежить від здатності вчителя розвинути в собі європейську свідомість та індивідуальне відчуття моральної відповідальності в плюралістичному суспільстві. Серед ключових особливостей професійної підготовки вчителів іноземних мов у досліджених зарубіжних країнах виокремлено: розширення компонента педагогічної практики (як за рахунок збільшення годин, що передбачені на підготовку, так і за рахунок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів); зростання кількості й варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію; наявність кількох альтернативних шляхів підготовки вчителів (програми варіюються від університетської підготовки за програмами бакалаврату й магістратури до кваліфікаційних педагогічних курсів; актуалізація змісту програм професійної підготовки вчителів іноземних мов; «університетизація» педагогічної освіти – пріоритет університетського рівня педагогічної освіти; диверсифікація форм і методів підготовки; інтернаціоналізація змісту професійної підготовки; участь у міжнародних освітніх програмах і проектах; інформатизація навчального процесу.

2.2. Досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США та Канаді

В умовах модернізації вищої освіти України відповідно до європейських і світових стандартів ефективним шляхом підвищення якості підготовки вчителів іноземних мов є орієнтація на досвід розвинених країн для пошуку принципово нових підходів. Наукове й практичне зацікавлення становлять досягнення США, оскільки ця країна володіє передовим світовим досвідом у галузі освіти, пристосовуючи його до потреб суспільства. У США визнана провідна роль освіти в економічному й соціальному розвитку держави, у зміцненні її

становища на світових ринках та у світовій економічній спільноті, у підтримці національної безпеки, що відображено в освітній політиці та практичних заходах із її реалізації. Серед пріоритетних напрямів підвищення якості освіти виокремимо такі: розроблення академічних стандартів для студентів; підвищення вимог до рівня знань випускників шкіл; широке використання різноманітних тестових програм; застосування в навчальному процесі новітніх інформаційних технологій; започаткування нових програм оцінювання якості викладання [699].

Як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури, американські науковці досліджують різноманітні аспекти підготовки вчителів: упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки (Б. Бані, К. Бенкет, В. Блентон, П. Бурпі, Дж. Картрайт), педагогічна практика (Дж. Калдехед, К. Кемпбел, Д. Лістон, В. Хантер, Б. Хосего), співпраця між школами та педагогічними факультетами закладів вищої освіти (М. Кінг, А. Макдоналд, М. Розенберг, С. Фейген), професійний розвиток педагога (В. Бейярд, Дж. Берне, С. Вілсон).

Сучасна система педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки – відкрита, самостійна, гнучка, багатофункційна, поліпрофільна структура, що синтезує взаємопов'язані системотвірні компоненти, які вможливають її динамічний і випереджальний поступ. Виконуючи роль соціального інституту, система освіти стає структурантом освітньої політики держави. Для реалізації такої політики розроблено законодавчо-нормативну базу, налагоджено партнерські зв'язки зі школою, що сприяють оперативному відгуку про динамічні процеси, стабільності в освітньому просторі американського суспільства. Підготовка викладачів іноземних мов вирізняється багаторівневою організаційною структурою, прогнозує посилену увагу до контингенту учнів. Крім того, для такої підготовки характерні єдність і взаємозв'язок теоретичного та практичного складників; інноваційність і професійна зорієнтованість освітніх програм; налагодженість системних зв'язків з освітянами, батьками та громадськістю [66].

Американські науковці Г. Кертейн (H. Curtain) і К. Песола (C. Pesola) зауважують, що перед сучасним учителем іноземних мов постали

безпрецедентні виклики, які актуалізують постійний професійний розвиток [812]. Із-поміж основних викликів названо такі: культурна, соціально-економічна, лінгвальна й академічна різноманітність сучасних учнів, чії потреби, освітній і лінгвістичний досвід можуть суттєво відрізнятись від типових учнів; різна мотивація учнів до вивчення іноземної мови, що вимагає різних підходів та стилів для досягнення мети; вимога щодо безпосереднього використання іноземної мови в класі («навчання іноземної мови через іноземну мову») передбачає наявність високих мовних і мовленнєвих навичок учителя; акцент на екстралінгвістичних знаннях учителя іноземних мов; наголос на спільному навчанні (взаємонавчанні) та самоосвіті, що вимагає від учителя іноземних мов бути наставником, консультантом, помічником, а не лише експертом із мови; збільшення кількості учнів, які вивчають іноземну мову; поява нових технологій навчання іноземних мов, що вимагає від учителів постійного підвищення кваліфікації [812].

Американський педагог К. Пейтон (K. Peyton) окреслює основні вимоги до сучасного вчителя іноземних мов: високий рівень володіння мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо); здатність використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях – як для соціальних, так і для професійних цілей; здатність розуміти сучасні засоби масової інформації (в усній і письмовій формах), успішно взаємодіяти з носіями мови; міцні фонові знання загальноосвітніх предметів; розуміння соціальних, політичних, історичних й економічних реалій регіону, мову якого вивчають; педагогічні знання та вміння, зокрема знання про розвиток людини, теорії навчання іноземних мов, набір стратегій формування мовленнєвих і соціокультурних компетентностей в учнів різного рівня володіння мовою; оперування різноманітними сучасними інформаційними технологіями. [838]

Законодавча база галузі педагогічної освіти США є надзвичайно потужною й розгалуженою. Основу нормативно-законодавчої бази становлять: Закон «Про професійну освіту», 1963 р. («*Vocational Education Act*»), Закон «Про освіту дорослих», 1966 р., із доповненнями 1970 р., 1998 р. («*The Adult*

Education Act)), Закон «Про загальну зайнятість та професійну підготовку», 1973 р. («*The Comprehensive Employment and Training Act*»), Закон «Про освіту впродовж життя», 1976 р. («*Lifelong Learning Act*»), Національний акт про освіченість, 1991 р. («*National Literacy Act*»), Закон «Про освіту для всіх», 2007 р. («*The Education for All Act*»), а також освітні стандарти.

Реалізація законів на практиці покладена на організації. Національний центр управління системою вищої освіти («*National Center for Higher Education Management System – NCHES*») – приватна некомерційна організація, яка збирає інформацію в галузі вищої освіти в штатах, федеральних освітніх закладах США та за кордоном. Основна мета Центру – покращити стратегічне планування в галузі вищої освіти США. Асоціація професійної освіти («*Association of Career and Technical Education*») – національна некомерційна освітня організація (створена 1926 року). Налічує 25 тис. членів: університети, коледжі, громади, дослідники тощо. Її мета – підготовка молоді та дорослих до висококваліфікованої, високооплачуваної роботи, сприяння успішній кар’єрі. Національна консультативна рада з неперервної освіти («*National Advisory Council on Continuing Education, NACCE*») є радником Президента США, Конгресу та Секретаріату освіти на федеральному рівні, а також партнером Департаменту зайнятості США [409].

Для координації дотримання вимог і змін, передбачених у стандартах, у 1991 році створено Національний комітет з освітніх стандартів і тестування. Починаючи з 1999 року, у США розроблено низку стандартів щодо вивчення і викладання іноземних мов, а також підготовки вчителів іноземних мов. У США чинні також стандарти професійного розвитку вчителів іноземних мов, що розроблені учасниками Американської ради з питань викладання іноземних мов («ACTFL»). Документ схвалений департаментами освіти більшості штатів, його беруть за основу в ході розроблення навчальних програм.

Як зазначає М. Кокор, у США традиційні моделі підготовки вчителів іноземних мов реалізують кафедри прикладної лінгвістики, педагогіки та сучасних іноземних мов. За формою навчання ці програми поділяють на

стаціонарні й дистанційні (он-лайн). Прихильники традиційних, стаціонарних програм (Р. Дей, К. Кеннеді, Дж. Крендалл, П. Мастер та ін.) дотримуються думки, що ці моделі здатні краще забезпечити класичну професійну та педагогічну підготовку фахівця. Стаціонарна програма має незаперечні переваги, зокрема: безпосередній контакт викладача зі студентом; заняття відбуваються за розкладом, що дисциплінує студента; викладач може більш ефективно оцінювати результати теоретичної та практичної навчальної діяльності студента. У підготовці вчителів іноземних мов і стаціонарні, і дистанційні форми навчання пропонують короткотривалі програми перепідготовки та академічні (ступеневі) програми. За висловом М. Кокор, короткотривалі програми не відображають змістової сутності поняття «модель», тому вчений трактує їх лише як вузькоспеціалізовані курси в структурі програми підготовки фахівців. Для підготовки фахівців, програми підготовки вчителів іноземних мов можна поділити на професійні («pre-service or initial») та програми перекваліфікації / підвищення кваліфікації («in-service or continuing»). Перші спрямовані на класичну академічну підготовку майбутніх учителів іноземних мов та різною мірою зважають на теоретичний і практичний аспекти. Натомість метою інших є допомога вчителям іноземних мов, що мають набутий педагогічний і професійний досвід, у процесі перекваліфікації чи підвищення фахового рівня [327].

Після закінчення стаціонарних академічних програм студенти отримують кваліфікацію магістра з напрямку підготовки «Іноземна мова» (MA) чи «Педагогіка» (MSc, MEd) та мають змогу продовжувати наукове дослідження на здобуття наукового ступеня доктора. Короткотермінові програми після закінчення підготовки передбачають лише отримання сертифіката, який може задовольняти вимоги приватних і державних освітніх закладів щодо професійності вчителів іноземних мов.

Дистанційні програми підготовки вчителів іноземних мов запропоновані багатьма університетами й освітніми центрами США, серед яких «ACE», «ICC», «TESOL», «IATEFL», «AEI» та ін. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов організована переважно через «CIBER» центри, мета яких –

надання освітніх послуг у галузі іноземних мов за професійним спрямуванням. Найчастіше серед форм організації підвищення кваліфікації називають практичні майстерні («workshops»), семінари, конференції, літні школи.

У дисертації Л. Черній «Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США» [749; 66] обґрунтовано модель організації підготовки вчителів іноземних мов в США, що реалізоване на двох рівнях – університету й штату. На рівні університету, як зазначає науковець, формування компетентності майбутніх учителів іноземних мов відбувається в три етапи: підготовчий, реалізації та підсумковий.

Підготовчий етап охоплює: 1) мету навчання, що полягає в підготовці висококваліфікованого, ерудованого й конкурентного вчителя іноземних мов, спроможного працювати в полікультурному середовищі; 2) принципи навчання – суверенітет навчального закладу; свобода вибору навчальних дисциплін; ступеневість і наступність; гнучкість; спеціалізація освіти; гуманізація й демократизація навчання; 3) завдання, які передбачають забезпечення умов для соціалізації та індивідуалізації особистості майбутнього вчителя, розкриття й розвиток творчого потенціалу, забезпечення належної професійної підготовки, формування професійної компетентності [749; 66; 41].

Етап реалізації містить організаційно-змістовий і процесуальний компоненти. У межах першого компонента виокремлено чинники, які впливають на формування професійної компетентності майбутніх учителів: особистісні риси й цінності; фахова та психолого-педагогічна підготовка; комунікативні, соціокультурні, інформаційні навички; уміння планувати навчально-виховну діяльність; диференціація й індивідуалізація навчання. Організаційно-змістовий компонент охоплює також: 1) розроблення компетентнісно-орієнтованої навчальної програми з дотриманням низки вимог (чітке окреслення цілей; індивідуалізація навчання; особистісно орієнтований підхід; послідовність і системність; використання інноваційних технологій; 2) опис компонентів професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (загальнопредметна, інформаційна, психолого-педагогічна, фахова); 3) упровадження навчальної

програми. Процесуальний компонент представляє методи навчання (проблемний виклад, рольові ігри, групові дискусії, кейс-метод, метод проектів); форми навчання (лекція, практичні заняття, семінар, лабораторна робота, самостійна робота, консультації); засоби навчання (друковані й аудіовізуальні навчальні посібники, мультимедійні засоби, інтерактивні) [66].

На підсумковому етапі, що є оцінно-результативним компонентом моделі, Л. Черній виокремлює: 1) вимоги до контролю (об'єктивність, обґрунтованість, систематичність, індивідуалізація, диференціація); 2) критерії оцінювання компетентності (оцінювання знань та здібностей); 3) рівні сформованості компетентності (високий, середній, достатній, низький); 4) форми контролю (поточний, підсумковий) [749; 66; 41].

У межах штату система підготовки вчителів іноземних мов побудована так, що через процеси ліцензування («licensure») і сертифікації («certification») реалізують процедуру визначення рівня сформованої професійної компетентності. Учителі іноземних мов проходять ліцензування, що організують під керівництвом Департаменту освіти штату та за підтримки незалежних організацій, які створюють тестові завдання. У разі успішного виконання ліцензійного тесту вчитель одержує сертифікат, який є чинним упродовж 2–10 років. Тривалість залежить від ступеня професійної компетентності, досвіду роботи, освітньої політики штату. Тестові завдання спрямовані на перевірку таких умінь, знань, компетентностей: 1) загальні вміння («basic skills»); 2) рівень знань із загальноосвітніх предметів (історія, література, мистецтво, математика («general knowledge»)); 3) знання зі спеціалізації («subject matter knowledge»); 4) педагогічна компетентність («pedagogical knowledge»); 5) педагогічна компетентність із фахового предмета («subject-specific pedagogical knowledge») [749; 66; 41]. Після виконання ліцензійних тестів та отримання сертифіката вчитель має право працювати в американській школі. Серед сертифікатів розрізняють початковий стандартний, професійний, довічний, альтернативний. Термін дії сертифіката буває теж різним, на це впливає рівень підготовки, педагогічної майстерності та досвіду вчителя [66].

В американській системі педагогічної освіти важливу роль у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов відіграє контроль знань, що проходить у формі проміжного й рубіжного контролю. Загальну оцінку за курс початкового рівня, зазвичай, виставляють методом підсумовування балів. 15 % підсумкової оцінки при цьому становлять бали за виконання домашніх завдань, кожен із двох проміжних тестів дає ще 20 % оцінки, за підсумковий іспит студент отримує останні 45 % оцінки (ці пропорції відносні й можуть змінюватися під час проходження різних курсів) [142, с. 133]. Оцінка слугує дієвим засобом стимулювання студентів, оскільки всі види їхньої роботи оцінюють систематично. Підсумкові іспити проводять у письмовій формі у вигляді тестів. На більшості іспитах із курсів початкового рівня студенти виконують тести, які містять варіанти відповідей за принципом багатоваріантності вибору. На іспитах із курсів більш високої складності використовують запитання (близько 10), які вимагають поширених відповідей за обмежений час.

Поряд із традиційними засобами стандартизованого контролю в практику американських педагогічних університетів, які готують учителів іноземних мов, упроваджено альтернативне оцінювання професійного зростання та прогресу студентів через укладання ними особистого професійного портфолію, що на сучасному етапі подають в електронному форматі [631, с. 124].

На підставі аналізу досвіду підготовки вчителів іноземних мов в Сполучених Штатах Америки виокремлено такі позитивні аспекти в її структурі та змісті, як розвиток творчих здібностей і мислення студентів, їх мотивація до освіти впродовж життя; інтеграція теоретичного й практичного компонентів; урахування особливостей структури навчального плану, блоків навчальних курсів, а також навчальних програм; систематична перевірка інтелектуального та особистісного розвитку вчителя після завершення навчання.

Канада володіє багатим педагогічним досвідом і прогресивною системою підготовки вчителів іноземних мов, що дає поштовх до постійного аналізу й досліджень у цьому напрямі. У час, коли освіта в Україні стрімко реформується, канадський досвід є особливо актуальним.

В останнє десятиліття з'явилося чимало наукових досліджень у галузі педагогічної освіти Канади. В Україні зазначену проблему студіювали Л. Карпинська, Т. Кучай, М. Лещенко, Л. Нос, В. Павлюк, В. Погребняк, О. Русанова, О. Свиридюк, О. Слоньовська, а також зарубіжні науковці: Дж. Бредлі (J. Bradley), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Д. Діббон (D. Dibbon), Р. Крокер (R. Crocker) С. Філіпс (S. Phillips), Р. Чайлд (R. Child).

Характеризуючи законодавче підґрунтя підготовки вчителів іноземних мов у Канаді, зауважимо, що Конституція Канади регламентує право кожної окремої провінції контролювати освіту. На федеральному рівні не передбачено діяльності єдиного міністерства або управління освіти. До компетентності федерального уряду входить лише фінансова допомога провінціям. У національному вимірі функціює Рада міністрів освіти Канади («Council of Ministers of Education, Canada») як консультативно-дорадчий орган. На противагу іншим державам, у Канаді питання освіти традиційно розв'язують тільки законодавчі й виконавчі органи провінцій. Це доводить наявність унікальної особливості канадської освітньої системи. У кожній провінції працює Міністерство освіти («Ministry of Education»), що відповідає за особливу систему освіти. Департаменти з питань освіти зобов'язані затверджувати стандарти, запроваджувати навчальні програми й фінансувати заклади освіти. Функціонування системи педагогічної освіти Канади підпорядковане низці документів: спільна Декларація міністрів освіти провінцій і територій Канади «Директиви на майбутнє для Міністерства освіти» (1993 р.), Аделаїдська декларація «Національні цілі шкільної освіти у XXI столітті» (1999 р.), декларація Вікторії «Спільні пріоритети в освіті на початку XXI століття» (1999 р.), урядова постанова «Знання мають значення: професійні уміння та навчання для канадійців» (2002 р.) [9].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що професія вчителя – одна з найпрестижніших у Канаді, це стало можливим завдяки освітнім реформам останніх років. Відбір майбутніх студентів проходить жорсткіше, на відміну від ситуації, у якій жила Канада з XVII ст. до початку XIX ст., коли до

вчителів не ставили жодних професійних вимог: від них не вимагали ні спеціальної освіти, ні жодного сертифіката. Педагогом міг стати кожен, хто володів мінімальними освітніми навичками. Часто вчителі початкових класів мали елементарні навички письма. Їхня заробітна плата була дуже низькою. Початкові школи цього періоду називали «звичайними» школами. Їх відвідували діти, яким дозволяли навчатися батьки, але багато дітей із різних причин не ходили до школи, бо освіта була необов'язковою [100].

Поштовхом до вдосконалення професійної підготовки вчителів вважають запровадження реформ Егертоном Раєрсоном (1803–1882), завдяки якому 1847 року в Нью-Брансвіку та Онтаріо були відкриті перші «нормальні школи» для вчителів початкових класів, що й сприяло підвищенню якості навчання. На заході такі школи створено дещо пізніше: у Манітобі – 1882 року, у Саскачевані – 1893 року, у Британській Колумбії – 1901 року, в Альберті – 1905 року. Педагогічні погляди Е. Раєрсона, що були висвітлені в доповідях, ґрунтовані на тривалих дослідженнях, проведених у школах Швейцарії, Голландії, Бельгії, Франції та Німеччини [181].

Лише в середині XIX століття відбулися зміни, пов'язані з переміщенням процесу підготовки вчителів із нормальних шкіл до університетів [289]. Істотні зміни в системі підготовки вчителів іноземних мов у Канаді датовані другою половиною збіглого століття, коли з ініціативи вчителів уряд передав професійну підготовку педагогів під контроль університетів. Педагогічні училища стали коледжами університетів, що зумовило зміни в якості підготовки вчителів. По-перше, підвищено вимоги до абітурієнтів, які вступають до університетів на факультети іноземних мов, запроваджено шкільні свідоцтва, що повинні були відображати найкращі академічні успіхи у вивченні мов. По-друге, зросла питома вага академічного змісту в освіті вчителів. Якщо в педагогічних училищах професійна освіта була зосереджена переважно на методиці навчання, то в університетські курси вводили освітні стандарти. Студенти старших курсів університетів мали змогу вибирати факультативні курси філософії освіти, психології тощо [100].

Важливим кроком у створенні системи підготовки вчителів іноземних мов у Канаді стала діяльність Міністерства освіти, що традиційно наймало на роботу в педагогічні училища випускників університетів, а на посади директорів та інспекторів шкіл – досвідчених фахівців педагогічної справи. Університети були зацікавлені у виданні академічних дипломів і в обміні педагогічним досвідом та професійною компетентністю для покращення практичних результатів шкільної освіти. Зосередження освітньої підготовки вчителів в університетах стимулювало призначення на роботу в школи молодих випускників із найкращими академічними досягненнями.

На сучасному етапі підготовка вчителів базована на культурних і соціальних вимогах товариств корінного населення. Нині формуються інноваційні підходи до професіоналізму вчителя. Підготовка вчителів іноземних мов у Канаді орієнтована на оптимізацію методичних аспектів навчання іноземних мов; інтенсифікацію процесу навчання іноземних мов; інтеграцію кооперативних, особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних технологій навчання; упровадження комунікативного, компетентнісного, діяльнісного підходів; міждисциплінарні зв'язки; дотримання принципу дитиноцентризму в навчанні; різні навчальні стилі суб'єктів навчання; етнічну та лінгвальну диверсифікацію суб'єктів навчання [721].

Яскравим підтвердженням слугує функціонування системи багаторівневої педагогічної освіти в Канаді, основними характерними рисами якої є положення, описані нижче [100].

1. Професійну підготовку майбутніх учителів забезпечують університети («universities»), університетські коледжі («university colleges»), суспільні коледжі («community colleges») та коледжі системи «CEGEP» («College d'Etudes Generates et d'Education Professionnelle») Канади [9].

2. Виокремлюють такі освітньо-кваліфікаційні рівні здобуття педагогічної освіти: бакалавр, магістр, доктор. Випускнику, який успішно закінчив освітньо-кваліфікаційний рівень, присуджують науковий ступінь, який відповідає цьому рівню: бакалавр освіти («Bachelor of Education»), магістр освіти («Master of

Education») двох видів – «MEd» магістр освіти (на основі дипломної роботи) та магістр освіти (на основі засвоєння курсів), доктор освіти («Doctor of Education») [462]. Освітньо-кваліфікаційні рівні доктора філософії («Doctor of Philosophy») та доктора освіти («Doctor of Education») вибирають ті освітяни, які зацікавлені науковими дослідженнями й викладанням у ЗВО. Ці програми передбачають розвиток бази наукових знань, дослідницьких навичок і вмінь, підготовку до професійної діяльності з дорослим населенням з вибраної спеціальності [9; 180].

3. Право надавати наукові ступені належить лише університетам. Суспільні коледжі та коледжі системи «CEGEP» або реалізують підготовку до вступу до університету, або забезпечують бакалаврську освіту без присудження ступеня. Університети Канади, зокрема й ті, які мають у своїй структурі педагогічні факультети та педагогічні коледжі, виконують три основні функції: проводять наукові дослідження (викладацька, наукова, творча діяльність коледжів та університетів), навчають студентів (загальнонаукова підготовка студентів і їх підготовка до професійної діяльності) [100].

4. Процесуальний аспект здобуття педагогічної освіти зображають у вигляді такої формули: $4 + 2 + 3$, де число 4 має значення мінімального періоду навчання (у роках) на першому рівні вищої педагогічної освіти для здобуття ступеня – бакалавр, число 2 – мінімальний період навчання на другому рівні для здобуття ступеня – магістр, а число 3 – період навчання на третьому рівні для здобуття наукового ступеня – доктор.

5. Багатомовність і велика різноманітність пропонованих навчальних програм на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні.

6. Навчальний матеріал у програмах корелюється з різноманітними науковими теоріями, моделями й численними видами викладання. При цьому забезпечено постійний взаємозв'язок теоретичної й практичної підготовки студентів; на педагогічну практику заплановано не менше як $1/6$ навчального часу. Метою практики є поглиблення й закріплення теоретичних знань із методики навчання іноземних мов і суміжних дисциплін, їх застосування в

самостійній практичній діяльності, практичне оволодіння методами та прийомами навчання дітей іноземної мови з огляду на особливості полікультурного середовища навчання; розвиток критичного, дослідницького мислення студентів, уміння виявляти, аналізувати й успішно долати власні педагогічні помилки та труднощі, розробляти альтернативні методи навчання іноземних мов, що узгоджені з особливостями культурного середовища навчання [721].

7. У канадських університетах майбутнього вчителя вважають не лише носієм знань, а й адміністратором.

8. Практично кожен канадський заклад університетського рівня має власний перелік вимог до набору студентів, системи оцінювання кваліфікацій, присудження академічних і професійних кваліфікацій (дипломів), що затверджені законами провінцій, а також перелік дисциплін, знаннями з яких має оволодіти студент [507].

Форми навчання на педагогічних факультетах в університетах – денна, вечірня й заочна. Окремі університети повністю орієнтуються на надання заочної дистанційної освіти. Наразі в більшості канадських закладах освіти під час підготовки майбутніх учителів використовують здебільшого програми двох типів: одночасна («concurrent») і послідовна («consecutive»). Одночасна програма – це програма, за якою студент вивчає академічні та професійні дисципліни протягом усього терміну навчання. Ця програма закінчується здобуттям ступеня бакалавра освіти. Послідовну програму вибирає студент, який уже має університетський ступінь [9].

Ще одним аспектом, вартим акцентуації, є роль педагога в збереженні й поширенні мов національних меншин. У програмах, навчальних планах, стандартах підготовки майбутніх учителів іноземних мов закладено ідеї толерантності, рівноправності, готовність мати справу з реаліями етнічно та культурно гетерогенного суспільства, плюралінгвальності, рівності можливостей, поваги до культур, ідентичності та відкритості. Професійна підготовка майбутніх педагогів має брати до уваги: 1) високий ступінь лінгвальної й культурної гетерогенності контингенту шкіл, де домінантною мовою школярів

може бути як англійська, так і французька, причому для деяких учнів обидві мови можуть бути нерідними; 2) переважання англійської мови на робочих місцях; 3) фундаментальну, навіть «політичну», роль франкомовних шкіл як освітніх установ національних меншин, розуміння чого треба сформулювати впродовж усього періоду підготовки вчителів [721; 858].

Як зазначає В. Вакулук, в Асоціації канадських університетів («AUCS») не має одностайної думки щодо виконання вимог Болонського процесу. Канадські університети впроваджують у навчальний процес лише окремі елементи Болонської моделі вищої освіти, які, на їхній погляд, є найбільш корисними. Зокрема, деякі канадські університети застосовують європейську систему кредитів (ECTS) у межах обміну з європейськими партнерами через посередництво міжнародної організації – Ініціативи академічної міжнародної мобільності студентів і викладачів («RHDS»). Деякі канадські університети переглядають свою політику тривалості підготовки бакалаврів після оцінювання можливості визнання бакалаврату трьох років навчання за умовами Болонського процесу. Інші канадські університети виявляють зацікавленість у створенні Додатка до диплома, що надаватимуть після успішного закінчення студентом кожного з рівнів (циклів) навчання згідно з Болонською моделлю вищої освіти [100].

Варто звернути увагу, що система канадської багаторівневої педагогічної освіти, яку здобувають в університетах, спрямована на формування вчителя-майстра. Канадські вчителі, як і українські, виконують роль наставника, радника, керівника й експерта [289]. Не менш важливим є те, що студент опановує іноземну мову набагато складніше, ніж дитина, із фізіологічних, мотиваційних і соціальних причин. Основну роль у навчанні студентів відіграє викладач, який «робить спроби пізнати студента», діагностує його здібності, цілі навчання, зміст, вибирає форми, методи, засоби, які дають йому змогу створити «середовище повного занурення» для навчання іноземної мови.

У канадській системі підготовки вчителів іноземних мов формування й розвиток особистості студента як майбутнього професіонала в галузі викладання іноземних мов базовані на розробленні таких програм навчання, де передбачено

єдність двох педагогічних процесів: навчання професійній «соціалізації» студента через знання іноземної мови та формування його вмінь і навичок у реальних умовах життя; навчання способів індивідуального саморозвитку, зокрема в сучасному світі, на основі інформаційних технологій.

Для системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов нині характерна тенденція до оптимального й науково аргументованого балансування між різноцикловими дисциплінами, теоретичними та практичними блоками (модулями). Зафіксовано три основні різновиди структури навчальних курсів підготовки майбутніх учителів, що представлені нижче [9].

1. Академічні або самотійні курси («discrete courses»). В університетах традиційно викладають лекції з окремих предметів. У межах викладання окремого курсу передбачено так логіку: пояснення теорії, проведення практичних занять. Для успішного викладання використовують проблемний підхід, що вможливорює інтеграцію практики з теорією через організацію семінарів і написання робіт на запропоновану тему [9].

2. Інтегровані курси («integrated courses») – міжпредметні дисципліни, що синтезують компоненти різних предметів [9].

3. Навчальні модулі («instructional modules»). Кожен модуль вибудований навколо низки об'єктів, для яких розроблені оцінні критерії. Демонструючи досягнутий результат, студент переходить від одного модуля до іншого. Для контролю знань у межах одного модуля передбачено залікові бали – «кредити». Наприклад, для одержання диплома бакалавра в галузі освіти необхідно набрати 126 кредитів упродовж чотирьох років навчання [9].

Навчальні програми з професійної підготовки майбутніх учителів, що розроблені в межах багаторівневої системи педагогічної освіти Канаді, містять три частини. Серед найбільш значущих компонентів варто назвати такі: а) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); б) викладання фахових предметів (змістова підготовка спрямована на аналіз академічної галузі, де майбутній учитель планує провадити свою діяльність, і на оволодіння методикою викладання одного з предметів); в) професійна підготовка (пропонує професійні курси й практичну діяльність у школі (педагогічну практику)) [9].

Аналіз наукових праць [527; 821], навчальних планів засвідчує, що в системі педагогічної освіти Канади панує тенденція до гуманізації як основа реалізації ідеї розвитку цілісної особистості, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності. Це зумовило формування освіти, орієнтованої на особистість учня, розвиток його здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, виховання почуття власної гідності, свободи; гуманітаризації освіти з метою формування духовності й культури особистості; національної спрямованості освіти як єдності освіти та національної основи, тобто органічне поєднання освіти з історією і народними традиціями, збереження та збагачення національних цінностей народу; перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на навчально-пізнавальну діяльність учня для розвитку особистості, яка реалізує свої творчі здібності та бажання; застосування активних методів і форм організації навчання з використанням елементів наукового пошуку; створення умов для самоствердження і самовизначення особистості, що є результатом її самоорганізації за підтримки вчителя-наставника; співпраця педагога та учня як особистісно-рівноправні стосунки, що передбачає зміну ролей і функцій учасників педагогічного процесу: педагог не виховує, не навчає, а активізує, стимулює прагнення, формує мотивацію учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для виникнення відносин партнерства в освітньому процесі; творча спрямованість освітнього процесу, що передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності і дає можливість учневі пережити радість від усвідомлення власного зростання й розвитку, досягнення визначених цілей.

Висновки до другого розділу

Аналіз національних систем підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних країнах уможливив формулювання низки висновків, поданих нижче.

Серед ключових особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджених зарубіжних країнах виокремлено такі: 1) розширення

компонента педагогічної практики в підготовці вчителів іноземних мов; 2) зростання кількості й варіативності траєкторій, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію; 3) наявність кількох альтернативних шляхів підготовки вчителів іноземних мов (програми варіюються від університетської підготовки (бакалаврат і магістратура) до кваліфікаційних педагогічних курсів); 4) створення систем неперервного професійного розвитку від закладів вищої освіти до завершення кар'єри; 5) актуалізація змісту програм підготовки вчителів іноземних мов, що передбачає розвиток систем моніторингу та з'ясування професійних інтересів і потреб учителів (менеджмент учнівської групи; робота в умовах цифрового інформаційного середовища, посилення дослідницького складника тощо); 6) посилення правил відбору на педагогічні спеціальності; 7) делегування повноважень щодо атестації й підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов професійній спільноті (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання).

До загальних тенденцій підготовки майбутніх учителів іноземних мов належать: «університетизація» педагогічної освіти – пріоритет університетського рівня педагогічної освіти (Велика Британія); диверсифікація форм і методів підготовки вчителів; диверсифікація типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації (школи професійного розвитку (Канада, США), професійні асоціації вчителів і викладачів (Велика Британія); приватні компанії; учительські центри); гуманізація й гуманітаризація в методах і змісті педагогічної освіти; посилення ролі неформальної освіти в підготовці майбутніх учителів іноземних мов (навчальні майстерні (Польща), навчальні поїздки (Німеччина), участь у міжнародних освітніх програмах та проектах, взаємообмін учителями між школами та міжнародний взаємообмін (Велика Британія); інформатизація навчального процесу (США); інтеграція змісту педагогічної освіти (Німеччина); моніторинг якості педагогічної освіти (США)).

Узагальнення результатів дослідження послугувало підставою для окреслення рекомендацій щодо творчого використання прогресивних ідей

зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні: нормативно-правове врегулювання підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні відповідно до вимог Болонського процесу; децентралізація системи управління педагогічною освітою; реалізація неперервного професійного розвитку вчителів за чіткими стратегіями, етапами й напрямками вдосконалення; розроблення національної стратегії з метою підвищення престижу професії учителя; затвердження більш жорстких вимог до входження в професію (складання тестів на професійну придатність); використання проблемних, проектно-дослідницьких методик на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення підготовки; активізація професійного зростання вчителів іноземних мов із використанням новітніх інформаційних технологій та мережі Інтернет; забезпечення належних умов ефективного професійного розвитку вчителів, що передбачає узгодженість національних стандартів професійного розвитку; створення умов для академічної мобільності; налагодження партнерства між органами освіти, громадськими, освітніми й професійними національними та міжнародними об'єднаннями для обміну досвідом, реалізації масштабних проектів і програм; підвищення мотивації майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях [608; 612; 606 844; 846].

РОЗДІЛ 3.
КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; виконано теоретичний аналіз категорій «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм»; з'ясовано сутність поняття «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов»; описано підходи науковців до структури професійної діяльності вчителів; схарактеризовано компонентний склад педагогічної діяльності вчителів та структуру професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що представлена низкою компонентів (*навчальним, освітнім, комунікативно-діяльнісним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контрольо-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським*); окреслено інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, які варто брати до уваги майбутнім учителям іноземних мов, та професійно-особистісні якості майбутніх учителів іноземних мов; витлумачено сутність поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності»; досліджено структуру готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що представлена компонентами (*мотиваційно-ціннісним, когнітивно-комунікативним, діяльнісно-практичним, професійно-особистісним, оцінно-рефлексивним*); критеріями (*мотиваційним, знаннєвим, операційним, особистісним, рефлексивним*) та рівнями (*низьким (репродуктивним), середнім (продуктивним), високим (професійним)*); спроектовано модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

3.1. Концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти

Освіта віддзеркалює всі процеси, що відбуваються в суспільстві та прогнозує тенденції його розвитку, забезпечуючи через зміст, методи, форми навчання готовність фахівців до конкретного виду професійної діяльності. Нині підвищення якості педагогічної освіти в умовах входження до європейського освітнього простору, упровадження нових підходів у навчальний процес закладів вищої освіти України потребує істотного вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов [173].

Професія вчителя – одна з найбільш відповідальних і провідних професій у сучасних умовах розвитку суспільства, оскільки саме з учителя починається розвиток у складному ланцюзі процесів і подій, що є взаємопов'язаними: навчання й виховання – якісна професійна освіта – науково-технічний прогрес – розвиток суспільства [344].

На думку О. Пехоти, учитель іноземних мов повинен перебувати в неперервному пошуку нестандартних підходів як до викладання мов, так і до особистості учня, який постійно розвивається. Він має бути здатний не тільки чітко та науково обґрунтовано діяти за зразком, але й постійно вдосконалювати індивідуальний стиль викладацької діяльності, що все більш стає сферою практичного людинознавства [525].

Результати наукового пошуку дали змогу зафіксувати низку суперечностей у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти:

– між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх учителів іноземних мов і реальним станом готовності випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності;

– між потребою у висококваліфікованих учителях іноземних мов, здатних швидко адаптуватися до сучасних умов динамічної професійної діяльності, та традиційною системою їхньої професійної підготовки;

– між зростанням вимог сучасних закладів загальної середньої освіти до підготовленості майбутніх учителів іноземних мов та недостатнім рівнем забезпечення потрібних для цього організаційно-педагогічних умов;

– між вагомими позитивними здобутками зарубіжного досвіду щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов і неналежним рівнем його використання у вітчизняних закладах вищої освіти;

– між необхідністю використання інноваційних форм, засобів, методів, сучасних інформаційних технологій навчання та реальним станом їх реалізації в освітньому процесі;

– між створенням інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та неналежним рівнем його використання в межах традиційної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Зазначені суперечності актуалізували проблему розроблення сучасної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка б забезпечувала високий рівень готовності майбутніх учителів до професійної діяльності та їхню конкурентоспроможність на ринку праці [173].

Різні аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів перебувають у центрі уваги багатьох науковців: загальна підготовка вчителя (О. Абдулліна, А. Алексюк, О. Глузман, В. Сластьонін, Т. Сущенко та ін.); професійна підготовка педагогів (Н. Бугаєць, М. Євтух, Н. Кузьміна та ін.); дидактична підготовка майбутніх учителів (Т. Ільїна, М. Кларін, М. Левіна та ін.); філософські аспекти підготовки (В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князєв, М. Михальченко, В. Скуратівський та ін.); психологічні засади (І. Бех, В. Бочелюк, Ю. Власенко, Г. Костюк, Т. Яценко та ін.).

Різні виміри готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності та шляхи формування готовності майбутніх педагогів схарактеризовано в працях Ю. Вербиненко, І. Дичківської, О. Діордіященко, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, О. Кучерявого, А. Линенко, Р. Михайлишина, І. Мозуль, О. Мосіюка, О. Огієнко, І. Палагути, Д. Пащенко, Г. Ржевського, О. Самойленка, В. Сластьоніна, В. Татаурова, Ю. Чапюк, В. Шахова, О. Щербакова та ін.

Проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов студіювало чимало вітчизняних і зарубіжних науковців за різними аспектами, а саме: модернізація професійної підготовки вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти (О. Бігіч, І. Закір'янова, Т. Зубенко, Н. Молодиченко, С. Ніколаєва, В. Пасинок, С. Тезікова та ін.); формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (В. Баркасі, І. Закір'янова, В. Калінін, Н. Козлова, Т. Колодько, Г. Мельниченко та ін.); використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов (О. Гончарова, Ю. Жилиєва, Л. Морська, Є. Полат та ін.); зміст і структура професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах Європи (Н. Авшенюк, В. Базуріна, В. Баркасі, О. Голотюк, І. Задорожна та ін.).

Особливості творення інформаційно-освітнього середовища, упровадження й використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті досліджували такі науковці, як В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич, А. Єршов, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, В. Кухаренко, Ю. Машбиць, О. Майборода, Ж. Меншикова, В. Монахов, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський, О. Спирін, П. Стефаненко, В. Сумський, О. Тихоміров, О. Філатов, І. Якиманська та ін.

Різні аспекти застосування інноваційних технологій у професійній діяльності висвітлено в низці наукових праць: теоретичні питання педагогічної інноватики (Л. Гусак, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Підласий, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шапран та ін.); упровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.); застосування педагогічних інновацій у навчально-виховному процесі школи (Л. Березівська, І. Богданова, О. Коберник та ін.); творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності (І. Аркін, А. Гільбух, В. Загвязинський, М. Поташнік, Н. Юсуфбекова та ін.); готовність педагога до інноваційної діяльності (О. Біляковська, Т. Демиденко, Н. Клокар, К. Макагон, Т. Перекрестова, В. Уруський та ін.).

Концепція (*лат.* «conceptio» – розуміння, система) – це «сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея

їхньої системної теоретико-методологічної характеристики». Концепція потрактована у філософії як сукупність положень, що виникає на основі концепту та покликана його підкріпити, довести, обґрунтувати; спосіб тлумачення, ідея, задум, учення, що ґрунтоване на сукупності концептів; стисле вираження ядра певної теорії або сукупності поглядів [318; 726]; у психології – як внутрішнє уявлення про якийсь процес чи явище, що склалося на основі власних умовиводів або уявлень інших людей [81; 318]; у соціології – як сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їхньої системної теоретико-методологічної характеристики; провідний задум, що окреслює стратегію дій у реалізації реформ, програм, планів тощо [680]; у педагогічних словниках і посібниках концепція – система поглядів, які впливають на розуміння явищ та процесів, об'єднаних фундаментальним задумом, провідною ідеєю; спосіб побудови системи засобів навчання й виховання на підставі цілісного розуміння сутності цих процесів [318; 376]. Сучасна концепція навчання – сукупність узагальнених положень або система поглядів на розуміння сутності, змісту, методики й організації навчального процесу, а також особливостей діяльності педагогів та їхніх вихованців у процесі його реалізації [318; 517]. Педагогічна концепція – система поглядів на певне педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [166; 318].

Під поняттям «концепція» розуміємо авторське трактування керівних ідей дослідження, особливий спосіб розуміння, систему поглядів на шляхи досягнення мети дослідження. У межах дисертаційного пошуку концепція постає як особлива форма організації наукового знання, що не тільки пояснює аналізоване явище, але й розкриває завдання, взаємозв'язки та діяльність суб'єктів освітнього процесу. Вона слугує своєрідним орієнтиром, якого необхідно прагнути для досягнення мети дослідження та розв'язання його завдань, і дає відповідь на запитання «що необхідно досягнути?» та «як цього можливо досягнути?» [344].

Розроблена концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов у умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти відображає

авторські погляди на сутність, мету й завдання, підходи, принципи, зміст, форми, засоби, методи, технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов і спрямована на формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

В основу концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти покладено положення законодавчих і стратегічних документів, що окреслюють напрями розвитку освіти в Україні, забезпечення її якості: Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державна цільова програма «Сто відсотків» (2011), Національний проект «Відкритий світ» (2012), «Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025)» (2015 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2013 р.), «Концепція нової української школи «Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (2016 р.), «Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – go Global» (2016 р.), «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.); Указ Президента України «Про Стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.), «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), «Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 р.» (2017 р.) та ін.

Серед міжнародних джерел, що дали змогу сформулювати засадничі положення концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов, варто назвати матеріали «Брюггського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012–2020 рр.» («The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020») (2010 р.), документ «Спільні європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» («Common European Principles for Teacher Competences and Qualification») (2005 р.), Рекомендації Європейської Ради і представників Урядів країн-членів «Про поліпшення якості педагогічної освіти» («On improving the quality of teacher education») (2007 р.), «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти:

вивчення, викладання, оцінювання» («CEFR (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment)» (2001 р.), «Європейське мовне портфоліо» («ELP (European Language Portfolio)») та інші.

Передумовою обґрунтування концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти послуговувало вивчення особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; завдань та обов'язків учителя згідно з кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів (наказ від 01.06.2013 р. № 665); основних трудових функцій учителя іноземних мов, відповідно до вимог, що сформульовані до них у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики; професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як предмета сучасних наукових досліджень, що охоплює аналіз навчальних планів та освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів і магістрів Хмельницького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Класичного приватного університету, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Бердянського державного педагогічного університету, Мукачівського державного університету; сучасних тенденцій у реформуванні мовної освіти в закладах вищої освіти України; досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах ЄС, США, Канаді.

Реалізація концепції дослідження охоплює чотири взаємопов'язані концепти: *методологічний, теоретичний, технологічний і методичний.*

Методологічний концепт базований на обґрунтуванні методологічних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на основі взаємодії загальнонаукових підходів, а саме:

– *системного* (забезпечує єдність цілей, змісту, форм, засобів, методів, інноваційних методик і технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов як цілісної системи);

– *компетентнісного* (спрямований на розвиток практичних умінь, формування навичок і набуття досвіду користування майбутніми вчителями іноземних мов повним набором теоретичних знань на практиці);

– *аксіологічного* (передбачає визнання особистості найвищою цінністю, виявлення доброти, чуйності, милосердя, розуміння; ставлення до професійної діяльності як до способу самореалізації майбутніх учителів іноземних мов; збереження здоров'я для успішної соціальної активності, оптимальної працездатності);

– *культурологічного* (сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їхньої майбутньої професійної діяльності);

– *діяльнісного* (реалізує ключову ідею сучасної педагогіки про суб'єкт-суб'єктні взаємини всередині педагогічної системи);

– *комунікативного* (прогнозує необхідність побудови навчального процесу як моделі спілкування);

– *центрованого на студенті* (передбачає педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу студента в поєднанні з розвитком його професійних й особистісних якостей, урахуванням природних здібностей та індивідуальних відмінностей для становлення компетентної особистості, готової до провадження професійної діяльності);

– *міждисциплінарного* (реалізує інтеграцію знань різних дисциплін: педагогіки, філології, психології, соціології, філософії, інформаційних технологій та ін. – про професійну діяльність майбутніх фахівців у системі «викладач – студент – система навчання – інформаційно-освітнє середовище»; сприяє інтегративному баченню майбутньої професійної діяльності; системному поданню знань і створенню інновацій, які взаємодоповнюють один одного, розкриваючи багатоаспектну проблему підготовки майбутніх учителів

іноземних мов, та окреслюють основні принципи підготовки, що ґрунтована на загальнодидактичних і специфічних принципах *гуманізації та гуманітаризації* (органічне поєднання зазначених принципів у навчально-виховному процесі дає змогу сформувати самодостатню, творчу й духовно багату, вільну особистість, яка легко орієнтується в потоці інформації, швидко освоює нові технології, має стійкий світогляд і ціннісні орієнтири, а також упевнено вибудовує взаємини з суспільством на гуманістичних засадах); *науковості* (охоплює мовленнєву, психологічну, педагогічну та методичну компоненту, кожна з якої впливає на формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності); *системності й послідовності* (передбачає послідовне та системне оволодіння знаннями й уміннями); *модульності* (модульна побудова навчальної програми, на нашу думку, забезпечує системність, логічну організацію, тобто сприяє реалізації загальнодидактичних принципів науковості та системності підготовки майбутніх учителів іноземних мов); *доступності й посильності* (передбачає реалізацію навчального процесу так, щоб студенти могли свідомо засвоювати загальнонаукові та професійні знання, практичні навички й уміння, використовуючи свої інтелектуальні здібності та фізичні можливості); *зв'язку теорії з практикою* (ґрунтований на положенні філософії, педагогіки й психології про те, що ефективність і якість навчання перевіряють та підтверджують практикою, яка слугує критерієм істини, джерелом пізнавальної діяльності й галуззю застосування результатів навчання, тому важливо, щоб викладання всіх дисциплін було спрямоване на свідоме включення студентів у професійну діяльність; на практичних заняттях студенти мають навчитися ефективно діяти в професійних умовах, оперуючи професійними знаннями, отриманими під час теоретичної підготовки); *індивідуалізації* (зазнає реалізації в організації навчального процесу, у межах якого беруть до уваги індивідуальні особливості студентів: розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю; підлягають регулюванню засоби, прийоми й темп навчання: залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримування стійкого інтересу до навчання, створення умов для формування

готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності); *моделювання професійної діяльності або функціональності* (передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й реалізоване через запровадження до навчального процесу комплексу професійно орієнтованих завдань і вправ, причому основною вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителя іноземних мов: планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо); *інноваційності* (реалізація принципу через такі заходи: система вдосконалення й модернізація змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні нововведення, які охоплюють такі елементи, як удосконалення, трансформація навчально-виховного процесу); *урахування міжпредметних зв'язків* (викладання знань з огляду на міжпредметні зв'язки допоможе розкрити єдність між теорією і практикою, сприятиме підготовці майбутніх учителів іноземних мов до розуміння, а згодом і до розв'язання сучасних наукових, соціальних, професійних завдань); *соціокультурної спрямованості* (відображений у ретельному врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу); *свідомості, діяльності та самостійності* (спрямований на формування навичок самостійної роботи в навчальній, науковій і професійній діяльності, здатності брати на себе відповідальність, самостійно виконувати поставлені завдання, знаходити конструктивні рішення в навчальній, дослідницькій і майбутній професійній діяльності); *комунікативно-орієнтованого навчання* (сфокусований на організацію адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілений у комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування й навчання та в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування й навчання; предметність процесу комунікації, яка має бути

змодельована обмеженим, але точно окресленим набором предметів обговорення (тем, проблем, подій тощо).

Теоретичний концепт пов'язаний з обґрунтуванням термінологічної основи дослідження, категорійного апарату підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, а також науковим поясненням авторської концепції. Концепт представляє систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають розуміння сутності основних понять дослідження, а саме: *«інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти»*, що потрактоване як багатосуб'єктне й багатопредметне системне утворення, яке об'єднує інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи й технології та сприяє формуванню інтелектуально-розвиненої, соціально значущої творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок та забезпечує низку функцій (інформаційна – надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; інтерактивна – допомагає реалізовувати внутрішньосистемні зв'язки; комунікаційна – сприяє підтримуванню зв'язків «усередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; координувальна – фіксації та представлення у взаємозв'язку змісту, який адресований різним суб'єктам; розвивальна – розвиток інтелекту, особистих творчих якостей; культуроформувальна – пов'язана з інформаційною культурою; професійно-орієнтувальна – спрямована на профіль майбутньої професійної діяльності).

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти є неперервним, інтегративним, фундаментальним, професійно зорієнтованим та інтенсивним освітнім процесом, спрямованим на формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності й успішного виконання розширеного спектру функцій професійної діяльності, що представлені такими компонентами: навчальним, освітнім, комунікативно-діяльнісним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контрольним.

коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським.

Унаслідок теоретичного аналізу концептів «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм», поняття *«професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов»* потрактоване як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей, спрямованих на створення умов для особистісного, творчого розвитку учнів в іншомовному середовищі та на підготовку їх до виконання певних соціальних ролей засобами іноземних мов.

Провідним для теоретичного концепту є авторське тлумачення поняття *«готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності»* як важливої інтегративної якості та стійкої особистісної характеристики майбутніх учителів іноземних мов, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного компонентів, виявляється в здатності провадити ефективну педагогічну діяльність та є результатом професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти.

Технологічний концепт передбачає окреслення компонентів (*мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісно-практичний, професійно-особистісний, оцінно-рефлексивний*), критеріїв (*мотиваційний, знаннєвий, операційний, особистісний, рефлексивний*) і рівнів (*низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (професійний)*) готовності до професійної діяльності; побудову цілісної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та проектування моделі системи, що вирізняється цілісністю (усі виокремленні підсистеми: *цільова; теоретико-методологічна; змістово-технологічна; контрольньо-результативна* – взаємопов'язані та працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку у формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, тобто передбачають сформованість компонентів, що забезпечують готовність майбутніх учителів іноземних мов до

професійної діяльності (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного*). Це відбувається впродовж трьох етапів: *теоретико-практичного, корекційно-стабілізаційного та рефлексійно-закріплювального*.

Сутність системи підготовки майбутніх педагогів полягає в упорядкуванні сукупності організаційно-педагогічних умов, які, з огляду на підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримку освітньо-креативного середовища; розвиток професійної рефлексії, забезпечують готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Методичний концепт передбачає впровадження запропонованих інновацій, оцінювання результативності системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти через її експериментальну перевірку з використанням засобів діагностування.

Концептуальні засади дослідження містять подані нижче положення.

1. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти є специфічним, цілеспрямованим, системним, керованим і вимірювальним процесом, що потребує використання новітніх інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов – процес, де інтегрована *мотиваційно-ціннісна, когнітивно-комунікативна, діяльнісно-практична, професійно-особистісна, оцінно-рефлексивна* готовність до професійної діяльності. В основу ефективного функціонування такої підготовки покладено гуманістичну філософію освіти, провідною ідеєю якої є суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі, забезпечення самореалізації й самоактуалізації студента, розвитку здібностей, вияву креативності та індивідуальності;

урахування педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів і дидактичних принципів.

2. Практична реалізація системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти спрямована на підготовку майбутніх учителів до опанування професійних знань, виконання професійних функцій, вироблення потреби в професійному самовдосконаленні, самореалізації й самоактуалізації впродовж життя; відображає варіативність і поетапність формування компонентів готовності до професійної діяльності на проблемно-орієнтованій, інноваційній, інтерактивній і контекстній основі та ґрунтована на впровадженні організаційно-педагогічних умов (*підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов*), метою системного впровадження яких є підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

3. Пропонована система підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО відрізняється від інших такими авторськими елементами: структурою поняття «готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності»; етапами впровадження (теоретико-практичний, корекційно-стабілізаційний, рефлексійно-закріплювальний), методикою діагностики готовності; обґрунтованими організаційно-педагогічними умовами. Особливість розробленої системи полягає в особистісній зорієнтованості, оскільки вона вимагає уваги до індивідуальної траєкторії навчання кожного студента.

3.2. Зміст та структура професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов

Професійна діяльність як основна й конкретна форма трудової активності людини відіграє істотну роль у її життєдіяльності, соціальному розвитку, самореалізації та самоутвердженні. Професійна діяльність вимагає спеціальної освіти, тобто оволодіння певною системою спеціальних знань, умінь і навичок, що необхідні для виконання функцій, пов'язаних із цією професією. Особливої уваги потребує професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов, оскільки вона є дуже складною як за своїм змістом, так і за своєю формою, що зумовлює тривалий процес становлення й розвитку. Мета професійної педагогічної діяльності – виховання особистості в гармонії з собою й соціумом, тому перед закладами вищої освіти постає нагальне завдання щодо якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, розвитку їхніх умінь і навичок, сприяння усвідомленню ними власної ролі в навчанні, вихованні й розвитку учнів [601].

Діяльність людини – це процес взаємодії суспільного середовища та людини. Завдяки свідомій діяльності, людина перебуває в різноманітній взаємодії з іншими людьми, формує власне ставлення до їхньої роботи, особисті прагнення й переконання. Проведений аналіз робіт, присвячених питанню діяльності та її характеристик, доводить єдність наукових поглядів. Діяльність як специфічний різновид активності досліджували А. Андросюк, Л. Казміренко, Я. Кондратьєв. Автори зазначають, що діяльність – це вища, притаманна лише людині форма активності, у процесі якої досягають усвідомленої мети, що виникла внаслідок певної потреби. Діяльність породжена потребою як джерелом активності та керується усвідомленою метою, яка є регулятором активності. На думку вчених, діяльність вирізняється спрямованістю; наявністю специфічних цілей; особливостями об'єктів діяльності; конкретними методами й засобами досягнення мети; специфічними умовами [297; 601].

У педагогічному словнику Г. Каджаспірової подано таке визначення терміна «діяльність»: форма психічної активності суб'єкта, що направлена на

пізнання й перетворення світу та людини. Діяльність відбувається за схемою: суб'єкт – об'єкт, де суб'єкт – це активне начало, а об'єкт – те, на що скерована активність. Діяльність складається з більш дрібних одиниць – дій. Кожній дії відповідає своя мета й завдання. Структурні компоненти діяльності – мета, мотив, способи, умови, результат [297].

За концепцією О. Леонтьєва, діяльність – це специфічна людська форма активності [394]. М. Каган, називаючи діяльністю спосіб існування людини, стверджує, що діяльність охоплює й матеріально-практичні, й інтелектуальні, і духовні операції; і зовнішні, і внутрішні процеси; діяльність – це робота думки настільки, як робота руки, процес пізнання настільки, як і людська поведінка [275; 601].

Згідно з міркуваннями Б. Казака, А. Ушатікова, діяльність – це динамічна система відносин суб'єкта зі світом, у процесі якого відбуваються виникнення й утілення в об'єкті психічного образу, реалізація опосередкованих відносин суб'єкта в предметній діяльності.

Основним видом діяльності людини, зазначає Є. Клімов, є соціально зумовлена, усвідомлена, цілеспрямована праця, головні характеристики якої властиві й предметній діяльності [307]. У філософії діяльність – це специфічно-людський спосіб ставлення до світу, процес, унаслідок якого людина відтворює та творчо перетворює природу, стає діяльним суб'єктом, а явища природи, які вона опановує – об'єктом діяльності. Діяльність стає для кожної людини цілісною самодіяльністю, постає як мета й потреба життя. У соціальній філософії поняття «діяльність» трактують як спосіб відтворення соціальних процесів, самореалізації людини, її зв'язок із навколишнім світом. Поняття «діяльність» охоплює різноманітні форми людської активності (економічна, політична, культурна діяльність) і сфери функціонування суспільства. За допомогою цього поняття характеризують різноманітні аспекти і якості буття людей (діяльність фізична, розумова, зовнішня та внутрішня, творча, руйнівна тощо).

У психології діяльність – це поняття, яке характеризує функцію індивіда в процесі його взаємодії з навколишнім світом. Психічна діяльність людини

поділена на зовнішню та внутрішню. Перша складається з визначених для людини дій із реальними предметами, що виконують за допомогою рухів ніг, рук, пальців. Друга відбувається через «розумові дії», коли людина оперує не реальними предметами та не через реальні рухи, а використовує для цього свої мозкові динамічні моделі. Внутрішня діяльність планує зовнішню. Розподіл праці зумовлює виокремлення практичної та теоретичної форм діяльності людини. Залежно від різноманітності потреб людини та суспільства, складається й різноманіття конкретних видів діяльності людей, кожен із яких, зазвичай, охоплює елементи зовнішньої та внутрішньої, практичної й теоретичної діяльності. Будь-яка діяльність містить мету, засіб і власне процес діяльності. Невід'ємною характеристикою будь-якої діяльності є її усвідомленість. Існують різні класифікації типів та форм діяльності, зокрема поділ діяльності на духовну й матеріальну, трудову та нетрудову тощо [601].

До універсальних характерологічних ознак людської діяльності належать: цілеспрямованість (наявність мети як свідомо запланованого результату); усвідомленість (участь мотиваційної, інформаційної, регулювальної, контрольної, цільовизначальної, орієнтаційної функцій свідомості); продуктивність (наявність перетворень, які залежно від виду діяльності можуть бути зовнішніми і внутрішніми стосовно людини, яка провадить діяльність); опосередкованість (задіяні інтеріоризовані, внутрішні засоби, спілкування); предметність (виражає предметну спрямованість і зумовленість матеріальним та ідеальним буттям); соціальність (як за історичною природою, так і за процесом та метою виконання); процесуальність (передбачає певну систему дій) [601].

Як зазначає Л. Погрібна, у соціумі повсякденна поведінка й діяльність людей, зазвичай, відбуваються у формі трудової діяльності. Незважаючи на те, що соціальні процеси є об'єктом соціології, пізнання її сутності привернуло увагу й стало предметом аналізу для філософів значно раніше за науковців інших напрямів. Узагальнення результатів вивчення трудової діяльності представниками різних філософських шкіл дає змогу зробити такий висновок: праця – синтез матеріальних і духовних дій людей, що провадять соціально-

детерміновану діяльність. Якщо за допомогою поняття «діяльність» пояснюють усю активність людини, що охоплює біологічні, психічні й соціальні елементи, то поняття «праця» поширюється на соціальний складник її життя. Праця – знярядна діяльність. Оскільки знярядям праці слугує вся жива природа, індивід із моменту народження стає частиною цієї природи, знярядної діяльності. Якщо людську життєдіяльність трактувати як трудову діяльність, необхідно звертати увагу на такі характеристики праці, як процес навчання, виховання, освіта в цілому. У праці створюється дійсність, що оточує людину, водночас формується й удосконалюється вона сама [539; 601].

Л. Рубінштейн стверджував, що трудова діяльність є основним, історично первинним видом людської діяльності [620]. В. Дружинін описує працю як доцільну діяльність із перетворення навколишнього світу для задоволення потреб людини. Праця повинна сприяти розвитку особистості людини, приносити їй радість і задоволення досягнутими результатами. Кожен конкретний вид трудової діяльності реалізують нормативно схваленим (найбільш ефективним) способом [216; 601].

У процесі опанування професії (вид трудової діяльності, що виник унаслідок суспільного розподілу праці й вимагає для її виконання здібностей, теоретичних знань і практичних навичок, залежить від характеру створюваного продукту, використовуваних знярядь праці та специфічних умов виробництва) людина перетворює цей спосіб на індивідуальний, властивий лише їй спосіб діяльності, у якому відображає особисті особливості, зокрема й психологічні [290].

Труднощі: інтелектуальні, часові, виникнення нових ризиків, прагнення досягати більших результатів у створенні та реалізації нових видів діяльності, робіт, послуг – стали основою, фундаментом появи професійної діяльності та осіб – професіоналів, які мають певні якості для провадження цієї діяльності [723].

Усі ключові закономірності психічного життя особистості перебувають у сфері її трудової діяльності. К. Абульханова-Славська, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та інші науковці розробили концепції професійної діяльності, наголосивши на творчій ролі людини, яка перетворює не лише предметну

(професійну) сферу, але й саму себе. Беручи участь спочатку в навчально-професійній, а потім і в професійній діяльності, людина не тільки здобуває адекватні уявлення про свою професію та про власні можливості, але й активно розвиває їх. Розвиваючись як суб'єкт професійної діяльності й формуючи ставлення до себе як до діяча, вона розвивається як особистість [601].

На думку Н. Котенко, професійна діяльність відрізняється від діяльності трьома принциповими положеннями. По-перше, для належного виконання професійної діяльності людина повинна мати попередню спеціальну підготовку, мета якої полягає у формуванні певної системи знань, умінь і навичок. Крім того, людині має бути притаманний певний рівень інтелектуального й фізичного розвитку, потрібний для успішного провадження такої діяльності. Таку підготовку особа може отримати в спеціалізованих закладах системи освіти відповідно до затверджених навчальних планів і програм дисциплін, що вивчають, за умов чіткої організації навчально-виховного процесу. По-друге, процес професійної діяльності та особливо її результати істотно залежать від психологічної спрямованості людини, від її установки на виконання цієї діяльності, від узгодженості змісту й природи цієї діяльності з характером і темпераментом людини, її життєвими цілями, інтересами, прагненнями. Іншими словами, на результати професійної діяльності суттєво впливає ставлення людини до неї. Це ставлення натомість залежить від умов праці та її оплати, від можливості творчої й особистісної самореалізації людини. По-третє, діяльність найчастіше пов'язана з певною системою професійної культури, зі специфічними уявленнями, які схвалені більшістю представників професії. Тому така діяльність, зазвичай, входить до системи виробничих відносин, чітко регламентована організаційними, технологічними, правовими й економічними чинниками. Її ефективність суттєвою мірою залежить від психологічного клімату в колективі та від характеру міжособистісних взаємин [351; 601].

Е. Зеєр трактує професійну діяльність як соціально значущу діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також

професійно важливих якостей особистості. Дослідник зазначає, що залежно від змісту праці розрізняють різні види професійної діяльності. Співвідношення цих видів із вимогами до людини утворюють професії [250; 601].

І. Бех характеризує професійну діяльність як основний засіб побудови власного життєвого шляху. Учений доходить висновку, що лише за умови інтеграції системи ціннісних уявлень культури до смислового простору професіонала професійна діяльність стане відображенням зрілої особистості, джерелом і формою проживання життєвих цілей та цінностей. Зміцнення й підтримка прагнення реалізувати себе в професійній діяльності мають стати основним завданням професійної освіти [48; 601].

Аналізуючи професійну діяльність, П. Якобсон звертає увагу на її полімотивованість: і у виборі трудової діяльності, і в характері її виконання виявляється комплекс мотивів. Тут відіграє роль майбутня перспектива (добробут свій і близьких), соціальне визнання, пов'язане з діяльністю (професія, яка викликає повагу до себе), громадянські мотиви [789].

Л. Каган доводить, що кожен професійний вид діяльності – диференційований досвід минулих поколінь, який дає змогу кожному індивідові засвоїти цей досвід і взяти участь у його збагаченні, це діяльність людини в межах своєї професії, у певній галузі виробництва [273].

Професійна діяльність завжди має певну мету й передбачає виконання конкретних завдань. Змістом будь-якої професійної діяльності є професійна праця, що полягає у виконанні професійних обов'язків, та професійна поведінка, яка пов'язана з виконанням професійних доручень, робіт або з наданням професійних послуг. Діяльність стає професійною, коли вона змінює суб'єктний, особистісний бік функціонування суспільних відносин, коли для роботи в специфічних сферах життєдіяльності виявляється необхідною особлива група спеціально підготовлених осіб – професіоналів. Професіонали – це фахівці, які оволоділи високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінюють та розвивають себе в праці, роблять індивідуальний творчий внесок у професію, перебувають у пошуку індивідуального покликання. Це фахівці, які

стимулюють у суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності та підвищують престиж своєї професії. Серед усіх якостей, якими наділена людина, кілька якостей можна назвати рисами професіонала: ефективність результату діяльності; володіння спеціальними знаннями й уміннями; здатність до творчості (креативність); відповідальність за свою діяльність; свідомість діяльності; наявність певної професійної етики [80; 601].

Основну сутність професійної діяльності відображає поняття «професія». Єдиного визначення цього поняття немає, оскільки воно багатозначне й може бути потрактоване з різних позицій: соціальної, економічної, правової, психологічної, фізіологічної. Серед найбільш поширених дефініцій поняття «професія» варто назвати такі: сукупність усіх людей, зайнятих певним видом праці; тривалий комплекс трудових обов'язків; необхідна для суспільства й обмежена (унаслідок розподілу праці) галузь використання фізичних і духовних зусиль людини, яка дає їй змогу існувати й розвиватися; певна об'єктивна та цілком регламентована організація дій особистості; сукупність набутих шкільним або позашкільним навчанням спеціальних трудових навичок, які поєднуються, зазвичай, у певній особистості та мають загальну назву; вид трудової діяльності, занять, що вимагають спеціальної підготовки; складне утворення, рід занять, форма забезпечення існування, соціотехнічний процес зі своєрідним механізмом, спосіб ставлення людини до природи, інших людей, самої себе, предмет її потреб і спосіб самоутвердження. У сучасній науці найбільш уживаним і повним вважають розуміння професії як соціально-технологічного механізму, створеного суспільством для забезпечення своїх життєвих потреб через локалізацію його в певному виді професійної діяльності з метою виробництва унікального продукту [309; 601].

Від слова «професія» походить лексема «професіоналізм». Уже на етимологічному рівні помітно, що слово маркує певний рівень спеціалізації людини в роботі за вибраним фахом. О. Шендерук, проаналізувавши наукову літературу з порушеного питання, доводить, що вчені трактують його як дуже близьке за значенням до таких понять, як «майстерність», «кваліфікація»

(Л. Пуховська); як самостійну категорію, що демонструє результат творчої педагогічної діяльності (Л. Кайдалова В. Сипченко, М. Томчук); як синонім поняття «компетентність» (Т. Родермель); «компетентність» як складник «професіоналізму» (О. Ангеловський, О. Дубасенюк, І. Зязюн); як знання тонкощів своєї справи та інтерес до неї (М. Ісаєв, В. Сластьонін, Е. Шиянов).

На підставі аналізу таких понять, як «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм», варто сформулювати визначення поняття «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов». Під професійною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов розуміємо його педагогічну діяльність. Поняття «педагогічна діяльність» у педагогічному словнику потрактоване як вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта, розвиток тих, хто навчається. Одна з найважливіших характеристик педагогічної діяльності – її спільний характер: вона обов'язково передбачає педагога й того, кого він навчає, виховує, розвиває. Ця діяльність не може бути діяльністю лише «для себе». Її сутність полягає в переході діяльності «для себе» у діяльність «для іншого», «для інших». У цій діяльності поєднані самореалізація педагога та його цілеспрямована участь у зміні того, хто навчається (рівня його навченості, вихованості, розвитку, освіченості тощо) [601].

Згідно з результатами більшості психолого-педагогічних студій, педагогічна діяльність – це спосіб буття педагогічної реальності, особливий вид соціальної суспільно корисної діяльності. Педагогічна діяльність має на меті передавання культури й досвіду, накопичених людством, від старшого до молодшого покоління, а також створення простору для особистісного розвитку, підготовки до реалізації соціальних ролей.

В. Ортинський інтерпретує педагогічну діяльність як процес, де інформаційний обмін є опосередкованим і контрольованим. Саме педагогічна діяльність вможливорює формування культури, суспільної свідомості, регуляцію розвитку економічної, духовної та соціальної сфер і суспільства загалом [496]. За висловом науковця, педагогічна діяльність базована не лише на психологічній, а й на соціальній основі, тому що на неї впливають чинники, які

об'єднують сьогодення, минуле та майбутнє суспільства. Педагог бере безпосередню участь в опануванні досвіду людської діяльності, адаптації юного покоління до соціального устрою, до рівня економічного та духовного розвитку суспільства [601].

Науковці витлумачують педагогічну діяльність як соціономічну виконавську метадіяльність (Ю. Кулюткін); творчий і співтворчий процес (В. Кан-Калик); систему, що самостійно розвивається (З. Диянова); спільну дослідницьку діяльність педагога й тих, хто навчається (Т. Акбашев); практичне мистецтво (Г. Сухобська); комунікативний організаторський процес (Л. Уманський); процес розв'язання нескінченних педагогічних завдань (А. Коджаспіров, Г. Коджаспірова) тощо.

Суттєва особливість педагогічної праці пов'язана з тим, що вона з початку й до кінця є процесом взаємодії людей. Це посилює роль особистісних взаємин у педагогічній праці, а також наголошує на важливості моральних аспектів. У жодній професії особистість людини, її характер, переконання, моральність, ставлення до інших людей не мають такого вирішального значення, як у професії вчителя [601].

Отже, професійну діяльність майбутніх учителів іноземних мов варто трактувати як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей, спрямованих на створення умов для особистісного, творчого розвитку учнів в іншомовному середовищі та на підготовку їх до виконання певних соціальних ролей засобами іноземної мови [601].

Проблематика особливостей професійної діяльності педагога не є новою. Вітчизняні й зарубіжні дослідники вивчали різноманітні аспекти діяльності педагогів, а саме: професійна підготовка фахівців (В. Адольф, В. Гриньова, Є. Плотникова); педагогічний професіоналізм, компетентність та педагогічна майстерність (Є. Барбіна, Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Кондрашова, З. Курлянд); сутність і структура педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, А. Маркова, М. Поташник, Л. Серіков, В. Сластьонін, Л. Спирін, Г. Сухобська, М. Фіцула, Т. Шевченко, В. Якунін); психологічні складники індивідуального іміджу

сучасного педагога (А. Кононенко); професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя (С. Яремчук).

Професійна діяльність майбутнього вчителя досить складна й водночас надзвичайно багатоаспектна. Суспільство завжди трактує діяльність учителя як покликання, а до особистості вчителя ставить особливі моральні й етичні вимоги. Професійна діяльність педагога, зокрема майбутнього вчителя іноземних мов, є неперервним процесом розв'язання різноманітних завдань і реалізована в таких видах: викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю школярів); виховна робота (створення виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності школярів для їх гармонійного розвитку); класне керівництво (організація навчання й виховання учнівського колективу в певному класі); самоосвіта та професійне самовиховання; управлінська діяльність (робота керівників освітніх закладів та їхніх заступників); організаторська діяльність (робота організаторів дитячого та юнацького руху в школі й за її межами); методична діяльність (робота методистів із вивчення досягнень у галузі психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду); позашкільна діяльність (робота в позашкільних закладах); науково-дослідницька діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів) [444; 600].

Нині в науці не існує єдиного універсального підходу до опису компонентного складу педагогічної діяльності. З. Єсарєва диференціює інформаційний, розвивальний, орієнтаційний компоненти діяльності вчителя, С. Вершловський додає до них адаптаційний компонент, Г. Матушанський, Ю. Цвенгер – компенсаторний, коригувальний і самоосвітній, О. Коржуєв – виховний, Ю. Кулюткін, Є. Сухобська – рефлексивний, В. Гинецинський – презентативний, інсентивний, корективний та діагностичний, З. Голева – аналітичний і суспільно-політичний. В. Сластьонін переконливо доводить, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані компоненти професійної діяльності вчителя: діагностичний, орієнтаційно-прогностичний, конструктивно-проектувальний, організаторський, інформаційно-пояснювальний,

комунікативно-стимуляційний, аналітико-оцінний, дослідницько-творчий [600; 666]. Л. Кравченко виокремлює такі основні компоненти діяльності вчителя, що вичерпно розкривають його вміння: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський та інформаційний [356]. В. Стрельніков називає гностичні (пізнавальні), конструктивні, організаторські, комунікативні, дидактичні, експресивні, мовні, уміння чинити емоційно-вольовий вплив на дітей [687]. Н. Шевандрін у системі навичок і вмінь учителя розмежовує п'ять взаємопов'язаних компонентів: гностичний, проєкційний, конструктивний, організаторський та комунікативний [758].

Н. Кузьміна у структурі педагогічної діяльності вчителя виокремлює гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти. Відповідно до цих компонентів, учитель має оволодіти певними знаннями й уміннями. Гностичний компонент пов'язаний з уміннями вчителя отримувати нові знання, синтезувати та систематизувати їх згідно з педагогічними завданнями; аналізувати педагогічні ситуації, провадити пошукову, евристичну діяльність; знати психологічні особливості учнів, особливості навчально-виховного процесу. Проектувальний компонент охоплює вміння окреслювати перспективні цілі навчання та виховання, а також стратегії й засоби їх досягнення. Конструктивний компонент передбачає відбір і структурування навчальної інформації; конструювання вчителем власної діяльності й навчально-пізнавальної діяльності учнів. Організаторський компонент характеризує вміння вчителя організовувати власну діяльність і діяльність учнів. Комунікативний компонент прогнозує вміння вибудовувати взаємодію вчителя з учнями в контексті досягнення педагогічних завдань [372; 600].

На підставі аналізу наукових поглядів підсумовано, що завдання й зміст навчання та виховання всебічно розвиненої особистості зумовлюють такий компонентний склад педагогічної діяльності вчителя будь-якого предмета: інформативний компонент (транслює певну інформацію); розвивальний (розвиває мислення, уяву учнів); виховний (виховує, формує готовність учня до налагодження стосунків з оточенням); орієнтувальний (орієнтує в

інформаційному просторі, в аспекті моральних цінностей); культурологічний (сприяє засвоєнню культурних надбань суспільства, загальнолюдських ідеалів, системи цінностей, формуванню базової культури особистості); мобілізаційний (мобілізує на виконання вправ, завдань тощо); мотиваційний (мотивує до навчання, розвитку); конструктивний (конструює урок, позакласні заняття, різнорівневу самостійну роботу тощо); комунікативний (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами); організаційний (організовує учнів, батьків; позакласні заходи тощо); соціалізаційний (готує дитину до взаємодії з реальним соціальним середовищем); управлінський (керує діяльністю учнів, спрямовує в необхідному напрямі, привчає дітей до самоврядування); діагностичний (володіє інформацією про стан дитини, визначає рівень знань, готовності до взаємодії із соціальним оточенням); дослідницький (досліджує особистість учня, дитячий колектив, рівень знань і вихованість школярів); прогностичний (передбачає зміни, що відбуваються з учнями, дитячим колективом, прогнозує їхню динаміку на основі виявлення й аналізу певних тенденцій); психотерапевтичний (надає дитині вчасну психологічну допомогу, спрощує, а не ускладнює життя учня, запобігає виникненню конфліктів, пом'якшує або компенсує негативні впливи, допомагає жити в злагоді з оточенням та самим собою); рекреаційний (створює умови для ефективного навчання, вчасного відновлення фізичних і психічних сил учня); здоров'язбережувальний (сприяє збереженню й зміцненню фізичного, психічного, духовного здоров'я учнів); коригувальний (вносить зміни в діяльність учнів, у педагогічний процес загалом та його результати, усуває недоліки); методичний (аналізує рівень власної роботи, використаних методик, визначає їхню ефективність, виявляє та усуває недоліки, окреслює перспективні зміни) [600].

На нашу думку, професійна діяльність учителів іноземних мов передбачає виконання багатьох функцій та складається з таких компонентів:

– *навчальний* – реалізований у діяльності вчителя, спрямований на засвоєння учнями певної системи знань, умінь і навичок, необхідних для оволодіння іноземною мовою;

– *освітній* – охоплює володіння вчителем науковими професійно-педагогічними знаннями, здатність реалізувати зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей в учнівської молоді, а також надання допомоги учням в опануванні вмінь вчитися засобами іноземної мови, розширювати свій світогляд, пізнавати себе;

– *комунікативно-діяльнісний* – формує в учнів уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми мислення та аргументації; досягати результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії комунікативно-діяльнісних ситуацій); усвідомлювати взаємозв'язок мови й культури країни, мову якої вивчають, налагоджувати мовленнєві взаємини, говорити виразно, емоційно, вдало використовуючи міміку, жести, володіти культурою іноземної мови, тобто оперувати нормами мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету;

– *мотиваційний* – містить уміння створити в учнів внутрішню потребу користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в ситуаціях опосередкованої й безпосередньої міжкультурної комунікації;

– *соціокультурний* – передбачає формування вмінь учнів сприймати, аналізувати, оцінювати й використовувати одержані відомості про країну, мову якої вивчають, культуру, історію, географію, специфіку мови, норми комунікативної поведінки, про національний характер, суспільно-державний устрій, особливості побуту, традиції, освіту;

– *інформаційно-аналітичний* – передбачає формування в учнів уміння оперувати інформацією, інформаційними об'єктами, отримувати інформацію, передавати відомості, орієнтуватися в інформаційному просторі відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства; працювати з різними джерелами (друкованими, електронними, інтернет-ресурсами) іншомовної інформації (пошук, збирання, зберігання, оброблення) і критично оцінювати їх (розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання) іноземною мовою;

– *креативний* – передбачає розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творчу фантазію, розвинену уяву; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; використання інноваційних підходів під час навчання, а також уникнення рутинної атмосфери на уроці;

– *контрольно-коригувальний* – базований на вміннях планувати і проводити поточний, навчальний і підсумковий контроль мовних навичок, умінь учнів для виявлення рівня володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, об'єктивно й мотивовано оцінювати навчально-комунікативну діяльність учнів; уміння оцінювати власну діяльність та її результати;

– *розвивальний* – передбачає вміння вчителя окреслювати шляхи розвитку інтелектуальної, сенсорної, емоційної сфер учнів, їхніх пізнавальних здібностей, розширення кругозору, розвитку пам'яті, уяви, інтелектуальних здібностей; розвитку умінь аналізувати та самостійно пізнавати незнайому культуру;

– *виховний* – прогнозує моральне, етичне й патріотичне виховання учнів засобами іноземної мови з огляду на екстралінгвальну, країнознавчу інформацію; позитивне ставлення до особливостей культури народу, мову якого вивчають, його соціокультурних цінностей; повагу до національних традицій, звичаїв, культурних надбань рідної країни, розуміння важливості володіння іноземною мовою як засобом спілкування; формування в школярів таких рис, як доброзичливість, толерантність, активність тощо;

– *гностичний* – передбачає глибоке усвідомлення кінцевих цілей навчання іноземної мови в школі, знання особливостей оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності, знання пізнавальних можливостей учнів і труднощів засвоєння ними навчального матеріалу; пізнання вчителем самого себе, своїх індивідуально-психологічних особливостей, рівня професіоналізму, що є важливим чинником освітньої діяльності, зважаючи на специфіку вивчення іноземної мови;

– *конструктивно-планувальний* – пов'язаний із плануванням та конструюванням навчального матеріалу в системі уроків різного типу,

конструюванням комунікативно-навчальної діяльності вчителя та навчально-комунікативної діяльності учнів з урахуванням умов навчання в кожному класі; відбором, методичним обробленням автентичних матеріалів з огляду на вікові особливості та інтереси учнів, розподіл матеріалів відповідно до ступенів навчання; вибором найбільш ефективних прийомів і способів ознайомлення учнів із культурою країни досліджуваної мови; відбором, використанням різних засобів наочності;

– *організаційний* – прогнозує впорядкування, самоорганізацію власної педагогічної діяльності, процесу навчання й виховання учнів для ефективного вивчення іноземної мови;

– *партнерський* – передбачає вміння виконувати роль тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, реалізувати багатосторонню взаємодію та співпрацю з учнями й батьками за принципами розподіленого лідерства, соціального партнерства [600].

Для успішної професійної діяльності майбутній учитель іноземних мов має не лише знати іноземні мови та володіти курсом методики навчання іноземних мов, а й стежити за змінами, які відбуваються в національній системі освіти, за конкретними завданнями, які постають перед сучасною школою, розуміти важливість переходу від освіти як «передання знань» до продуктивного навчання, коли отримання знань супроводжуване процесом створення учнем власних творчих продуктів, переходу від школи готових книжкових рішень до школи, у якій закладають підґрунтя практичного використання знань і вмінь, де актуальності набуває поняття компетентності учня, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дають змогу визначити готовність учня до подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства [757]. Як наголошує А. Кузьмінський, професійну діяльність учителя постійно оцінюють учні та інші педагоги, тому справа гідності кожного вчителя ставити високі вимоги до власної діяльності, працювати креативно, критично мислити, спрямовуючи навчально-виховну діяльність учнів до успіху [373; 600].

Майбутньому вчителю іноземних мов потрібно зважати на інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, продиктовані «Концепцією нової української школи»: гуманізація процесу навчання іноземних мов, що передбачає посилення уваги до особистості кожного учня як вищої соціальної цінності суспільства, формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними й фізичними якостями; академічна свобода, продовження власної професійної освіти, розроблення авторських навчальних програм, методів, стратегій, засобів навчання; застосування педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителями, учнями та батьками; робота на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти; глобалізація, спілкування з усім світом за допомогою сучасних інформаційних засобів; артикулювання власної фахової думки; використання альтернативних навчально-методичних комплексів; упровадження методологічних підходів до відбору й методичної організації змісту навчання іноземної мови; більш глибоке усвідомлення особливостей вітчизняної культури через посилення ролі іноземної мови у вихованні учнів і залучення їх до світової культури; ранній старт для вивчення (дошкільниками) іноземної мови; профільно-орієнтоване навчання іноземної мови для школярів старшого віку; залучення елементів проблемного й інтенсивного навчання іноземних мов; використання модерних технологій навчання (проектна методика, навчання в партнерстві тощо); проведення лінгводидактичного тестування учнів [342; 757].

Учитель формулює мету й завдання навчально-виховного процесу в конкретних умовах, програмує розвиток особистості учня, обґрунтовує систему педагогічних засобів, форм, методів, їхню поетапність, спрямованість на розв'язання конкретних педагогічних завдань. На думку Є. Клімова, педагогічна професія належить до професії типу «людина – людина», охоплює вияви таких загальнолюдських якостей: потреба в спілкуванні; можливість ставити себе на місце іншого; стійке, добре самопочуття під час роботи з людьми; здатність зберігати інформацію про особисті якості багатьох людей; швидке розуміння намірів і думок інших осіб [307].

Як справедливо зауважує О. Зуброва в науковій праці «Професійні особистісні якості у контексті професійної підготовки вчителя», професійні особистісні якості вчителя були об'єктом аналізу вчених-педагогів протягом століть. Їхні праці доводять залежність успішності професійної діяльності вчителя від розвитку його професійних особистісних якостей [258]. Я. Коменський у «Законах» окреслював вимоги до особистості вчителя, який мав бути «набожним, чесним, діяльним і працьовитим», освіченим, моральним, благородним, прагнути до вдосконалення своєї майстерності, любити дітей. Головною умовою успіху педагогічної діяльності педагог уважав обдарованість та особистісні якості вчителя [36; 258; 333; 847].

Я. Коменський зазначав, що вчитель повинен мати глибокі й ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів – ставитися по-батьківському. На думку видатного педагога, саме від учителя, його освіти, знань та вмінь залежать усі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів. У процесі своєї роботи вчитель має виховувати в учнів поміркованість, мужність, справедливість. Якщо робота школи є незадовільною, то провина в цьому лежить на тих учителях, які не зуміли привернути до себе учнів такими рисами, як доброзичливість, уважність. «Ти не можеш діяти як учитель, якщо ти не ставитимешся як батько» [334].

Видатний теоретик педагогічної освіти А. В. Дістервег однією з умов успішності професійної діяльності вважав наявність сформованих особистісних якостей майбутнього вчителя. Педагог наголошував на необхідності поєднання теорії, практики, досягнень із природознавства та національного виховання в підготовці майбутнього вчителя. До професійно-особистісних якостей учителя-майстра А. В. Дістервег зараховував любов до педагогічної професії, тактовність, твердий характер, енергійність, сильну волю, прагнення до самовдосконалення та наукової роботи [36; 258; 205; 847].

Учений-педагог і просвітитель О. Духнович називав педагога майстром, відповідальним перед суспільством, а серед професійних якостей «творчо досконалого вчителя» виокремлював високий інтелект, знання свого предмета,

широку загальну й педагогічну освіту, а також оптимістичний характер, увічливість, лагідність, поважність, любов до дітей. Засновник вітчизняної педагогічної теорії К. Ушинський стверджував, що професійна підготовка вчителя повинна охоплювати і спеціальне виховання, результатом якого мають стати сформовані якості, серед яких основними вважають здатність до творчості та самовдосконалення. Видатний педагог наголошував, що «тільки особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [722; 847]. На думку П. Каптерева, найбільш важливими якостями педагога є любов до дітей, «яку треба відрізнити від любові до вчительської професії», а також сумлінність, витриманість, наполегливість, воля і характер [284; 847]. Кожен із педагогів минулого аналізував особистість педагога, виокремлюючи різні комплекси професійно необхідних якостей учителя, розширюючи та доповнюючи їх [36; 258; 847].

О. Щербаков, досліджуючи складну структуру особистості педагога, описує цілу систему різних індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують успішність та ефективність його діяльності: пізнавальний інтерес, любов до дітей та усвідомлена потреба в роботі з ними, сформований сильний характер (тактовність, толерантність, самовладання), самостійність, діловий підхід до виконання життєво важливих завдань, педагогічні здібності (адекватність сприйняття дитини, окреслення розвитку особистості, яка формується, добір умов і засобів для всебічного поступу учня), практичні навички та вміння (загальнопедагогічні, загальнотрудові, комунікативні, самоосвіта) [777].

Неможливо оминати увагою класифікацію особистісних і професійно-педагогічних якостей педагога, що розробив В. Сластьонін. Ідеться про ідеологічну спрямованість (світогляд, ідейна переконаність, суспільна активність); професійно-педагогічну спрямованість (інтерес і любов до тих, хто навчається, спостережливість, наполегливість, товариськість); пізнавальну спрямованість (пізнавальні потреби та інтереси, інтелектуальна активність, відчуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти) [665].

К. Ушинський зазначав, що хорошому педагогові притаманні такі якості: здатність активізувати людей, передавати їм заряд власної енергії, знаходити найкраще практичне застосування людини залежно від її індивідуально-типологічних особливостей, розуміти психологію людей і правильно на неї реагувати, критичність, психологічний такт, загальний рівень розвитку як показник кмітливості й розумових здібностей, ініціативність, практичність, самостійність, спостережливість, самовладання, комунікабельність, наполегливість, активність, працездатність, організованість тощо [722].

М. Левітов ще в 50 роках ХХ століття в книзі «Дитяча й педагогічна психологія» звернув увагу на особливості діяльності вчителя та схарактеризував низку якостей, які стосуються різних сторін особистості вчителя, передусім його розумової діяльності: якість мовлення; винахідливість і швидке орієнтування; спостережливість; здатність до передання дітям знань у короткій, цікавій формі; самостійність та творчий склад мислення; організаторські здібності. Ці якості, за висловом ученого, «не вроджені, вони розвиваються в процесі навчання й практичної роботи, але вони досить стійкі, щоб говорити про них як про якості, необхідні для успішної роботи вчителя» [389].

На думку Ф. Гоноболіна, майбутній учитель може виявитися посереднім педагогом, якщо в нього не буде загальних особистісних якостей (глибокої переконаності, принциповості, цілеспрямованості) [163]. В. Ільєв наголошує, що, провадячи фахову діяльність, педагог повинен не лише апробувати дієвість різновидів емоційного впливу, але й навчитися самостійно їх створювати. Для педагога важливо активувати творче самопочуття студентів, створити особливе атмосферне середовище. У такому значенні його робота близька до роботи режисера з акторами. Зіставивши професійні якості педагогів та акторів, дослідник виокремив чотири кола якостей учителя, який працює згідно з принципами сценічної педагогіки [262]. До першого кола якостей педагогічної діяльності належать комунікабельність, емоційна стійкість, професійна проникливість, динамізм, оптимізм, креативність. Друге коло становлять якості, спільні для різновидів мистецтва: уява, образна пам'ять, образне мислення,

здатність надавати абстрактній ідеї образної форми, активне реагування на дійсність, чутливість, загальна емоційна сприйнятливність. У межах цього кола описано й специфічні художні якості та почуття особистості: витончений смак, відчуття міри й форми, поетичний хист, тобто здатність у буденному бачити особливе, неповторне. Сферу театральної режисури представляє третє коло якостей: аналітичні якості (глибина, критичність, гнучкість, самостійність, ініціативність мислення); подієво-видовищне мислення (здатність до перевтілення, конструктивні, композиційні здібності); сугестивні, що допомагають впливати на емоційно-вольову сферу акторів (студентів) у ході репетиції (заняття); експресивні (пластика, міміка, жести, мовлення тощо); загальнотворчі (інтелектуальна активність, високий рівень саморегуляції особистості) тощо. Четверте коло – сценічний темперамент, здатність до перевтілення, сценічна чарівність, переконливість, сценічні яскраві зовнішні дані [262]. Науковець зазначає, що тільки педагог із якостями артистичної особистості, із багатством особистісних виявів та природністю, свободою, красою й витонченістю рішень може самоутвердитися в досвіді учнів, сформувавши мотиваційно-ціннісне ставлення до змісту освіти, передати досвід попередніх поколінь різними засобами. Це безпосередньо пов'язане з переходом від функцій «передавача знань» до функцій «учителя життя», «актуалізатора розвитку».

Згідно з міркуваннями відомого українського педагога І. Зязюна, педагогічні якості охоплюють високу працездатність та емоційну стабільність людини, динамічність особистості, високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, здатність до позитивного прогнозування, перцептивні й комунікативні вміння [520]. Н. Замкова поряд із комунікативними, управлінськими та фаховими виокремлює такі особистісні якості майбутнього фахівця: професійна відповідальність, гуманність і самостійність, емпатія, емоційна стабільність, адаптивність, упевненість у власних діях) [247; 847]. А. Борисюк трактує професійно значущі якості як низку важливих якостей фахівця, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й

удосконаленню [85; 847]. В. Вітюк стверджує: «Професійно-особистісні якості вчителя – інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмій в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня» [124]. Серед якостей, найбільш актуальних у сучасних умовах, названо творче ставлення до своєї професійної діяльності, прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду, гуманістичний характер спілкування з учнями, усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності. Зазначені професійно-особистісні якості, за твердженням автора, синтезують загальні вимоги до вчителя як до особистості, особливості його професійно-педагогічної діяльності та їх конкретний вияв в особистих якостях і діяльності вчителя [36; 124; 258].

Варто акцентувати увагу на термінологічній розбіжності у дефініціях досліджуваного поняття, оскільки в психолого-педагогічній літературі особливості особистості кваліфікують і як «професійно важливі якості» (Є. Рогов), і як «професійно значущі особистісні якості» (Т. Марина), і як «професійні суб'єктивні властивості» (Н. Амінов, І. Зимня), і як «професійні якості» (О. Деркач, А. Маркова). Маючи різну понятійну форму, структурний зміст цих категорій є однаковим, тому що всі категорії, що позначають властивості особистості спеціаліста, необхідні для засвоєння спеціальних знань, умій і навичок та для досягнення ефективності в професійній діяльності, містять ідентичні елементи [847].

Дотримуючись поглядів О. Мороз, О. Падалка, В. Юрченко, основними професійно-особистісними якостями майбутніх учителів іноземних мов вважаємо:

1) загальногромадянські риси – широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність та цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів та культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності й працелюбність;

2) морально-психологічні якості – чесність і ясність у взаєминах із людьми; високий рівень загальної та психологічної культури; повага до професіоналізму інших і наукової спадщини; акуратність та охайність; дисциплінованість і вимогливість;

3) науково-педагогічні якості – науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливність; педагогічна уява й інтуїція; володіння педагогічною технікою; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; гнучкість і швидкість мислення в педагогічних ситуаціях; висока культура мови й мовлення (фонетична чіткість, лексична науковість і точність, експресивність, емоційність та виразність); володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами й жестами;

4) індивідуально-психологічні особливості – високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенціалу студентів та потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна «Я-концепція», високий рівень прагнень; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у виконанні життєво важливих завдань; твердість характеру;

5) професійно-педагогічні здібності – адекватне сприйняття студента та беззаперечне сприйняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання та прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські й комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу та особистість студента, організація розвивальної інтеракції [460; 847].

Отже, майбутній учитель іноземних мов має постійно працювати над собою, швидко вчитися, опановувати нові технології, миттєво змінюватися, щоб відповідати швидкоплинним вимогам суспільства. Учитель XXI століття – це не тільки професія, сутність якої полягає в трансляції знань, але й висока місія творення особистості [847]. Надзвичайно важливим є безперервний

загальний і професійний розвиток учителя нового типу, для якого мають бути типовими висока громадянська відповідальність та соціальна активність; любов до всіх членів навчальної групи; потреба й здатність віддати їм своє серце; справжня інтелігентність, духовна культура, бажання та вміння працювати з іншими; високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення; готовність до створення нових цінностей та ухвалення творчих рішень; фізичне й психічне здоров'я, професійна працездатність; потреба в постійній самоосвіті та готовність до професійної діяльності.

3.3. Сутність, структура і зміст готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності

Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов – це частина організованого педагогічного процесу з набуття професійних знань, умінь навичок та ціннісних установок, що реалізують у ЗВО на певному рівні вищої освіти для здобуття ступеня й кваліфікації. Майбутній педагог – особа, що перебуває у фазі активної професійної підготовки до педагогічної діяльності на професійній основі в закладах вищої освіти.

Безперечно, неправомірно говорити про професійну підготовку без уваги до феномену готовності, оскільки саме цей термін регламентує фахово необхідні психологічні характеристики особистості, обсяг і властивості професійно спрямованого інформативно-практичного поля майбутнього фахівця.

Зазначимо, що в педагогічних дослідженнях поняття «готовність» і «підготовка» диференційовані. «Готовність» витлумачують як результат процесу підготовки, а підготовку – як процес, що формує готовність особистості до діяльності. Сучасний словник із педагогіки пропонує таке визначення готовності: «високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; це адекватна установка на майбутню діяльність» [14].

У психолого-педагогічних джерелах проблему готовності до професійної діяльності витлумачено в межах кількох аспектів: сутність і структура готовності вчителя до педагогічної діяльності (М. Дьяченко, І. Зязюн, А. Капська, Є. Улятова та ін.); психолого-педагогічна готовність до роботи з дітьми (О. Бєлих, О. Морозов, М. Рябуха); методичні проблеми формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності (А. Линенко); вимоги до теоретичної й практичної підготовки фахівця у сфері іншомовної освіти (С. Ніколаєва); концептуальні засади методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи (О. Бігич, І. Зимня, Є. Пассов, С. Роман та ін.); теоретичні основи покращення мовної міжкультурної підготовки вчителя іноземної мови (Н. Бориско).

Заслужують на дослідницьку увагу публікації Г. Алексєєвої, С. Гаркуші, Л. Гусак, А. Данієлян, О. Довгей, Н. Кавуненко, І. Коновальчука, Н. Левшенюк, О. Матвієнко, Т. Нінової, О. Полетай, Л. Потапкіної, Т. Садової, О. Самойленко, Л. Семенець, Л. Цибульської, Н. Яценюк й інших науковців, які описують різні аспекти готовності вчителя до професійної діяльності та шляхи формування цієї готовності в майбутніх педагогів.

С. Гаркуша в науковій праці «Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності» характеризує етапи дослідження проблеми готовності до професійної діяльності. Автор зазначає, що проблема готовності до професійної діяльності стала об'єктом наукових праць ще кілька століть тому [149].

У кінці ХІХ століття готовність вивчали з проникненням у психічні процеси людини. Перші фундаментальні розвідки з цього питання запропонували Д. Узнадзе й колектив грузинських учених-психологів. Учені сформулювали визначення поняття «готовність суб'єкта до дії» та окреслили умови її виникнення. Унаслідок аналізу науковці зробили висновок, що «у випадку наявності будь-якої потреби й ситуації її задоволення в суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку на провадження певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби» [716].

Згодом поняттям готовності почали оперувати в науковій літературі на початку ХХ століття, у зв'язку з потребою моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності. Психологи Ф. Знанецький, Д. Кац, Г. Олпорт, Г. Сміт, В. Томас трактували готовність як явище соціально-ціннісної опірності особи до впливу зовнішніх і внутрішніх чинників у межах регуляції й саморегуляції поведінки. Згодом поняття готовності ввійшло до обігу в теорії діяльності, де слово витлумачене в контексті емоційно-вольових, інтелектуальних, морально-психологічних ресурсів людини, що виявляються в майбутній професійній діяльності. М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Линенко вбачають у готовності показник саморегуляції й адаптації, на який варто зважати під час різних етапів перебігу психічних процесів, що відображають поведінку людини в аспекті фізіології, психіки, соціальної поведінки [149]. Науковці характеризують готовність як «налаштування» особистості на виконання професійної діяльності і як якість особистості. Автори зазначають, що в процесі трудової діяльності виявляються як стійкі особистісні характеристики людини (переконання, погляди, риси характеру), так і ситуативні психічні стани, пов'язані з трудовим процесом (пильність, зібраність, дисциплінованість). Готовність – це «пристосування можливостей особистості з метою успішної діяльності, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку під час виконання навчальних і трудових завдань, установка на активні й доцільні дії» [221].

У другій половині ХХ – на початку ХХІ століття проблема готовності була представлена насамперед працями К. Дурай-Новакової, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Отич, В. Сластьоніна, А. Щербакова [149]. Готовність до професійної діяльності на цьому етапі вивчали у двох контекстах: у функціональному – як стан психологічної функції, що зумовлює якісне виконання певної активності, та в особистісному, де готовність є цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність суб'єктивних чинників окремої діяльності й досліджувана переважно в контексті професійної підготовки до неї. О. Отич зазначає, що готовність – результат і показник якості підготовки, реалізовані та перевірені в діяльності [149].

В. Сластьонін, А. Щербаков витлумачують психологічну готовність до педагогічної діяльності як «ансамбль, синтез якостей особистості», які існують у єдності [667; 777]. Така готовність тривала й стійка. Готовність як «стійка характеристика особистості» і як психічний стан взаємодіють між собою, визначають один одного, перетворюються в стійку якість особистості в процесі діяльності.

Нині науковці виокремлюють загальну та спеціальну готовність майбутніх учителів до професійної діяльності. Перша формується за еталонними параметрами базової моделі підготовки в закладах вищої освіти. Вона слугує основою для спеціальної готовності майбутніх учителів до різних видів діяльності: педагогічного проектування, творчої діяльності, впроваджувальної діяльності, художньо-естетичної виховної діяльності, мовленнєвої діяльності, творчого виконання дидактичних завдань, взаємодії з учнями, професійної діяльності тощо [14].

Має рацію Л. Галіцина, яка зазначає, що готовність особистості до професійної діяльності – істотна передумова її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності [141]. Це цілісне утворення в структурі особистості. Переконавання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні риси, знання, навички, уміння тощо допомагають людині реалізувати фахові обов'язки, грамотно застосовувати знання, досвід, особисті якості, проводити самоконтроль, адаптувати свою роботу відповідно до непередбачених труднощів.

Деталізує визначення готовності стосовно професійної діяльності вчителя І. Зимня: «Готовність – це широка й системна професійна компетентність, стійка переконаність, соціально значуща спрямованість особистості майбутнього вчителя, наявність у фахівця комунікативної та дидактичної потреби, потреби в спілкуванні й переданні досвіду іншим» [254]. Дослідниця зауважує, що усвідомлення власної готовності до майбутньої професійної діяльності дасть змогу майбутньому вчителю визначити рівень своєї відповідності вимогам і специфіці педагогічної діяльності та окреслити програму професійного самовдосконалення в закладі вищої освіти.

А. Линенко трактує готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності як інтегроване особистісне утворення, для якого характерна вибрана прогнозована активність особистості під час підготовки й уведення до діяльності. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності дає змогу впевнено почуватися, швидше адаптуватися до шкільних умов, успішно виконувати складні завдання навчально-виховної роботи, вивчати особистісні якості учнів, добирати оптимальні засоби педагогічного впливу, аналізувати результати своєї діяльності, справлятися з емоційним, фізичним навантаженням, оптимально вибудовувати стосунки з учнями [397; 149].

Е. Зеєр описує поняття «готовність» як складне особистісне утворення, що має два рівні. На першому наявне прагнення оволодіти якоюсь професійною спеціальністю, на другому – здатність, підготовленість до професійної діяльності [249].

У контексті підготовки майбутніх учителів С. Гончаренко пропонує таке формулювання поняття професійна готовність студента: інтегративна особистісна якість й істотна передумова ефективності діяльності після закінчення закладу вищої освіти [166; 149]. Учений зазначає, що як професійно важлива якість особистості професійна готовність є складним психологічним утворенням, охоплює мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінковий компоненти. Готовності притаманні компоненти, що відображають особливості того чи того виду діяльності.

У праці В. Бикова готовність до професійної діяльності потрактована як інтегративна характеристика особистості, що виявляється в активному, вибірково-позитивному ставленні до діяльності, соціально-цінному професійному виборі та практичному включенні у виробничу діяльність, здатності активно й швидко адаптуватися до виробництва, досягати високих успіхів.

І. Колеснікова вважає готовність до педагогічної діяльності інтегративною професійною якістю вчителя, що забезпечує перехід від системи вишівської підготовки до системи професійної діяльності [328]. П. Горностаї подає таке визначення готовності особистості до професійної діяльності:

«цілеспрямоване вираження особистості, що містить систему професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, установок і станів особистості, що допомагає успішно долучатися до професійної діяльності та провадити її оптимальним для діяльності й особистості чином» [170]. Найважливішою умовою майбутньої діяльності дослідник називає змістовий аспект діяльності. Неможливо бути готовим до діяльності, не знаючи, що має бути зробленим, не вміючи виконувати ті або ті завдання діяльності. Аналізуючи готовність до педагогічної праці, В. Сластьонін стверджує, що вона містить також емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення, яке допомагає вчителю проникати в причиново-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшуковувати наукове пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи [665].

У трактуванні Л. Кондрашової поняття «готовність до педагогічної діяльності» комплексно відображено поліфункційність цього феномену і як складного утворення особистості, і як регулятора поведінки, і як умови результативності педагогічної праці. За Л. Кондрашовою, це складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які утворюють основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, зіставлення своїх здібностей із подоланням труднощів, що виникають під час виконання професійних завдань та досягнення спланованих результатів [338].

Аналіз досліджень проблеми готовності до майбутньої професійної діяльності спонукає до висновку, що готовність до певного виду діяльності є особистісною якістю, інтегральним вираженням усіх підструктур особистості. Готовність має структурну будову і багаторівневий характер. В. Моляко наголошує, що основними компонентами готовності до трудової діяльності як стійкої характеристики особи є знання, вміння, навички, мотиви діяльності [457; 149]. У працях В. Урусського диференційовано такі компоненти готовності до професійної діяльності: мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних до цілей і завдання педагогічної діяльності; когнітивний – пов'язаний із

пізнавальною сферою людини, сукупність знань, необхідних для ефективної педагогічної діяльності; операційний компонент – сукупність умінь і навичок практичного виконання завдань; особистісний – сукупність особистісних якостей. Функції цих компонентів забезпечують творчу спрямованість педагога, інноваційну обізнаність педагога, його технологічну озброєність у сфері проблем педагогічної інноватики, оперативну самокорекцію й оцінювання рівнів власної готовності до інноваційної діяльності тощо [719].

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає змогу виокремити основні компоненти готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Передусім це *мотиваційно-ціннісний компонент*, який названий практично всіма авторами й передбачає професійні настанови, позитивне ставлення та інтерес до професії, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо. Наступний компонент – когнітивно-комунікативний, що прогнозує оволодіння певною науково обґрунтованою та професійно доцільною системою знань, яка слугуватиме міцним фундаментом для розвитку практичних умінь і навичок виконання майбутньої професійної діяльності. *Діяльнісно-практичний компонент* представляє дії й операції, необхідні для успішного провадження професійно-педагогічної діяльності, *професійно-особистісний* охоплює професійно-особистісні якості та здібності, *оцінно-рефлексивний компонент* – самооцінювання, самоаналіз, самокорекцію, самовдосконалення професійної підготовленості й узгодженість процесу розв'язання професійних завдань з оптимальними педагогічними зразками [189; 614].

З огляду на результати проведеного теоретичного аналізу поняття, вважаємо, що «готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності» – це важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного компонентів, виявляється в його здатності провадити ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти [189; 614].

Доцільно обґрунтувати вибір кожного компонента та схарактеризувати їхні показники. Мотивація аргументує актуальність певної діяльності для особистості студента та перспективу її розвитку в майбутньому, формує готовність до професійної діяльності. Вона сприяє не лише позитивному ставленню студентів до навчально-пізнавального процесу, підвищенню його ефективності, а й формуванню потреби в комунікативній діяльності [614]. Мотиваційному аспекту діяльності (праці, спілкуванню, пізнанню) присвячено дослідження І. Зимньої, В. Ільченко, Н. Костенко, А. Леонтьєва, А. Маркової, О. Овчарук, А. Щукіна та багатьох інших педагогів, психологів, філософів.

Термін «мотивація» – конструкт, який використовують для опису й пояснення причин поведінки людини, її спрямованості та механізмів реалізації. Як інтелект, мотивацію не можна простежувати безпосередньо, але вона може бути виявлена побічно на основі деяких когнітивних, поведінкових і емоційних показників. Мотивація виявляється в прагненні докладати зусиль і досягати результатів у сфері, яку суб'єкт вважає значущою. Як діяльність може поставати й навчальна робота. Пізнавальна діяльність поряд з операційними компонентами (знаннями, уміннями, навичками) містить мотиваційні компоненти (мотиви, інтереси, ставлення) [396].

Як зазначає Т. Гордєєва, для успішного та продуктивного провадження діяльності необхідно активувати мотивацію, що виявляється в наявності зацікавленості справою, віри у власні здібності, намірів досягти результату, уміння долати труднощі, демонструвати адекватну реакцію на невдачі й цілеспрямованість. Оперування теоретичними знаннями не достатньо для їх практичного використання в життєвих обставинах. Люди з одним і тим самим рівнем інтелектуальних здібностей можуть суттєво відрізнятися в тому, наскільки вони самі себе вважають здібними подолати труднощі, що постали перед ними, знаходять відображення в результатах їхньої діяльності [169; 396].

Зумовлена певним чином позитивна мотивація, спрямована на підтримку й керівництво різновидами та формами зовнішньої і внутрішньої активності в досягненні мети, забезпечить саморегуляцію, надійну орієнтацію, яка вможливить

найбільш ефективні дії в навчанні іноземної мови. Зокрема, ефективними вважають орієнтацію студентів на самостійне набуття знань, формування потреби в самостійному поглибленні й розширенні знань, внутрішні потреби в саморозвитку, забезпечення можливості проводити самоконтроль (внутрішній зворотній зв'язок), що стимулює позитивну мотивацію, свідомість, активність, відповідальність та адекватне самооцінювання. Її формування тісно пов'язане з процесом самоусвідомлення. Саме мотивація сприяє усвідомленню студентами важливості знань для успішного оволодіння майбутньою професією, їхньої необхідності для орієнтування в різноманітних ситуаціях професійної діяльності, що породжує потребу в оволодінні професійними вміннями та навичками [396].

Отже, *мотиваційно-ціннісний* компонент охоплює мотиви, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, бажанні досягти успіху; ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, що стимулюють творчий вияв особистості, глибоке усвідомлення суспільної значущості власної професійної діяльності; позитивно стійке ставлення до педагогічної професії; усвідомлення майбутнім учителем особистої причетності до інноваційних освітніх процесів, бажання долучатися до них у майбутній професійній діяльності; переконаність у необхідності навчання дітей іноземної мови відповідно до вікових та індивідуальних особливостей і вимог часу; потребу фахівця досягти бажаного результату; ціннісні орієнтації студентів; гуманістичну спрямованість на роботу з дітьми; прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення; наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності, поширенні та реалізації інноваційного середовища у вивченні іноземних мов, використанні різних форм, методів, засобів навчальної та позааудиторної діяльності; прагнення до використання сучасних технологій навчання в професійній діяльності й самовдосконаленні, підвищенні власного рівня знань, умінь і навичок; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень, необхідність у підвищенні рівня професійної компетентності, професійної культури [189; 614].

Когнітивно-комунікативний компонент відповідає за наявність у майбутніх учителів іноземних мов інтегрованої системи знань (мовних, лінгвістичних, психолого-педагогічних, методичних) про сутність роботи вчителя, про загальнопедагогічні та специфічні форми й методи навчання та виховання учнів; він передбачає формування в суб'єктній свідомості майбутніх учителів іноземних мов цілісної, системної, діалектичної картини світу та маркований змістом професійної діяльності, для якої характерний обсяг загальнопрофесійних і спеціальних знань, стиль розумової діяльності; визначає рівень володіння основними поняттями та положеннями в галузі навчання іноземної мови; володіння системою знань, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності [629; 614].

Мовний складник представлений у навчальних планах такими дисциплінами, як «Практичний курс англійської мови», «Практичний курс другої іноземної мови (німецької)», «Практична граматики німецької мови», «Практична фонетика», «Практична граматики англійської мови» та інші. Лінгвістична підготовка майбутнього вчителя англійської мови орієнтована на опанування студентами теоретичних знань щодо системи англійської мови й умінь застосовувати їх на практиці. До лінгвістичного складника входять такі дисципліни: «Лінгвокраїнознавство», «Лексикологія», «Історія англійської мови», «Теоретична граматики», «Стилістика» та інші. Дисципліни психолого-педагогічного складника передбачають засвоєння студентами теоретичних знань і практичних умінь для провадження педагогічної діяльності. До названого складника входять дисципліни: «Педагогіка» («Загальні основи педагогіки»), «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Історія зарубіжної літератури», «Історія англійської мови» та інші. Дисципліни методичного складника навчального плану забезпечують опанування студентами теоретичних знань методики навчання англійської мови та вмінь творчо застосувати їх у педагогічній діяльності. До методичного складника належать дисципліни: «Методика викладання зарубіжної літератури»,

«Методика викладання англійської мови», «Методика викладання зарубіжної літератури у вищій школі», «Методика викладання іноземної мови у вищій школі», спецкурси та спецсемінари з методики навчання іноземних мов [614].

Діяльнісно-практичний компонент передбачає вміння здобувати, поповнювати й розширювати знання, організовувати діяльність свою та учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу, зважаючи на сучасні освітні технології, а також доцільно їх застосовувати; уміння організовувати міжособистісну взаємодію; здатність вибудовувати навчальний діалог, координувати дії його учасників; стимулювати активність учнів, їхню творчість, ініціативу, підтримувати в них стійкий інтерес до навчально-виховного процесу; уміння вибирати оптимальні методи та прийоми навчання, форми роботи, відбирати, дозувати, будувати навчальний матеріал; проектувати цілі й завдання навчальної та виховної роботи; уміння розробляти систему викладання іноземної мови залежно від змісту навчального матеріалу; упроваджувати інноваційні технології з огляду на специфіку вивчення предмета; акумулювати й використовувати досвід творчої діяльності вчених, методистів, учителів-новаторів [614; 739].

Особистість учителя є стрижневим чинником його праці: вона позначається на його професійній позиції в педагогічній діяльності, педагогічному спілкуванні та впливає на результат педагогічного процесу. У ході педагогічного процесу діяльність учителів підпорядкована реалізації трьох типів цілей: інтереси організації (якість академічної успішності та виховання учнів), особисті потреби (потреба в матеріальній винагороді, реалізації творчого потенціалу, кар'єри), цілі групи (стабільність, узгодженість позицій усіх членів групи, колективу тощо).

Відповідно до специфіки тієї чи тієї професії, важливими стають особистісні риси характеру, які дають змогу максимально розкритися в професійній діяльності. Особистісні риси студентів слугують органічним аспектом фахової підготовки. На наш погляд, значущими є і певні можливості людини, специфічність яких зумовлена своєрідністю професії. Узагальнюючи

виклад, виокремимо наступний компонент готовності – *професійно-особистісний*, що передбачає формування професійно значущих особистісних рис і можливостей (схильностей) особистості [614].

Для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов цей компонент охоплюватиме особливий набір характерологічних якостей, зважаючи на специфічність професії: креативність, любов до дітей, оптимізм, доброта, професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них, ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно-педагогічного світогляду, послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у педагогічній роботі й у спілкуванні з учнями, професійна освіченість, професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки й самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм та вимог суспільного життя й уміння прищеплювати ці норми іншим, професійна відповідальність, педагогічна вимогливість, уміння спілкуватися з учнями, батьками, педагогічним колективом; комунікативні та організаторські вміння, нервово-психічна витривалість; особистісна та професійна потреба в саморозвитку; упевненість у своїх силах щодо впровадження інновацій у навчально-виховний процес; активність та вияв особистісної ініціативи; усвідомлення рівня своїх можливостей і вмінь, необхідних для провадження професійної діяльності; уміння самоаналізу, самооцінювання тощо [614].

Зосереджуючись на теоретичному обґрунтуванні оцінно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності, проаналізуємо трактування цього поняття. Термін «рефлексія» у перекладі з латини означає роздум про свій внутрішній стан. У сучасному філософському розумінні рефлексія витлумачена як принцип людського мислення, предметний опис знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання, діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову та специфіку духовного світу людини. Психологія характеризує рефлексію як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану психічних процесів [168; 614].

Г. Полякова називає педагогічну рефлексію одним із механізмів саморегуляції педагога, здатністю проводити самоаналіз, тобто здатністю критично переосмислювати власний досвід [551]. Р. Тур стверджує, що педагогічна рефлексія функціонує як аналіз учителем власного психічного стану, який спрямований на його професійне самовдосконалення, являє собою ключовий момент розвитку особистості [712]. Отже, педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація, усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації [168; 614].

Ефективне формування *оцінно-рефлексивного компонента* можливе тільки за внутрішньої активності майбутніх фахівців, що спрямована на самоконтроль, самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення особистості. Формування цього компонента готовності до професійної діяльності є тривалим процесом, систематичним, неперервним [46]. Оцінно-рефлексивний компонент готовності майбутнього фахівця можна трактувати як стан спрямованості його особистості на усвідомлення своєї професійної діяльності та самого себе як її суб'єкта. Цей компонент сприяє покращенню професіоналізму, виявляється в здібності до постійного особистісного й професійного самовдосконалення, зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самооцінювання й самоконтролю, пізнання та аналізу вчителем явищ власної свідомості й діяльності (погляд на власну думку та дію з позиції спостерігача) [614].

Готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності суттєвою мірою залежить від визначення їхньої рівневої характеристики. Важливим у контексті дослідження є уявлення про рівень як про ступінь, величину розвитку явищ і фактів диференціювання за групами. Рівень готовності визначають згідно з критеріями як умовну міру, що дає змогу збагнути явище й на цій підставі оцінити його. Для побудови критеріального апарату вибрано шлях застосування від загальних до часткових критеріїв, що ґрунтований на змісті компонентної структури готовності майбутніх учителів

іноземних мов до професійної діяльності [614]. Під поняттям «критерій» (у перекладі з грецької мови – засіб, переконання, мірило) варто розуміти «показники», що застосовують для швидкого оцінювання достовірності в контрольній та експериментальній групах.

Як слушно зауважує В. Загвязинський [241], варто наголошувати на доцільності цілеспрямованих спостережень за процесом формування складних, інтегрованих психічних новоутворень особистостей, отриманні необхідної інформації про результати дослідження. Учені стверджують, що саме збирання, оброблення й аналіз інформації дають змогу аналізувати, оцінювати та коригувати результати дослідження. Це становить сутність моніторингу, а його основу – система діагностики, для реалізації якої необхідно добирати критерії оцінювання.

Критерії готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності мають низку показників. *Мотиваційний критерій (мотиваційно-ціннісний компонент)* – сформованість інтересу до майбутньої професійної діяльності; сформованість мотивації до вивчення дисциплін, необхідних для провадження професійної діяльності, зокрема іноземних мов; розвиненість потреби в професійно-комунікативній діяльності; розвиненість бажання до самовдосконалення й усвідомлення значущості майбутньої професії; готовність до подолання труднощів під час професійної діяльності; ціннісне ставлення до професійної діяльності, розуміння важливості неперервного та системного підвищення рівня професійної майстерності впродовж життя; усвідомлення змісту професійних цінностей, особистісних цілей, необхідності самовиховання та постійної самоосвіти; прагнення будувати кар'єру, досягати професійного успіху [614].

Знаннєвий критерій (когнітивно-комунікативний компонент) – знання фонетичної, лексичної, граматичної та орфографічної системи іноземної мови, високий рівень практичного оволодіння як вербальними, так і невербальними її засобами; знання про норми спілкування, комунікативної поведінки; знання про основні етапи історичного розвитку, географічне розташування, економічний і

політичний устрій, культуру, традиції країни, мову якої вивчають; знання закономірностей функціонування полікультурного простору; знання методики викладання іноземної мови, сутності та специфіки навчання, чинної програми шкільного курсу іноземної мови, методів, прийомів і форм навчальної діяльності, особливостей вивчення іноземної мови, методики організації й проведення позакласної роботи, виховних заходів; знання загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, історії педагогіки; знання психолого-вікових особливостей розвитку школяра, психології виховання й навчання; психології вчителя; психології керівництва учнівським колективом; знання, що формують широкий кругозір учителя і стосуються суміжних галузей наук: філософії, логіки, соціології, історії, правознавства, мовознавства, культурології, українознавства, етики й естетики, мистецтвознавства тощо; знання закономірностей та особливостей інноваційної професійної діяльності, її складників; знання про специфіку інноваційних педагогічних технологій та про можливість їх використання в професійній діяльності; розуміння значення інноватики як у власній професійній діяльності, так і в освітньому процесі; знання методів роботи в сучасному педагогічному середовищі [614; 739].

Операційний критерій (діяльнісно-практичний компонент) маркує сформованість у студента вмінь і навичок провадження професійної діяльності, озброєність засобами, прийомами, технологіями викладання свого предмета, знання методів педагогічних досліджень і володіння методикою організації та проведення педагогічного експерименту; уміння користуватися іноземною мовою в професійних цілях, навчаючи мови, уміння адекватно оцінювати власні комунікативні дії; уміння організовувати взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу, налагоджувати й підтримувати контакти між ними, впливати на співрозмовників; уміння правильно сприймати та передавати інформацію, уміло використовувати мовні й немовні засоби, долати в процесі спілкування психологічні бар'єри; навички та вміння міжкультурної взаємодії, організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, уміння планувати педагогічну діяльність, адекватно використовувати широкий спектр

методичних прийомів, орієнтуватися в сучасній методичній літературі, добираючи відповідно до умов посібники й інші засоби навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень [269; 614].

Особистісний критерій (професійно-особистісний компонент) вирізняється чітким усвідомленням значущості професійних особистісних якостей у професійній діяльності вчителя іноземних мов; систематичним виявом терпимості й доброзичливості до учнів, батьків, педагогічного колективу в ході навчальної та позааудиторної діяльності; виявленням розуміння інших людей, готовністю сприйняти іншу думку під час диспутів, обговорень і групової роботи, якщо вона виявиться обґрунтованою й правильною; позитивним, терпимим ставленням до інших етносів, культур, віросповідань, соціокультурних особливостей інших народів; ретельністю у виконанні доручень і завдань; систематичною підготовленістю до занять, відповідальним ставленням до своїх професійних обов'язків; розвиненістю таких особистісних якостей, як самостійність, допитливість, наполегливість, упевненість у собі, самоорганізованість, комунікабельність, терплячість; наявність інтелектуальної працездатності, творчого потенціалу, здатності до самопримусу [614].

Рефлексивний критерій (оцінно-рефлексивний компонент) маркований здатністю організовувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у галузі іншомовної діяльності; оцінювати та аналізувати власну професійну діяльність; умінням швидко й ефективно ухвалювати самостійні рішення, критично осмислювати інформацію, контролювати та коригувати свою професійну діяльність для усунення недоліків; умінням аналізувати й адекватно оцінювати свою здатність до навчання дітей іноземної мови; координувати та регулювати іншомовну діяльність усіх учасників спілкування, вибирати адекватні засоби комунікативного впливу щодо її подальшого стимулювання (взаємооцінювання, взаємоконтроль) [614].

Виокремлення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності вможливило змістове наповнення рівнів: *низького (репродуктивного), середнього (продуктивного) і високого (професійного)*.

Високий (професійний) – майбутній учитель іноземних мов з високим рівнем готовності до професійної діяльності володіє всіма знаннями, уміннями, навичками, необхідними для провадження професійної діяльності вчителя іноземних мов, високим ступенем усвідомлення важливості та потреб майбутньої педагогічної діяльності. Високий рівень готовності передбачає відсутність помилок у мовленні, багате лексичне наповнення, уживання різноманітних граматичних конструкцій, синонімів, усталених висловів тощо. Студент адаптує своє мовлення залежно від особливостей учнівського колективу й кожного учня, застосовує різноманітні жести, виразну міміку, володіє достатньою кількістю висловів, необхідних для спілкування на уроці іноземної мови, завжди доцільно й виправдано використовує на занятті рідну мову. Майбутній учитель іноземних мов добре володіє узагальненою системою загальнокультурних, педагогічних, психологічних, лінгводидактичних, лінгвістичних, соціокультурних знань; уміє творчо застосовувати теоретичні положення в нестандартній практичній професійній діяльності [329]. Оперуючи основними професійними вміннями, він, зокрема, чітко окреслює мету й завдання уроку, ефективно застосовує різноманітні методи та засоби навчання, форми контролю; раціонально планує й організовує діяльність учителя та учнів, зважаючи на умови сучасної української школи, особливості класу, окремих учнів; справедливо та обґрунтовано оцінює навчальну діяльність учнів; використовує методи розвитку мотивації вивчення іноземної мови стосовно класу й окремих учнів; проводить глибокий і системний аналіз уроку [329], здатний контролювати й оцінювати власну діяльність із подальшою її корекцією, виявляти творчість та ініціативу за різних умов навчання. Студентам із високим рівнем готовності притаманна об'єктивність оцінювання учнів на основі спостереження за їхньою поведінкою (уже під час педагогічної практики), уміння передбачати реакцію учнів на слова та вчинки. Характерними ознаками високого рівня є також здатність вибирати найбільш доцільний стиль спілкування з учнями; володіння прийомами впливу на школярів в умовах різноманітних навчальних ситуацій; упевненість у собі;

поєднання вимогливості з демократичністю, що виявляється в ході надання свободи ініціативи та самостійності учнів; здатність налагоджувати емоційний контакт, формувати взаємну симпатію та довіру, виявляти доброзичливість і тактовність у стосунках з учнями, для яких це особливо важливо під час розвитку в них мотивів до вивчення іноземної мови, що дуже важливо й показово для тих, хто розпочинає оволодіння предметом. Студенти розуміють важливе значення культури спілкування для майбутньої професійної діяльності, удосконалюють педагогічну майстерність, виявляють ініціативу в ході самоосвіти, науково-дослідницької діяльності, беруть активну участь у позааудиторній роботі [614; 657].

Майбутній фахівець із *середнім (продуктивним) рівнем* готовності володіє більшістю знань і вмінь, необхідних для провадження професійної діяльності вчителя іноземних мов. Невелика кількість лексичних і граматичних помилок в іншомовному мовленні студента не ускладнює розуміння його слухачами. Можливе самостійне виправлення помилок майбутнім учителем. Студент застосовує різноманітні граматичні конструкції, хоч наявна певна обмеженість словникового запасу. Майбутній фахівець не завжди адаптує своє мовлення відповідно до особливостей дитячого колективу, але підтримує контакт із класом. Дикція не завжди чітка, жести й міміка виразні. Перехід з іноземної мови на рідну та навпаки не завжди виправданий. Студент володіє певними загальнокультурними, педагогічними, психологічними, методичними, лінгвістичними, соціокультурними знаннями, але не завжди розкриває сутність понять у повному обсязі; уміє застосовувати теоретичні положення в типових педагогічних ситуаціях [329; 614].

Студент не завжди точно окреслює мету й завдання уроку, ефективні методи та засоби навчання, допускає методичні помилки під час планування й організації діяльності вчителя та контролю; справедливо, але не завжди обґрунтовано оцінює навчальну діяльність учнів; методи розвитку мотивації вивчення іноземної мови застосовує безсистемно й випадково; аналізує урок загальними фразами [329]. Студент здатний взаємодіяти в колективі, але з

деякими ускладненнями, якщо ситуація виявляється нетиповою. Володіє основними вміннями проводити контроль й оцінювання власної діяльності, яка не завжди потім підлягає коригуванню; частковою готовністю провадити творчу, нестандартну діяльність, активно виявляти власну ініціативу, самостійність. Осмислення студентом мотивів і цілей професійної підготовки не повною мірою дає змогу з'ясувати їхню вагомість для майбутньої педагогічної діяльності [199; 614].

Студент має посередні професійні знання, уміння й навички, зокрема знання щодо вікових, психологічних особливостей школярів різного віку, сфер їхніх інтересів і схильностей, закономірностей оволодіння іноземної мови в умовах сучасної школи; посередній рівень умінь щодо використання різноманітних навчальних ситуацій з огляду на вік і психологічні особливості школярів; середній рівень комунікативних умінь; недостатню впевненість у власних професійних можливостях, оцінювання своєї діяльності. Часткова відсутність потреба в подальшій корекції та вдосконаленні діяльності [614].

В іншомовному мовленні майбутнього вчителя іноземних мов з *низьким (репродуктивним) рівнем* готовності до професійної діяльності помітна численна кількість лексичних і граматичних помилок, що суттєво ускладнює його розуміння. Словниковий запас обмежений. На уроці учні погано розуміють мовлення вчителя через його неадаптованість, нечітку дикцію, відсутність міміки й жестів, які полегшують розуміння іншомовного мовлення. У словнику студента відсутні вислови, необхідні для спілкування на уроці іноземної мови, через що можливий невиправданий перехід на рідну мову. Загальнокультурні, педагогічні, психологічні, методичні, лінгвістичні, соціокультурні знання студента мають поверховий, нестійкий характер. Студент не вміє застосовувати теоретичні положення в педагогічній діяльності, а саме: окреслювати мету й завдання уроку, добирати ефективні методи та засоби навчання; планувати й організовувати діяльність учителя та учнів на уроці; проводити контрольну роботу й виставляти оцінки, використовувати методи формування інтересу учнів до вивчення іноземної мови; аналізувати

урок іноземної мови [329]. Бракує зацікавлення майбутньою педагогічною діяльністю, переважають прагматичні мотиви діяльності, відсутня сформована система професійно значущих знань, умінь і навичок, наявна низька оцінка щодо власної діяльності, майже повна відсутність потреб у її подальшому вдосконаленні [329; 614].

3.4. Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти

Одним із важливих завдань, що постають перед закладом вищої освіти в сучасних умовах, є підготовка майбутніх учителів іноземних мов, здатних ефективно та кваліфіковано провадити свою професійну діяльність. Методологія системного підходу окреслює перспективу дослідження підготовки майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки як системи.

Зазначимо, що проблема системи (системності) традиційно залишається дискусійною на всіх рівнях – від загальнофілософського до вузькогалузевого. Дослідник І. Блауберг стверджував, що *система* – це множинність (сукупність) елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках між собою та утворюють певну цілісність, єдність [70].

У філософському словнику система схарактеризована як сукупність пов'язаних між собою певним чином елементів, що перебувають у відношеннях й утворюють деяку єдність цілей [726]. Людвіг фон Берталанфі кваліфікував систему як комплекс елементів, що взаємодіють і перебувають у певних відношеннях між собою та зовнішнім середовищем [805].

Педагогічна система безпосередньо орієнтована на реалізацію педагогічних функцій і являє собою єдність взаємопов'язаних та взаємодіючих педагогічних явищ (елементів), цілісно спрямованих на досягнення певного педагогічного результату. У більш широкому потрактуванні теоретиків педагогіки ця категорія конкретизована як певна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого

педагогічного впливу на формування особистості, або як сукупність узгоджених, взаємопов'язаних у єдине ціле функційних педагогічних та інших за своєю природою (психологічних, управлінських, організаційних, матеріальних та ін.) явищ (підсистем, елементів), що позначаються на досягненні педагогічного результату та які цілеспрямовано використовують для цього.

Характерними ознаками сучасних педагогічних систем учені вважають: межі, які виокремлюють їх із-поміж інших систем, компонентний склад (внутрішні складові елементи); організацію (доцільне впорядкування елементів); динаміку (сукупність стійких зв'язків і відносин між елементами, що забезпечують їх злагоджене функціонування, інтегрування в цілісність і породжують системні властивості); зміст (внутрішня якісна визначеність – сутність, закономірності, основні системні властивості та якості); зовнішні та внутрішні функції системи.

Невід'ємними елементами системи, на переконання дослідників, є цілі й цінності, функції педагогічної системи та виконувані в її межах педагогічні завдання; реалізовуваний у системі зміст педагогічних подій (процесів, явищ, діяльності); суб'єкти та об'єкти педагогічних процесів – організатори, керівники, безпосередньо педагоги та ін.; студенти з їхньою об'єктно-суб'єктною позицією в педагогічній взаємодії; дидактичні, виховні, розвивальні та освітні процеси, дії, акти й т. ін.; способи виконання завдань педагогічної системи, із розкриттям характеру відносин (впливу, взаємодії учасників тощо); засоби реалізації педагогічної взаємодії, зокрема технічні; організаційні форми педагогічної діяльності; методи в сукупності з педагогічними технологіями та іншими компонентами; реальні результати і їх оцінювання. Ідеться про комплексне цілеспрямоване використання в межах виконання конкретних педагогічних завдань сукупності організаційних форм і методів, за умов належного рівня професійно-педагогічної компетентності та кваліфікації керівників і педагогів. Аналіз низки праць, присвячених вивченню системи та її сутності, дає змогу зробити висновок, що основна властивість, якою має бути наділена кожна система, – це цілісність її як структурного утворення.

У педагогічній теорії та практиці моделювання як метод наукового дослідження використовують досить часто. Це метод, згідно з яким складні об'єкти вивчають за допомогою деякого спрощення, що дає змогу більш повно перевірити істинність результатів теоретичних досліджень, глибше вникнути в сутність об'єкта експериментальної роботи. Специфічними особливостями моделювання як методу називають цілісність вивчення процесу (можна побачити не лише елементи, але й зв'язки між ними); можливість аналізу процесу до його реалізації (виявити негативні наслідки та ліквідувати чи послабити їх до реального вияву) [177].

Проблему моделювання педагогічних процесів і систем досліджували С. Архангельський, Ю. Бабанський, І. Блауберг, Ю. Гастєв, В. Глушков, А. Дахін, В. Загвязинський, М. Кларін, В. Маслов, Г. Суходольський та ін. На думку В. Маслова, моделювання в педагогіці існувало майже завжди у вигляді еталонів особистості, змісту її виховання й навчання, але активно розпочало розвиватися та підлягати науковому обґрунтуванню лише в першій половині ХХ століття. Нині моделювання потребує подальшого теоретичного опрацювання в різних галузях освіти [429].

Г. Суходольський витлумачує моделювання як процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реальна система змодельована в різноманітних аспектах і різними засобами [692]. На думку Ю. Бабанського, моделювання в педагогічних дослідженнях – вища й особлива форма наочності, засіб упорядкування інформації [28].

В. Загвязинський розуміє соціально-педагогічне моделювання як відображення головних характеристик перетворюваної системи (оригіналу) у спеціально сконструйованому об'єкті-аналогу (моделі), який у чомусь простіший від оригіналу, дає змогу виявити те, що в оригіналі приховано, очевидно через завуальованість сутності різноманіття явищ [241; 387].

Відповідно до положень, розроблених В. Пікельною, моделювання – метод наукового дослідження; основа розроблення нової теорії; механізм окреслення перспективи розвитку. Дослідницею запропонована така класифікація функцій моделей:

- нормативна (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш проаналізованим);
- систематизувальна (допомагає описувати дійсність у сукупності явищ);
- конкретизувальна (дає змогу розробляти та обґрунтовувати теорію);
- пізнавальна (спрямована на дослідження наукових та прикладних завдань) [528].

Учені класифікують моделі за певними ознаками, тому існує досить багато їхніх типів і видів. Наприклад, за способом побудови розрізняють матеріальні й ідеальні моделі. А. Веденов [9] пропонує класифікувати моделі за способом реалізації, а саме:

1) субстанціональні моделі – ті, що побудовані з огляду на субстанціональний підхід, який дає змогу виокремлювати базові субстанції для наукового аналізу; такою субстанцією в межах проблеми нашого дослідження є комунікація;

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

3) функціональні моделі – під час створення яких беруть до уваги функції всіх компонентів та їхню роль у досягненні очікуваного результату;

4) змішані моделі, які поєднують риси двох чи всіх попередніх; до таких належить насамперед структурно-функціональна модель, досить популярна в педагогічних дослідженнях (наприклад, роботи В. В. Васильєва, М. В. Шипович, М. Марцинюка, М. Р. Мруги, Я. Б. Сікори та ін.).

За характером створення моделей розрізняють два основні способи моделювання:

1) предметне моделювання, під час якого дослідження проводять на матеріальній моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта;

2) знакове (інформаційне) моделювання, у ході реалізації ідеальними моделями слугують схеми, креслення, графіки й формули [559].

Отже, моделювання стає оригінальним методом дослідження специфічно організованих об'єктів, а модель – засобом пізнання, який ґрунтований на

аналогії. Модель слугує лише узагальненим відображенням явища, вона не тотожна до нього. Модель є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду. Робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, допомагає досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами.

У концептуальній побудові педагогічної моделі ми керувалися працями М. Бахтіна, В. Беспалько, М. Кагана, А. Булова, Є. Квятковського, Н. Киященко, досягненнями психолого-педагогічної думки (праці В. Біблера, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Теплова). Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності засобами залежить від його основних характеристик. О. Артеменко зазначає, що сучасний педагог – учитель іноземних мов – це професіонал, який отримав під час навчання загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну й методичну підготовку [25; 596].

Результатом професійної підготовки майбутнього вчителя традиційно вважають його готовність провадити професійну діяльність у вигляді здатності до використання новітніх форм, методів, прийомів, інноваційних технологій. В. Семиченко зазначає, що педагог цієї галузі – це насамперед психолог, який допомагає дитині засобами комунікацій зорієнтуватися в соціально напруженій ситуації сьогодення, готує до вступу в соціум після закінчення школи, у його комунікативний простір [596; 644].

Під моделлю системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти варто розуміти графічне відтворення спеціально організованої взаємодії науково-педагогічних працівників та студентів у процесі навчання в закладах вищої освіти [596].

Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності допоможе в процесі дослідження виконати такі завдання:

- сформулювати конкретну мету для викладачів і студентів, яку вони повинні досягти;
- провести контроль за ефективністю процесу підготовки вчителя іноземних мов до професійної діяльності;

– конкретизувати вимоги суспільства до знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутніх учителів іноземних мов та допомогти студентам усвідомити значення професійної діяльності в процесі їхнього професійного становлення;

– активізувати рефлексію студентів та їхню спрямованість на саморозвиток [596; 773].

Моделювання й використання моделей органічно пов'язані з прогнозуванням. Модель не лише забезпечує прогноз, а й робить його більш повним на підставі історичного досвіду, експертного оцінювання, виявлених тенденцій на майбутнє з урахуванням сучасних викликів [559; 596].

Прогностичність моделі системи підготовки майбутніх учителів передбачає:

– урахування не лише сучасних, але й майбутніх потреб суспільства, зокрема відображення нових перспективних вимог до підготовки майбутніх учителів іноземних мов та тенденцій розвитку іншомовної професійної освіти;

– формулювання методологічних положень моделі (основних загальнодидактичних і специфічних принципів організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, наукових методологічних підходів до організації дослідження);

– урахування структури готовності майбутніх учителів іноземних мов;

– досягнення гнучкості й динамічності моделі за умов дотримання ступеневості та етапності підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;

– з'ясування організаційно-педагогічних умов, що впливають на досліджуваний процес і на методикау та технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов, згідно зі структурою готовності до провадження професійної діяльності;

– відтворення досягнення певного результату підготовки, який виражений у рівнях та передбачає постійний моніторинг;

– урахування динаміки змін не лише на рівні компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, але й педагогічної системи в цілому [596].

Ефективне функціонування моделі можливе, якщо вона відповідає таким вимогам щодо інших «учасників» процесу моделювання:

- інгерентність (щодо середовища, у якому вона існує);
- достатня узгодженість із науковим середовищем, у якому вона функціюватиме;
- простота (щодо суб'єкта, який створює або застосовує модель): що простіша модель, то вона ближча до змодельованої реальності, зручніша для використання;
- адекватність (щодо об'єкта, який вона моделює) – повнота, точність і істинність моделі для реалізації поставленої мети [662].

Розроблена нами модель системи професійної підготовки являє собою цілісну систему, усі структурні елементи якої мають власне функційне призначення, взаємно впливають один на одного, перебувають у тісній взаємодії та спрямовані на досягнення задекларованої мети [596].

Отже, модель системи підготовки містить такі підсистеми: *цільову; теоретико-методологічну; змістово-технологічну; контрольню-результативну.*

Цільова підсистема моделі, у межах якої з'ясовують питання про мету професійної підготовки вчителя, розкриває мету підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Мета підготовки – формування й розвиток інноваційного світогляду, інноваційного стилю науково-педагогічного мислення, знань і вмінь у сфері психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних наук; системи мови й основних лінгвістичних і лінгводидактичних категорій, механізмів мовлення, а також історії, культури, сучасних проблем країни, мову якої вивчають; опанування особливостей усіх компонентів навчально-виховного процесу: цілей, методів, засобів тощо; психологічних особливостей учня, сфер його інтересів і схильностей, закономірностей оволодіння іноземною мовою в

умовах школи, зокрема різноманітних умов, які існують на сьогодні; змісту програми з навчання іноземних мов та інших директивних документів; основних положень дидактико-методичної концепції, на якій побудований зміст підручника, що використовують у практиці власної педагогічної діяльності; основних вимог, які окреслює суспільство до особистості сучасного вчителя, зокрема до рівня його професійної майстерності; здатності до навчання, виховання й розвитку інноваційної особистості учня, потреби в постійному розвитку особистісно-професійних якостей, удосконаленні професійно-педагогічної діяльності; забезпечення високого рівня готовності до професійної діяльності, що узгоджений із соціальним замовленням на конкурентоспроможного майбутнього викладача іноземних мов. Цільова підсистема моделі є системотворчим чинником, що породжує інші елементи моделі, необхідні для досягнення очікуваного результату [596].

Теоретико-методологічна підсистема охоплює основні положення концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; зумовлює вибір теоретико-методологічної стратегії, якою можуть слугувати один чи кілька підходів до її дослідження. Уважаємо, що для розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти продуктивними є системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, комунікативний, центрований на студенті, міждисциплінарний підходи. Аналізована підсистема ґрунтована на загальнодидактичних і специфічних принципах навчання (гуманізації та гуманітаризації; науковості; систематичності й послідовності; модульності; доступності та посильності; зв'язку теорії з практикою; індивідуалізації; моделювання професійної діяльності або функціональності; інноваційності; урахування міжпредметних зв'язків; соціокультурної спрямованості; свідомості, діяльності й самостійності; комунікативно-орієнтованого навчання). Теоретико-методологічна підсистема через основні положення концепції, окреслення методологічних підходів і загальнодидактичних та специфічних

принципів підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності безпосередньо впливає на структуру й характер змістово-технологічної підсистеми моделі [596].

Змістово-технологічна підсистема представляє організаційно-педагогічні умови, характеристику основних методів, форм професійної підготовки, засобів та технологій її реалізації. До організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності належать такі:

1) підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій;

2) використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов;

3) впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності;

4) створення і підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;

5) розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов [596].

Змістове забезпечення моделі регламентоване Законом України «Про вищу освіту», упровадження якого регулює «Державний стандарт вищої освіти», «Галузевий стандарт вищої освіти», освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики та навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю 014 «Середня освіта. Мова і література (англійська)» освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «магістр». Унаслідок аналізу навчальних планів факультетів Хмельницького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Класичного приватного університету, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Тернопільського національного педагогічного

університету імені Володимира Гнатюка, Бердянського державного педагогічного університету, Мукачівського державного університету, виокремлено блок навчальних дисциплін, що безпосередньо чи опосередковано впливають на підготовку майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

До циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки входять такі дисципліни: «Історія України», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Історія Української культури», «Філософія», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Школознавство», «Соціальна психологія». У межах циклу математичної та природничо-наукової підготовки майбутніх учителів іноземних мов виокремлено такі курси: «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Інформатика та сучасні інформаційні системи і технології», «Загальне мовознавство», «Стилістика», «Лексикологія», «Теоретична фонетика», «Теоретична граматики», «Історія мови» тощо. Цикл професійної та практичної підготовки представлений дисциплінами: «Практичний курс англійської мови», «Практичний курс другої іноземної мови (німецької)», «Практична граматики німецької мови», «Практична фонетика», «Практична граматики англійської мови» тощо. Із циклу дисциплін вільного вибору навчальних закладів виокремлено такі: «Сучасна українська літературна мова», «Освітні технології», «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих закладах», «Новітні технології у навчанні іноземних мов», «Теорія і практика перекладу», «Теоретичний курс другої іноземної мови» тощо. Із циклу дисциплін вільного вибору студента – «Новітні технології оцінювання в контексті особистісно орієнтованого навчання», «Проектна методика навчання іноземної мови», «Ділова англійська мова», «Ділова німецька мова», «Особливі випадки граматики сучасної німецької мови», «Основи зіставного мовознавства», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», «Особливості словотворення німецьких дієслів», «Порівняльна типологія», «Лінгвокраїнознавство (німецька мова)», «Культура мовлення та ораторське мистецтво», «Міжкультурна

комунікація», «Інтерпретація художнього тексту», «Література Англії та США», «Порівняльна професійна педагогіка», «Сучасні лінгводискурсивні дослідження», «Англомовне академічне письмо», «Аналітичне читання (німецька мова)», «Культура наукової української мови» тощо [596].

Останнім складником змістового забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності слугують різні види практик: педагогічна практика, педагогічна (асистентська) практика, педагогічна практика (навчальна), педагогічна практика (виробнича), педагогічна практика в літніх оздоровчих закладах (виробнича).

Отже, змістове забезпечення моделі охоплює: навчальні дисципліни з циклу природничо-наукової підготовки; професійної та практичної підготовки; самостійного вибору ЗВО; вільного вибору студента; гуманітарної й соціально-економічної підготовки; факультативні; різні види педагогічної практики, які спрямовані на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності [596].

Наступний елемент забезпечення моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності – *методи, засоби, форми, технології навчання*.

Донині дискусійним є питання про класифікацію методів навчання. В. Сухомлинський поділяв методи навчання на дві великі групи: до першої належать методи, що забезпечують первинне сприйняття знань і вмінь (розповідь, пояснення, лекція, бесіда); до другої групи – методи осмислення, розвитку й поглиблення знань (вправи, пояснення фактів та явищ природи, дискусії, творчі письмові роботи тощо) [694].

Методи навчання диференційовані на словесні, наочні, практичні (Є. Петровський, Є. Голант, Д. Лоркіпарідзе); методи одержання знань, формування вмінь і навичок, застосування творчої діяльності, закріплення й перевірки знань (М. Данилов, Б. Єсіпов). Класифікація з погляду цілісного підходу до діяльності в процесі навчання охоплює методи організації та провадження навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання й

мотивації навчально-пізнавальної діяльності, методи контролю та самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності (Ю. Бабанський); пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький (І. Лернер, М. Скаткін). За аналогією до методів науки розмежовують методи емпіричні й експериментальні; методи аналітичні та синтетичні; методи індуктивні, дедуктивні й методи аналогії (Г. Ващенко); за джерелом знань і логікою навчального процесу (Н. Верзилін); за джерелом знань та рівнем самостійності учнів у навчальній діяльності (О. Алексюк, І. Зверев та ін.); за джерелом знань, рівнем пізнавальної активності й самостійності учнів, а також за логічним шляхом навчального пізнання (В. Паламарчук та ін.). За дидактичними цілями й завданнями заняття та адаптованими до них видами діяльності вчителя й учнів розрізняють комунікативний, пізнавальний, перетворювальний, системний, контрольний методи (В. Онищук); за засобами педагогічного впливу: методи переймання (засіб-дія); словесні (засіб-слово); предметні (засіб-предмет) (О. Євстигнєєв-Біляков). Обґрунтовано класифікації, де поєднано методи викладання з методами навчання: інформаційно-узагальнювальний і виконавський, пояснювальний та репродуктивний, інструктивно-практичний і продуктивно-практичний, пояснювально-стимулювальний та частково-пошуковий, стимулювальний і пошуковий (М. Махмутов); методи, що класифікують на активні й пасивні, основною ознакою активних дій визнають рух, моторність учня (А. Пінкевич).

У більшості законодавчих документів, національних програм стосовно вищої освіти наголошено на недопущенні зниження якості освіти, падінні рівня знань, старінні методів навчання. На наш погляд, залучення до педагогічного арсеналу викладачів ефективних методів навчання повинно забезпечити високоякісну підготовку майбутніх учителів іноземних мов. У межах дослідження методи навчання поділено на традиційні та інноваційні. *Традиційні методи* – словесні (пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою), *наочні* (ілюстрація, демонстрація, мультимедійна презентація, відео), *практичні* (різні види вправ, лабораторні

роботи, практичні роботи). У сучасному освітньому процесі проблема інноваційних методів навчання – одна з актуальних у світовій педагогічній і науково-дослідницькій діяльності. Однак в умовах трансформаційних змін у вищій школі потребують постійного ретельного вивчення та науково-практичного обґрунтування доцільність і специфіка їх використання в закладах вищої освіти для підготовки майбутніх учителів.

Серед інноваційних методів навчання відібрано інтерактивні, оскільки інтерактивна взаємодія вирізняється високим показником інтенсивності спілкування учасників, їхньою безпосередньою комунікацією, допомагає урізноманітнити сприйняття інформації, покращуючи її засвоєння. Використання інтерактивних методів навчання спонукає не лише студента, але й викладача до постійної творчості, сприяє розвитку педагогічних здібностей, орієнтує на пошук унікальних якостей студентів, особливостей їхнього мислення. Залежно від вибраної форми навчання, мети й завдань заняття, викладач може надати перевагу одному з методів, що належать до п'яти груп інтерактивних методів навчальної взаємодії:

- 1) методи емоційного впливу на студентів;
- 2) методи формування вмінь і навичок;
- 3) методи вивчення нового;
- 4) методи рефлексії навчальної діяльності;
- 5) методи пошуку рішень.

У руслі дослідження доцільно схарактеризувати деякі інтерактивні методи, що, на нашу думку, є ефективними в підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

«Мозковий штурм» передбачає спільне розв'язання проблем. Мета такого методу – генерування ідей для неординарного розв'язання певної проблеми. Студенти по чергово висловлюють свої думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення думок. Такий метод використовують на етапі мотивації, щоб розвивати творчі здібності студентів та вміння висловлювати свою думку. Для опрацювання подають або ситуацію, або

лише ключові поняття з порушеної теми. Завдання студентів полягає в аналізі ситуації, у розробленні варіантів її розв'язання, у порівнянні своїх результатів з інформацією, запропонованою викладачем.

«Метод проектів» спрямований на системне й послідовне моделювання проблемних ситуацій, які потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів створення проектів, їх неодмінний захист й аналіз результатів. Метод проектів стимулює розв'язання проблем, які потребують певних знань; розвиває критичне мислення; формує навички роботи з інформацією (учні добирають потрібну інформацію, аналізують і систематизують її); допомагає виконувати пізнавальні й творчі завдання в співпраці, апробувати різні соціальні ролі. Це спонукає до з'ясування певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь із різних галузей науки, техніки, творчих галузей [74; 552].

«Кейс-метод». Сутність методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, тексти яких називають «кейсом») для спільного аналізу та обговорення. Роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: самостійна робота та робота в аудиторії. Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає кілька етапів, що описані нижче.

I етап – викладач роздає заздалегідь складені кейси студентам не пізніше, як за день до заняття. Студенти самостійно аналізують кейс, добирають додаткову інформацію й літературу для його виконання.

II етап – заняття розпочинаються з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно розв'язати. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи безпосередніх консультацій. Кожна група вибирає «спікера», який висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до того, хто виступає, доповнення членів групи. Викладач стежить за ходом дискусії, через голосування вибирають спільний варіант розв'язання проблемної ситуації. На етапі підбиття підсумків викладач інформує про розв'язання проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію,

обов'язково оприлюднює найкращі результати, оцінює роботу кожної малої групи та кожного студента [782].

«Мікрофон». Студенти мають змогу по чергово обстояти свою позицію та аргументувати її. Викладач, уважно слухаючи, аналізує рівень засвоєння матеріалу, висловлює свої міркування. Для ефективної організації роботи академічної групи потрібно: окреслити чітко сформульоване запитання чи проблему; запропонувати групі предмет, який виконуватиме роль уявного мікрофона, що студенти передаватимуть один одному по чергово; запропонувати студентам говорити лаконічно й швидко, не більше від 1-2 хвилини; говорити має тільки та особа, у якої «символічний» мікрофон, відповіді не коментують і не оцінюють; коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити або викрикувати з місця. Перевага цього методу полягає в тому, що кожен студент має змогу висловити свою думку, але це не завжди вдається, тому що у великій аудиторії часто інші не дають змоги висловитися всім учасникам [418].

«Вибери позицію» допоможе з'ясувати, які думки можуть існувати щодо дискусійного питання. Кожному надають змогу висловитися, обґрунтувати свою позицію, знайти та представити найпереконливіші аргументи, порівняти їх із доказами інших. Роботу організують так: пропонують студентам дискусійне питання, вони повинні вибрати свою позицію щодо порушеної проблеми. У протилежних кутках кімнати розміщують плакати. На одному з них написано «згодний (згодна)», на другому – «не згодний (не згодна)», на третьому «не знаю, не маю конкретної позиції». Необхідно зобразити правила виконання вправи та обговорити їх. Вибирають кілька учасників і пропонують їм обґрунтувати свою позицію. Крім того, можна запропонувати всім, хто поділяє один і той самий погляд, обговорити його та виробити спільні аргументи на захист думки. Після викладу різних поглядів потрібно запитати, чи не змінив хтось з учасників своєї думки та чи не хоче перейти до іншої мікрогрупи (до іншого плаката). Студенти мають обґрунтувати причини свого переходу, назвати найпереконливіші аргументи власної та протилежної сторони.

«Зміни позицію» дає змогу обговорити дискусійні питання за участі всіх студентів. Робота організовується так: заздалегідь необхідно підготуватися до обговорення, порушити перед групою дискусійне питання. Студентів необхідно об'єднати в пари, а потім – у четвірки. Викладач дає завдання розподілити позицію з проблем («так» чи «ні») між парами. Одна пара в четвірці має обґрунтувати одну позицію, друга – протилежну. Кожна пара в четвірках повинна представити своїм партнерам власний погляд, до того ж мають виступити всі студенти. Передбачено чіткий хронометраж підготовки та презентації. Викладач планує достатньо часу для підготовки аргументів, а також формулює завдання парам помінятися позиціями та знову повторити все спочатку. Уся четвірка може вільно обговорити тему. Студенти повинні вміти висловлювати особисту думку. Унаслідок обговорення четвірка має дійти або згоди, або висновку про те, що їй бракує інформації. Заздалегідь окреслюють часові межі цієї вільної дискусії. Підсумки дискусії підбивають усією групою [552].

«Метод інсценування» – уможливорює максимальне пристосування дидактичного процесу до реалій. Серед домінантних ознак цього методу виокремлюють такі: ознайомлення учнів із кейсовою дидактичною ситуацією, що має фахову специфіку та вимагає розв'язання; виконання учнями їм ролі певних посадових осіб; розподіл ролей між студентами. Завдяки зазначеному методу, можна створити спеціальні умови для занять, під час яких студенти мають змогу апробувати результати своїх рішень. Інші методи навчання не мають здатності створювати такі умови. Рекомендовано застосовувати дві форми інсценування занять: 1) завчасно розроблене інсценування; 2) імпровізоване інсценування, що, на противагу першому, має ненавмисний, випадковий і несподіваний характер у ході обговорення освітніх проблем. Перевага цього методу в тому, що студентам надана можливість наблизитися до дійсності [784; 552].

«Робота в парах» – це парна робота над спільним завданням. Такий метод допомагає швидко виконувати справи, обмінюватися міркуваннями, обговорювати події, інформацію, брати інтерв'ю, проводити анкетування тощо,

суттєво заощаджуючи час. На кінцевому етапі один із партнерів доповідає перед групою про результати [355].

«*Робота в малих групах*» передбачає розподіл ролей на спікера, секретаря, доповідача. Спікер є керівником групи, він стежить за дотриманням регламенту під час обговорення, оголошує завдання, призначає доповідача, заохочує групу до активності. Секретар записує результати роботи, допомагає в підбитті й оголошенні підсумків. Доповідач висловлює позицію групи, доповідає про отримані групою результати. Можна також створити експертну групу з більш сильних студентів, які працюватимуть самостійно, а в ході оголошення результатів – рецензуватимуть та доповнюватимуть інформацію [355].

« $2 + 2 = 4$ » – дві пари самостійно працюють над певною вправою впродовж двох-п'яти хвилин, у ході дискусії доходять консенсусу й презентують спільне рішення, потім об'єднуються й діляться набутим досвідом. Після цього можна продовжити аналіз певного питання, об'єднавши четвірки у вісімки, або розпочати групове обговорення [355].

«*Карусель*» – студенти розміщуються в аудиторії у два кола: внутрішнє й зовнішнє. Внутрішнє коло залишається нерухомим, а зовнішнє – рухається. Учасники внутрішнього кола отримують певні дані. Ознайомившись із ними вони формулюють власні судження, а потім наводять неповторювані аргументи, докази на підтвердження своєї позиції, дискутуючи зі студентами зовнішнього кола. Студенти із зовнішнього кола збирають інформацію, постійно перебуваючи в русі [355].

«*Естафета*» – цей метод найкраще використовувати для інтерактивного вправління в розв'язуванні завдань. Організація роботи за названим методом передбачає такі дії: групу поділяють на дві–три команди (розподіляє викладач), учасники розташовуються в певному ряду. Викладач дає листок із завданнями (бажано однаковими) кожному ряду, починаючи з кінця. Виконання завдань відбувається ланцюжком, коли останній студент розв'яже завдання, він має сповістити про це викладача [709].

«Акваріум» найкраще використовувати під час теоретичного контролю знань. Його організують так: 4–5 студентів розміщуються в центрі аудиторії, де виконують певне завдання. Усі інші студенти групи мають тільки слухати, не втручаючись у хід обговорення, спостерігати, чи відбувається дискусія за окресленими правилами. Після закінчення 3–5 хвилин група сідає на свої місця, усі обговорюють, чи погоджуються з думкою групи, чи була ця думка достатньо аргументована, доведена; який з аргументів найпереконливіший. Після цього місце в «Акваріумі» посідає інша група та обговорює наступну ситуацію [565; 552].

«Аукціон» – використовують під час закріплення матеріалу. Сутність методу полягає в розпродажі термінів, які оголошують як лоти. Студентам пропонують пояснити їхнє значення. Лот отримує той студент, який сформулював найточніше визначення [335].

«Навчаючи – учусь». Такий вид навчальної діяльності надає змогу студентам узяти активну участь у навчанні та переданні своїх знань іншим людям, у цьому випадку – своїм одногрупникам під час заняття. Після того як викладач назвав тему й мету заняття та роздав картки із завданням студенти ознайомлюються з інформацією, що представлена на картці. Якщо щось незрозуміло, студенти запитують про це у викладача, який перевіряє, чи правильно вони розуміють інформацію. Далі необхідно ознайомити зі своєю інформацією інших одногрупників; підготуватися до передання цих відомостей іншим учасникам у доступній формі. Метод використовують на лекціях у ході пояснення нового матеріалу [335; 552].

«Метод «Прес» застосовують під час обговорення дискусійних питань та в процесі виконання вправ, у яких потрібно чітко аргументувати вибрану позицію з обговорюваної проблеми. Метод навчає студентів висловлювати свою позицію з дискусійного питання у стислій формі, переконувати інших. Організуючи роботу, роздають матеріали, де зазначено чотири етапи методу «Прес». Учасники висловлюють свою думку, пояснюють, у чому полягає позиція, аргументують причину появи своїх міркувань, тобто те, на чому

грунтовані докази. Потрібно навести приклади, додаткові аргументи на підтримку позиції, назвати факти, які демонструють докази, узагальнити думку. Крім того, необхідно пояснити механізм етапів методу й відповісти на можливі запитання студентів. Учасник має навести приклад до кожного з етапів. Етапи доцільно адаптувати, запропонувавши студентам наводити кілька варіантів своїх думок або прикладів. Метод «Прес» застосовують на всіх заняттях, де необхідна аргументація студентами своєї думки.

«Ток-шоу» – структурована дискусія, у якій беруть участь усі студенти. Вона дає змогу контролювати перебіг дискусії, оцінювати участь кожного студента. Її метою є отримання студентами навичок публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту особистої позиції, формування громадянської та особистої активності. На підготовчому етапі учасникам попередньо повідомляють тему дискусії (бажано у формі дискусійного питання); запрошують від 2 до 5 експертів; пропонують студентам придумати запитання до експертів та визначитися зі своєю позицією щодо порушеної проблеми. Експерти заздалегідь готують додаткову довідкову інформацію з теми дискусії. Далі вибирають назву ток-шоу та ведучого. Аудиторію організовують за типом студії (студенти сідають півколом біля експертів). У ході дискусії називають тему та представляють учасникам ведучого й експертів. Усі учасники ознайомлюються з правилами ток-шоу: потрібно говорити стисло та конкретно; слово для виступу надає лише ведучий; ведучий може зупинити того, хто виступає, якщо він перевищив ліміт часу; виступ експертів – 1-2 хв для кожного; студенти можуть ставити запитання експертам або робити повідомлення (не більше від хвилини). Експерти ставлять один одному запитання, далі підбивають підсумки дискусії за змістом і за формою її проведення.

«Дебати» слугують для обговорення дискусійних питань. Під час дебатів неабиякої важливості набуває розподіл студентів на протилежні табори, тому що кожна зі сторін повинна завчасно підготуватися до дискусії та публічно довести правильність думки, а також навести аргументи опонентам, переконати їх у доцільності змінити хибну позицію. У ході дебатів можна сформулювати й

інше завдання, що передбачає пошук спільного розв'язання порушеного питання. Якщо вибрано такий формат, то студенти мають уважно вислухати своїх опонентів, представити власну позицію та спробувати окреслити точки дотику. Формат дебатів вимагає емоційної нейтральності, спокійної комунікації між учасниками. Організуючи дебати, модератор повинен поінформувати студентів про тему, запропоновану для обговорення, погруппувати учасників, затвердити правила дискутування різних питань, окреслити часовий регламент і порядок перебігу дебатів. Завдання сформованої групи студентів – розподілити між собою ролі, запланувати раціональний розподіл часу, передбаченого для виступів, продумати запитання для інших учасників.

Дебати оцінюють спеціально запрошені судді. Під час дебатів викладач має контролювати дотримання регламенту. Окремі завдання передбачають пошук спільного рішення, у таких випадках після закінчення дискусії організують голосування. Закінчуючи дебати, формулюють висновки, а також запрошують до слова суддів [552; 682].

«Рольова гра» – імітаційна форма інтерактивного навчання, що потребує менших затрат часу на її розроблення та впровадження. Така гра надзвичайно ефективна під час розв'язання психолого-педагогічних завдань і ситуацій. Основна мета застосування цієї форми – розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення вмінь ухвалювати правильні рішення. Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найпоширенішими з них є моделювальні. Кожна така гра відбувається за певною схемою: студентів «уводять» у ситуацію, на основі якої вони отримують нове завдання й виконують певні ролі. Після завершення сценарію проходить обговорення, рефлексія того, що відбулося, студенти усвідомлюють отриманий досвід на теоретичному рівні. Рольові ігри створюють сприятливий психологічний та емоційний настрій, атмосферу вільного спілкування й співпраці між викладачем та студентами. За допомогою таких завдань (стандартних і нестандартних мовленнєвих ситуацій) педагог спонукає студентів до роздумів, пошуку рішень для нових завдань, розвиває в них необхідність у самовираженні, саморозкритті й самореалізації.

«Пазл». Студентів поділяють на команди для роботи з навчальним матеріалом, що розбитий на фрагменти – логічні блоки. Кожен член команди ознайомлюється з навчальним матеріалом і відбирає матеріал фрагмента, який повинен вивчити досконало. Після самостійного вивчення фрагментів студенти, які опановують одне питання, але працюють у різних командах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з цієї проблеми. Це називають «зустріччю експертів». Після зустрічі вони повертаються до своїх команд і навчають усього нового, про що дізналися самі, інших членів своєї команди. Ті натомість доповідають про свої частини завдання (як фрагменти ігри «пазл») [324].

«Круглий стіл» – бесіда, у якій бере участь невелика кількість студентів, які обмінюються думками як між собою, так і з аудиторією. Бесіда буде цікавою й корисною для студентів перед контрольною роботою чи тематичною роботою, сприятиме систематизації та закріпленню вмінь і навичок [709].

«Закінчи фразу» – самоаналіз рівня власних навчальних досягнень. Порядок організації роботи: студентам пропонують завершити одну з фраз, записаних на плакаті, слайді: «На сьогоднішньому занятті мені було важко... Я зрозумів, що... Я не зрозумів... Сьогодні я дізнався... Було цікаво... Я виконав завдання... Тепер я можу... Я отримав... Я навчився... Мені вдалося... Я спробую... Мене здивувало... Мені захотілося... Урок дав мені для життя...». Цю фразу студенти можуть вибирати самостійно, або педагог вимовляє фразу та називає студента, якому пропонує завершити вислів.

«Плюс – мінус – цікаво» – самоаналіз рівня власних навчальних досягнень, зацікавленості навчанням. Для вчителя це з'ясування позитивних і негативних моментів уроку на підставі думки студентів. Порядок організації роботи: учитель пропонує учням усно чи письмово (залежно від наявності часу) заповнити таблицю, яка складається зі стовпців «Плюс», «Мінус», «Цікаво»; до графі «плюс» записують усе, що сподобалося на уроці, інформацію, форми й методи роботи, які спричинили позитивні емоції або, на думку учня, можуть бути йому корисні для досягнення якихось цілей. У графі «мінус» фіксують усе, що не сподобалося на уроці, здалося нудним, породило неприязнь, залишилося

незрозумілим, непотрібним. Графа «цікаво» призначена для запису всіх цікавих фактів, про які дізналися на занятті, про що ще хотілося дізнатися з цієї проблеми, а також питань до викладача.

«Анкета» – самоаналіз рівня власних навчальних досягнень. Для викладача це можливість за короткий проміжок часу дізнатися думки студентів із приводу проведеного заняття. Студентам пропонують анкету в надрукованому вигляді або інтернет-анкету, яку старшокласники заповнюють в онлайн-режимі [724].

Використання інтерактивних методів змінює роль і функції викладача, оскільки педагог припиняє бути центральною фігурою, а лише регулює навчальний процес, відповідає за загальну організацію, окреслює загальний напрям (готує до занять необхідні завдання, формулює питання для обговорення в групах, контролює час і порядок виконання запланованого завдання, дає консультації, допомагає в разі серйозних ускладнень).

Інтерактивні методи в підготовці майбутніх учителів іноземних мов допомагають сформувати: навички одержання й засвоєння нових професійних, соціальних знань і вмінь, уміння передавати їх іншим особам; особисті навички (завзятість та наполегливість у досягненні мети, ініціативність, уміння контактувати з людьми, чітко формулювати, виражати й обстоювати свою думку); навички роботи в колективі (комунікативні якості) – уміння зважати на позицію інших людей, знаходити компроміси, переконувати, критикувати та сприймати критику; навички лідера (уміння генерувати ідеї, планувати й організовувати свою роботу, мотивувати, розподіляти обов'язки, контролювати, заохочувати тощо). Крім того, використання інтерактивних методів допомагає реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, розвивати навички конструктивної взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу.

Форми навчання досліджували такі науковці, як С. Батишев, І. Лернер, О. Новіков, М. Скаткін та ін. На думку С. Батишева, форма об'єднує самостійні елементи навчання: зміст, методи й засоби, піднімаючи їх до більш високого

рівня цілісного вияву [38]. У більш загальному розумінні форми навчання – це способи організації навчання, що зумовлюють часовий та організаційний режими навчання, а саме: місце його проведення, склад студентів, характер зовнішнього виявлення функцій і порядок спілкування суб'єктів взаємодії. Класифікації форм організації навчання є досить різноманітними, але популярною вважають класифікацію форм організації навчання, таких як лекції, семінарські заняття, практикуми, консультації, диспути, екскурсії, практичні заняття тощо. Водночас ці форми слугують організаційними формами навчання, що широко використовують у вищій школі.

Як організаційні форми навчання виокремлюють такі групи інноваційних уроків:

- у формі змагань та ігор (конкурс, турнір, естафета, ділова гра тощо);
- засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих у суспільній практиці (дослідження, винахідництво, аналіз першоджерел, репортаж, рецензія тощо);
- ґрунтовані на нетрадиційній організації навчального матеріалу (урок мудрості, одкровення тощо);
- подібні до публічних форм спілкування (прес-конференція, мітинг, регламентована дискусія, телепередача, телеміст, діалог тощо);
- уроки-фантазії (урок-сюрприз, урок ХХІ століття) [68].

Необхідно також брати до уваги, що на інноваційних уроках відсутня серйозна пізнавальна праця студентів, їхня результативність не висока, тому такі уроки не повинні переважати в загальній структурі навчання [68].

Поряд із формами важливим компонентом навчально-виховного процесу постають *засоби навчання* як складник навчально-матеріальної бази будь-якого закладу вищої освіти, що впливають на всі компоненти навчального процесу. Без засобів навчання не можлива реалізація навчально-виховного процесу й розвитку студентів, інтенсивність якого залежить від ступеня роботи студентів із засобами [68].

Дидактика трактує засоби навчання як допоміжні матеріально-технічні засоби з їхніми специфічними дидактичними функціями, тобто всі пристрої, джерела, які допомагають викладачеві вчити, а студентів вчитися, отже, слугують предметною підтримкою в організації навального процесу. Види засобів навчання досить різноманітні, їхній склад залежить від рівня розвитку науки, техніки та інформаційних технологій.

Усі засоби навчання поділяють на ідеальні (системи знаків, письмова мова, система умовних позначень різних дисциплін (математичний апарат тощо), засоби наочності (схеми, рисунки, креслення, діаграми, фото тощо), навчальні комп'ютерні програми, організовано-координаційна діяльність викладача, рівень його кваліфікації та внутрішньої культури, методи й форми організації навчальної діяльності, уся система навчання, чинна в освітньому закладі, тощо); матеріальні (підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, книги-першоджерела, текстовий матеріал, моделі, засоби наочності, технічні засоби навчання, лабораторне обладнання тощо).

Технічний прогрес зумовив появу принципово нових засобів навчання, які спроможні формувати навчальне середовище на базі інформаційних технологій. Рівень розвитку та ступінь оснащення навчального процесу засобами навчання, а особливо сучасними технічними засобами (мультимедійними) – один з істотних показників швидкого передання знань та підвищення якості навчання. Упровадження мультимедійних засобів дає студентів змогу більш успішно та швидко адаптуватися до навколишнього середовища й до соціальних змін, що відбуваються в суспільстві [187].

Історично поняття технологія виникло у зв'язку з технічним процесом. Відповідно до словникових тлумачень («*techne*» – мистецтво, ремесло, наука; «*logos*» – поняття, учення), це сукупність знань про способи й засоби оброблення матеріалів. Технологія охоплює також і мистецтво оволодіння процесом, унаслідок чого набуває персоніфікованого характеру. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов. Із розвитком науки і техніки суттєво

розширилися можливості людини, з'явилися нові технології (наприклад, промислові, електронні, інформаційні) із вагомими навчальними ресурсами [553].

Технологія навчання – системна категорія, структурними складниками якої є мета навчання; зміст навчання; засоби педагогічної взаємодії (засоби викладання й мотивація); організація навчального процесу; студент, викладач; результат діяльності (зокрема рівень професійної підготовки). Отже, ця технологія допускає організацію процесу навчання, керування ним і його контроль за різними напрямками. В освітній практиці диверсифікація навчальних технологій допомагає результативно їх поєднувати через модернізацію традиційного навчання та переорієнтацію його на ефективне, цілеспрямоване навчання [353].

У цьому контексті інноваційні навчальні технології та сучасні методи викладання, на нашу думку, варто трактувати як загальнодидактичний процес, що полягає у використанні сукупності оригінальних способів і прийомів спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що спрямовані на досягнення мети навчання, розвиток особистості та креативно-фахове здобуття знань відповідно до завдань підготовки професіоналів нового часу.

А. Савельєв класифікує технології навчання за:

- спрямованістю дії (учнів, студентів, викладачів);
 - цілями навчання;
 - предметним середовищем (гуманітарні, природничі, технічні дисципліни);
 - застосовуваними технічними засобами (аудіовізуальні, комп'ютерні, відеокомп'ютерні тощо);
 - організацією навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані);
- за методичним завданням (технологія одного предмета, засобу, методу) [624].

Ю. Бистрова [61] запропонувала класифікувати навчальні технології так:

- структурно-логічні технології – поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність формулювання й виконання дидактичних завдань на основі поетапного відбору їхнього змісту, форм, методів і засобів, з огляду на діагностування результатів;

– інтеграційні технології – дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (зокрема електронних);

– професійно-ділові ігрові технології – дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формують уміння виконувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

– тренінгові технології – система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів виконання типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань);

– інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізовані в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контрольних, інформаційних тощо);

– діалогово-комунікаційні технології – сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні в дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня, що взаємодіють.

Теоретичний доробок сучасних учених та власний педагогічний практичний досвід слугують підставою для доповнення класифікації Ю. Бистрової такими технологіями: *інноваційні технології* – моделювання викладачем змісту, форм і методів навчального процесу відповідно до поставленої мети з використанням новизни; *інтерактивні технології* – навчання, коли відбувається співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання; *особистісно орієнтовані технології*, що означають персоналізацію й діалогізацію педагогічної взаємодії.

Персоналізація та діалогізація освітнього процесу ґрунтовані на застосуванні цілої системи форм співпраці. У разі їх використання стає помітною певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога

студентам із виконання навчальних завдань до поступового зростання їхньої активності та формування взаємин партнерства між ними. Особистісно орієнтовані технології передбачають зосередження уваги на потребах студентів; створення позитивної мотивації успіху й високого рівня прагнень. За таких технологій навчання аналізують як процес, а не як результат. Вони вможливають умови співпраці та співтворчості між студентами й викладачем, партнерство всіх учасників навчально-виховного процесу; організацію занять на основі діалогу та полілогу; розвиток у студентів прагнення до вибору, самостійного окреслення та розв'язання навчальних завдань; заохочення студентів до аналізу своєї діяльності, стимулювання до самооцінювання, взаємооцінювання; турботу про фізичний та емоційний добробут вихованців. У моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (див. рис. 3.1) до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти важливо виокремити *етапи її реалізації*.

Теоретико-практичний етап передбачає засвоєння майбутніми вчителями іноземних мов навчальних дисциплін із циклу природничо-наукової підготовки; професійної та практичної підготовки; самостійного вибору ЗВО; вільного вибору студента; гуманітарної й соціально-економічної підготовки. Саме на цьому етапі відбувається процес ґрунтовного закладання основ теоретичних знань, які будуть необхідні в подальшій професійній діяльності. У майбутніх учителів іноземних мов відчутне чітке покликання до педагогічної діяльності. Відбувається формування первинного інтересу до професії вчителя та свідомої установки стосовно необхідності фахової підготовки загалом, до організації навчальної діяльності зокрема. Тривалість аналізованого етапу – I–II курс навчання. На цьому етапі використовують мотиваційно-цільові тренінги для активізації ціннісних орієнтацій студентів, проводять проблемні лекції, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції з паузами тощо, застосовують інноваційні (інтерактивні) методи: метод проектів, метод ціннісного зіставлення, кейс-метод та ін. [147; 596].

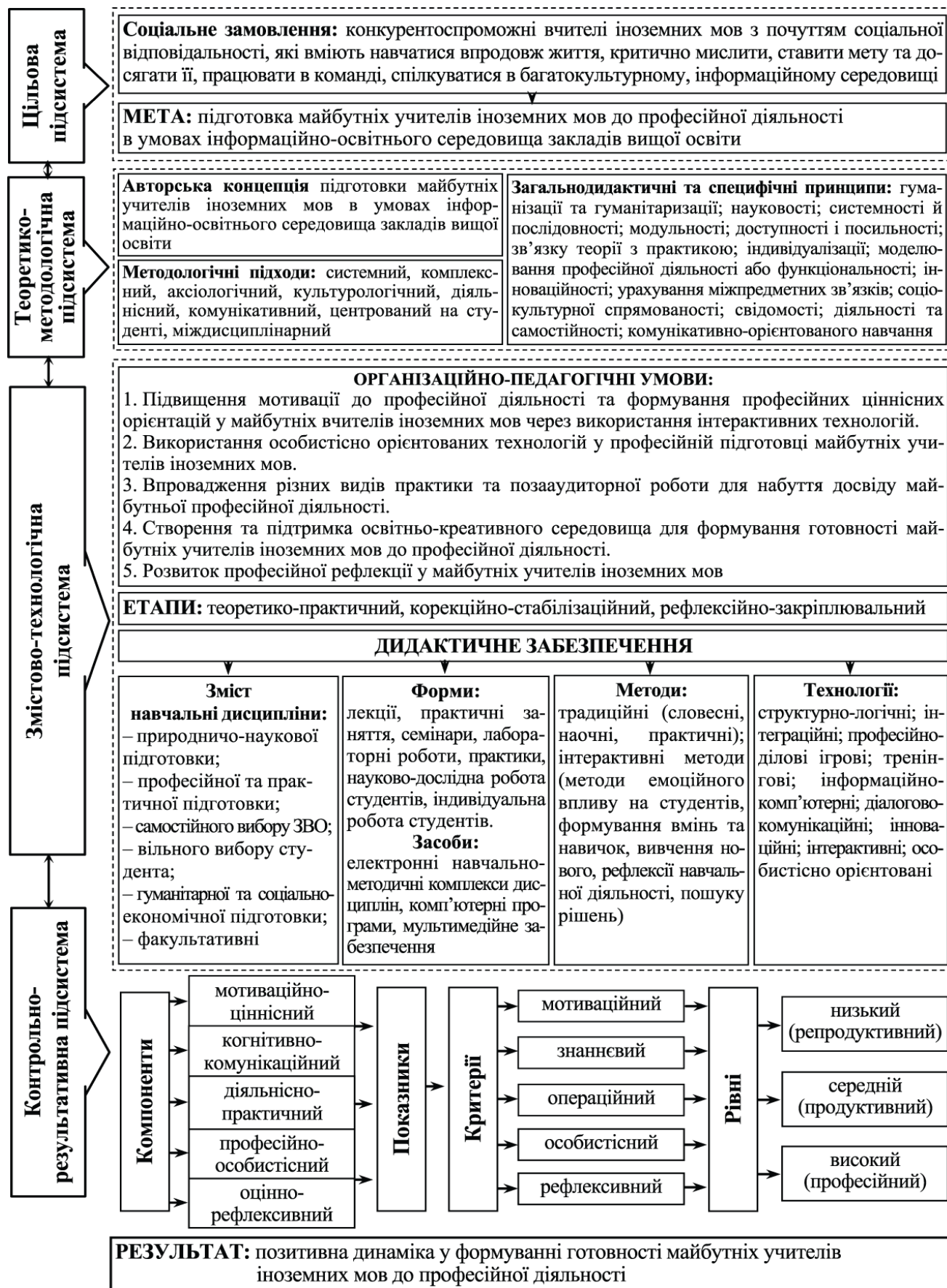


Рис. 3.1. Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти

Корекційно-стабілізаційний етап продовжується опануванням системи психологічних, педагогічних, лінгвістичних знань, фахових методик, інноваційних технологій навчання та дисциплін фахового спрямування, що сприяє підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. На цьому етапі триває передання й засвоєння професійних знань, формування практичних умінь і навичок; стимулювання, мотивація навчальної діяльності (формування позитивних мотивів, переконання у власній справі, стимулювання пізнавальної активності й відповідальності в навчанні та майбутній професійній діяльності); розвиток комунікативних умінь, педагогічних здібностей, вольових якостей, рис характеру, формування переконань, установок і поглядів стосовно подальшої педагогічної діяльності; контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання (перевірка рівня засвоєння навчального матеріалу, рівня сформованості вмінь і навичок). Студенти проходять навчальну й педагогічну практику, застосовують набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Унаслідок цього в них формуються переконання в необхідності спеціальної підготовки до професійної діяльності. Тривалість описаного етапу – III–IV курс навчання. На цьому етапі рекомендовано проводити інтерактивні семінари, лекції, практичні заняття, дискусії з провокативними запитаннями, круглий стіл, «мозковий штурм», рольові ігри, ділові ігри, тренінги, веб-квести, моделювати ігрові ситуації спілкування, що імітують реальні умови професійної діяльності [596].

Рефлексійно-закріплювальний етап моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов триває впродовж навчання в магістратурі в закладах вищої освіти. Для цього етапу характерна чітка сформованість системи лінгвістичних, психологічних, педагогічних знань про особливості перебігу сучасного процесу навчання, досконале володіння іноземними мовами, фаховими методиками та інноваційними технологіями навчання, їх свідоме використання, високий рівень готовності до професійної діяльності. При цьому особливого значення набуває проходження майбутніми фахівцями навчально-виробничої практики в реальних умовах професійної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов.

Отже, третьому етапу підготовки майбутнього вчителя іноземних мов властива організація практики студентів, спрямованої на пошук творчого виконання професійних завдань; стимулювання креативного самовираження студентів; підготовка студентів до рефлексії результатів своєї професійної діяльності; актуалізація самостійного планування та проектування індивідуальної спрямованості на майбутню професійну самореалізацію [596; 708].

Контрольно-результативна підсистема детермінує зіставлення мети й прогнозованого результату розробленої моделі та передбачає перевірку отриманих результатів у ході експерименту. Контрольно-результативна підсистема визначає сформованість компонентів (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного*), що забезпечують готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; критеріїв (*мотиваційного, знанневого, операційного, особистісного, рефлексивного*); рівнів (*низького (репродуктивного), середнього (продуктивного), високого (професійного)*). Для спроектованої моделі характерна цілісність: усі виокремлені підсистеми взаємопов'язані, мають певне смислове навантаження, працюють на кінцевий результат – на позитивну динаміку готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності [596].

Висновки до третього розділу

Запропоновано концепцію підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Передумовою обґрунтування концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти послугувало вивчення особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; завдань та обов'язків учителя згідно з кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних

закладів (наказ від 01.06.2013 р. № 665); основних трудових функцій учителя іноземних мов, відповідно до вимог, що окреслюють у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики; професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як предмета наукових досліджень, що передбачало аналіз навчальних планів і освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів і магістрів Хмельницького національного університету; сучасних тенденцій у реформуванні мовної освіти в закладах вищої освіти України; досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах ЄС, США, Канаді.

Реалізація концепції дослідження охоплює чотири взаємопов'язані концепти: *методологічний, теоретичний, технологічний і методичний*.

Концептуальні засади дослідження містять подані нижче положення. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти є специфічним, цілеспрямованим, системним, керованим і вимірювальним процесом, що потребує використання новітніх інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов потрактована як процес, де інтегрована їхня *мотиваційно-ціннісна, когнітивно-комунікативна, діяльнісно-практична, професійно-особистісна, оцінно-рефлексивна* готовність до професійної діяльності. В основу ефективного функціонування такої підготовки покладено гуманістичну філософію освіти, провідною ідеєю якої є суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі, забезпечення самореалізації й самоактуалізації студента, розвитку здібностей, вияву креативності та індивідуальності; урахування педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів і дидактичних принципів.

Практична реалізація системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти спрямована на підготовку майбутніх учителів до опанування професійних знань, виконання професійних функцій, формування потреби в професійному самовдосконаленні, самореалізації й самоактуалізації впродовж життя, відображає варіативність і поетапність формування компонентів готовності до

професійної діяльності на проблемно-орієнтованій, інноваційній, інтерактивній і контекстній основі; ґрунтована на впровадженні організаційно-педагогічних умов, *метою* системного впровадження яких є підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Пропонована система підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти відрізняється від інших такими авторськими елементами: структурою поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності»; етапами впровадження (теоретико-практичний, корекційно-стабілізаційний, рефлексійно-закріплювальний), методикою діагностики готовності; обґрунтованими організаційно-педагогічними умовами. Особливістю розробленої системи є особистісна зорієнтованість, оскільки вона передбачає врахування індивідуальної траєкторії навчання кожного студента.

Унаслідок теоретичного аналізу концептів «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм», потрактовано термін «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов» як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей, спрямованих на створення умов для особистісного, творчого розвитку учнів в іншомовному середовищі та підготовку їх до виконання певних соціальних ролей засобами іноземних мов.

Схарактеризовано підходи науковців до структури професійної діяльності вчителів; проаналізовано компонентний склад педагогічної діяльності вчителів та описано структуру професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що представлена такими компонентами: *навчальним, освітнім, комунікативно-діяльним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контролью-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським.*

Досліджено інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, які варто брати до уваги майбутнім учителям, а саме: гуманізація процесу навчання іноземних мов, що передбачає посилення уваги до особистості кожного учня як

вищої соціальної цінності суспільства, установка на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними й фізичними якостями; академічна свобода, продовження власної професійної освіти, розроблення авторських навчальних програм, методів, стратегій, засобів навчання; застосування педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителями, учнями й батьками; робота на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти; глобалізація, спілкування з усім світом за допомогою сучасних інформаційних засобів; артикулювання власної фахової думки; використання альтернативних навчально-методичних комплексів; реалізація сучасних методологічних підходів до відбору та методичної організації змісту навчання іноземних мов; краще усвідомлення вітчизняної культури через посилення ролі іноземної мови у вихованні учнів і залучення їх до світової культури; ранній початок вивчення (дошкільниками) іноземної мови; профільно-орієнтоване навчання старшокласників іноземної мови; використання елементів проблемного й інтенсивного навчання іноземної мови; використання таких сучасних технологій навчання, як проектна методика, навчання в партнерстві тощо; застосування лінгводидактичного тестування учнів.

Окреслено основні професійно-особистісні якості майбутніх учителів іноземних мов, серед яких: *загальногромадянські, морально-психологічні, науково-педагогічні, індивідуально-психологічні, професійно-педагогічні.*

Витлумачено сутність поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності» як важливої інтегративної якості та стійкої особистісної характеристики майбутніх учителів іноземних мов, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного компонентів, виявляється в здатності провадити ефективну педагогічну діяльність та є результатом професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти.

Досліджено структуру готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що представлена компонентами (*мотиваційно-ціннісним, когнітивно-комунікативним, діяльнісно-практичним, професійно-*

особистісним, оцінно-рефлексивним); критеріями (*мотиваційним, знаннєвим, операційним, особистісним, рефлексивним*) та рівнями (*низьким (репродуктивним), середнім (продуктивним), високим (професійним)*).

Спроектовано модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, що містить такі підсистеми: *цільову; теоретико-методологічну; змістово-технологічну; контрольню-результативну*. Усі виокремлені підсистеми взаємопов'язані, мають певне смислове навантаження, працюють на кінцевий результат – на позитивну динаміку у формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях [590; 592; 595; 596; 600; 601; 610; 614; 847].

РОЗДІЛ 4.
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі виокремлено й аргументовано принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов.

4.1. Дидактичні принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти

Мета сучасної освіти – усебічний розвиток студентів як особистостей та найвищої цінності суспільства, розвиток їхніх талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [592]. Р. Піюнова стверджує, що «навчання є однією із підсистем педагогічного процесу вищої школи» [529]. Це основний шлях здобуття освіти, процес оволодіння знаннями, уміннями й навичками під керівництвом педагогів, наставників, у ході якого засвоюють

соціальний досвід, формується професійна готовність до провадження професійної діяльності. Навчання складається з цілеспрямованої діяльності, спілкування, співпраці його суб'єктів – людей, діяльність яких тісно пов'язана з навколишнім світом і позначена колективним досвідом, рівнем технологічного розвитку суспільства. Отже, навчання, суб'єктне за своїм виявом у конкретних умовах, за соціальними засадами та взаємодіями – об'єктивне і підпорядковане об'єктивним закономірностям. До закономірностей навчання Р. Піонова зараховує стійкі зв'язки між компонентами навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти, які функціують об'єктивно, незалежно від волі педагога, й опора на які підвищує продуктивність навчально-виховного процесу. Об'єктивні закономірності, типові для змісту навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, відображено в принципах навчання – основних вихідних положеннях-вимогах, що окреслюють спрямованість навчального процесу, його зміст, методичний інструментарій, діяльність викладача. Закономірності й принципи навчання виникли з освітньої практики та зазнають змін разом зі змінами цільової спрямованості навчання [529]. В основу процесу навчання покладено систему принципів, кожен із яких постає як керівна ідея, норма або правило діяльності, що маркують характер взаємозв'язку викладання й навчання, слугують орієнтирами для конструювання певного виду навчання, основою для проектування навчального процесу та його реалізації [803].

Формування системи принципів у дидактиці вищої школи відбувається з огляду на специфіку процесу навчання в закладах вищої освіти, що полягає в професіоналізації освіти, дослідницькому характері навчання, суттєвій ролі самоосвіти й інтелектуально-творчої діяльності студентів [218]. Існує велике різноманіття принципів, які змінюються, доповнюються, набувають нового звучання, або ж взагалі з'являються нові під впливом розвитку вищої освіти, появи нових вимог тощо. Однак усі вони покликані вдосконалити навчально-виховний процес, окреслити більш чіткі напрями роботи, що сприяє якісному досягненню поставлених цілей. У принципах відображено нормативні основи навчально-виховного процесу, тому вони є обов'язковими. Утілювати їх

потрібно комплексно, тобто не послідовно один за одним, а одночасно, органічно, нерозривно [511].

До дидактичних принципів вищої професійної освіти, згідно з міркуваннями В. Попкова, належать такі: науковості, системності й послідовності, урахування міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії та практики навчання з життям, професійної спрямованості, наочності, доступності, створення позитивного ставлення до навчання й мотивації [556].

У дослідженні М. Гарунова виокремлено п'ять груп стратегічних принципів навчання у вищій школі, що синтезують усі наявні принципи [150]: орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; відповідності змісту університетської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) та виробництва (технологій); оптимального поєднання загальних, групових й індивідуальних форм та способів організації навчального процесу в закладах вищої освіти; раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки майбутніх фахівців; відповідності результатів підготовки вимогам, які формулює конкретна сфера професійної діяльності майбутніх фахівців, забезпечення їхньої конкурентоспроможності й мобільності.

Отже, кожен учений вважає за потрібне представити своє бачення системи принципів підготовки майбутніх фахівців. При цьому помітне перенесення принципів загальної або шкільної дидактики, лінгводидактики до окремих методичних принципів і навпаки.

Принципи навчання у вищій школі орієнтовані на специфіку вищої освіти й сучасні підходи до підготовки фахівця [82]. Ця група синтезувала такі принципи вищої школи: орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості фахівця; відповідність змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки; оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу; раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівця; узгодженість результатів підготовки вимогам, які окреслює сфера професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоспроможності.

Під принципами підготовки майбутніх учителів розуміють загальні положення, що характеризують зміст, методику й організацію процесу підготовки студентів. На основі цих положень створюють конкретні вихідні установки, правила, рекомендації для досягнення мети підготовки. Незнання принципів або їх невміле застосування гальмують успішність навчання, ускладнюють засвоєння знань, формування якостей особистості дитини. Сукупність принципів дає змогу аналізувати весь навчальний процес, усі аспекти діяльності викладача та пізнавальної діяльності студентів [121].

У процесі виокремлення й обґрунтування принципів підготовки майбутніх учителів іноземних мов варто брати до уваги загальні критерії їх відбору, серед яких Ю. Подповетна називає:

– об'єктивність (принципи формуються на основі об'єктивних педагогічних закономірностей);

– орієнтованість (принципи сфокусовані на виконання педагогічних завдань певного рівня, окреслюють загальні орієнтири й формують загальну стратегію професійної підготовки);

– системність (принципи формулюють функційні вимоги до всіх компонентів системи, слугують системотвірним чинником, підпорядковують функціонування й систему професійної підготовки в цілому);

– аспектність (принципи розкривають можливості для розроблення та вдосконалення методичної системи професійної підготовки);

– доповненість (кожен принцип доповнює інші) [544].

Згідно з Р. Міньяром-Белоручєвим, принципи навчання, проголошені загальною дидактикою для всіх дисциплін унаслідок переосмислення законів філософії, загальної педагогіки, психології, а тому обов'язкові в навчанні всіх предметів, називають загальнодидактичними принципами [445]. На нашу думку, у підготовці майбутніх учителів іноземних мов потрібно орієнтуватися насамперед на класичні загальнодидактичні принципи, тобто на ті, що визнані всіма дослідниками й обґрунтовані в теоретичних системах.

На підставі аналізу наукових досліджень, практичного досвіду колег і власних напрацювань сформовано систему принципів, що описана нижче.

Принцип гуманізації та гуманітаризації. Гуманізація освіти утверджує ставлення до людини як до найбільшої соціальної цінності. Обстоювання принципу гуманізації дає змогу вивчити здібності особистості, спрямувати роботу на задоволення її освітніх потреб, надати значущості загальнолюдським цінностям, гармонізувати взаємини людини й навколишнього середовища, суспільства та природи [646].

Варто чітко розрізняти поняття гуманізації та гуманітаризації змісту освіти. Одні вчені трактують гуманітаризацію як складник гуманізації, інші вважають, що це незалежні методологічні підходи до розбудови сучасних освітніх систем. Гуманізація – поняття, яке відображає складне й багатопланове явище, пов'язане з розв'язанням проблем докорінного реформування освіти, не передбачає механічного збільшення кількості дисциплін гуманітарного циклу, що передбачені в навчальному процесі [229].

Характерно, що цей аспект відображає сучасні суспільні тенденції в побудові й функціюванні системи освіти. Гуманізація освіти має на меті розвинути креативний потенціал людини, її інтелект, посилити моральні якості. Це позначається на меті загальної та професійної освіти. Для утвердження гуманістичних засад необхідно створити умов, що сприяють еволюції особистості. Наголосимо, що гуманізація являє собою компонент педагогічного мислення, тому вможливорює зміну поглядів на природу навчально-виховного процесу, де педагоги й вихованці постають суб'єктами розвитку творчої індивідуальності. Гуманізації властиві два виміри: психологічний, що прогнозує посилення ролі людини, індивідуалізацію навчання; загальнокультурний, який сфокусований на формування гуманітарної культури через змістове наповнення дисциплін, освіти загалом [229].

На думку провідних педагогів, для гуманізації освіти важливо чітко усвідомлювати цілі освіти. Освіта – процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, формування на їхній основі наукового світогляду, моральних й інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей [514, с. 27]. Крім того, це створення умов для

самоутвердження, самовираження й саморегуляції людини, для оптимізації відносин між особистістю та соціумом, забезпечення їхнього усебічного й різноманітного розвитку.

І. Кузнєцова під гуманізацією розуміє кардинальну переорієнтацію всіх видів людської діяльності, а отже, наукового пізнання, освіти та виховання. Одним із засобів гуманізації вищої школи авторка вважає посилення уваги до гуманітарної підготовки майбутніх спеціалістів, що охоплює оволодіння знаннями в галузі суспільних і культурологічних наук, ціннісними орієнтаціями та пов'язаними з ними практичними навичками й уміннями.

До аналізу гуманізації освіти багатопланово підходить С. Гончаренко. Учений описує цей процес через призму школи, однак позицію автора можливо перенести й на систему вищої освіти. Дослідник насамперед зауважує, що гуманізація освіти являє собою центральний складник нового педагогічного процесу. Гуманізація освіти передбачає шанобливе ставлення до особистості того, хто навчається. Цей процес відбувається через створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей та обдарувань особистості з метою її самовизначення [165].

З. Малькова доводить, що важливу частину гуманізації освіти становить виховання тих, хто навчається, у дусі загальнолюдських цінностей. За висловом дослідниці, гуманізація виховного процесу може поставати і як засіб, і як мета виховання. Гуманізм у вихованні, на думку авторки, вимагає рівноправності вихователя й вихованця. Метою гуманізації визнають гуманістично спрямовану особистість [419].

Під гуманізацією О. Гук розуміє процеси гармонізації, удосконалення, олюднення всієї системи взаємин (студент – студент, студент – викладач, студент – адміністрація, викладач – викладач, викладач – адміністрація), формування системи взаємин на основі солідарності й співпраці; створення сприятливого морально-психологічного клімату в макро- та мікроколективах; демократизації навчального процесу; демонтажу адміністративно-командної системи управління життям вищого навчального закладу та заміни авторитарних

методів управління демократичними; опанування викладачами і співробітниками форм та методів педагогіки «співробітництва» [181].

Відповідно до засад гуманізації, потрібно визнавати цінність людини як особистості. Натомість формування гуманістичних міжособистісних взаємин стає можливим завдяки гуманітаризації освіти. В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай наголошують, що гуманітаризація вищої освіти віддзеркалює в освітньому процесі гуманістичні тенденції суспільного поступу. За таких умов людська особистість набуває статусу найвищої цінності, що вкрай актуальне з огляду на техногенний розвиток людства. Гуманізація й гуманітаризація – структуранти цілісного процесу підготовки фахівця, що перебувають у взаємозалежних зв'язках. Гуманізація методологічно й теоретично аргументує шляхи формування особистості фахівця, гуманітаризація – утілює ці ідеї [229].

Р. Євсович стверджує, що процес гуманітаризації змісту вищої освіти передбачає підвищення статусу й радикальне переосмислення змістового наповнення навчальних предметів. Науковець зауважує, що гуманітаризація змісту освіти повинна забезпечити деполітизацію та деідеологізацію під час вивчення матеріалу в напрямі засвоєння наукових знань, у процесі формування особистості. Отже, гуманітаризація вищої освіти в широкому розумінні – це засіб глобальної гуманізації суспільства, який необхідний для подолання негативних тенденцій у розвитку техногенної цивілізації [229].

Принцип науковості. Для підготовки вчителя іноземних мов в системі університетської освіти особливої актуальності набуває принцип *науковості*. Принцип науковості вважають провідним орієнтиром у коригуванні змісту освіти відповідно до рівня розвитку науки й техніки, накопиченого світовою цивілізацією досвіду. Науковість орієнтує на засвоєння конкретного знання, переважно через узагальнені теоретичні знання. Навчальний предмет потрібно розробляти так, щоб він мав належне змістове наповнення та був структурно організованим. Зміст навчання повинен повністю задовольняти вимоги науковості. Згідно з методами навчання, науковість вимагає абсолютного задоволення вимоги відповідності, натомість засоби навчання слугують для

процесу досягнення мети. Це доречна форма вираження сутності та подання її студентам. Дібраний учителем засіб оптимізує динаміку думки від простого до складного, а також тісно пов'язаний із психологічними закономірностями опанування навчальних відомостей. Форми організації навчання також реагують на науковість. На думку Л. Петренка, реалізація принципу науковості передбачає виконання управлінської функції викладачем, а саме: планування навчально-пізнавальної діяльності студентів, організація роботи на занятті (вибір доцільних форм і методів роботи на кожному етапі заняття, окреслення завдань), координація дій суб'єктів діяльності; контроль за виконанням завдань, рівнем засвоєння навчального матеріалу, раціональним вибором шляхів розв'язання проблем; коригування, аналіз роботи на занятті окремих студентів й оцінювання отриманих результатів їхньої діяльності. Під науковістю Л. Петренко розуміє «якісну характеристику змісту освіти, що допускає відповідність освіти рівню сучасної науки, створення в студентів правильних уявлень про загальні методи наукового пізнання та ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання» [523].

Викладачам потрібно постійно стежити за новітніми технологіями навчання, сучасними тенденціями в методиці викладання іноземних мов і суміжних науках, вивчати й узагальнювати передовий досвід колег, самостійно з'ясовувати, які із запропонованих методів і прийомів навчання є найбільш ефективними, уміти добирати навчально-методичні комплекси, а також додатковий навчальний матеріал [34]. На нашу думку, такі складні методичні проблеми, як добір змісту навчального матеріалу, його обсяг, послідовність вивчення тощо, розв'язують за допомогою не лише принципу науковості, а й систематичності та послідовності.

Принцип систематичності й послідовності сприяє виявленню міжпредметних зв'язків і співвідношень між поняттями під час вивчення теми чи навчального предмета; використанню логічних операцій аналізу й синтезу; забезпеченню послідовності етапів засвоєння знань; реалізації поступовості навчання; диференціації та конкретизації загальних положень; розподілу

навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти; окресленню змістових центрів кожної теми; розкриттю зовнішніх і внутрішніх зв'язків між теоріями, законами й фактами; описові місця нового матеріалу в структурі теми чи розділу [92]. Варто зазначити, що систематичність навчання студентів залежить насамперед від систематичності викладання навчального матеріалу. Якщо викладач подає навчальний матеріал науково, цікаво, доступно, сучасно, то студенти засвоюють отриманий матеріал із задоволенням, у них формується міцна система знань, яка буде застосована в подальшому під час вивчення нової інформації.

Принцип модульності дає змогу структурувати зміст професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов у модулі, за кожним із яких мають бути закріплені чіткі функції та професійні завдання, брати до уваги до уваги функціональні види діяльності майбутніх учителів. Використання цього принципу забезпечує міждисциплінарний синтез знань у системі професійної підготовки майбутніх викладачів, формування в студентів цілісної картини світу. Структурування за принципом модульності допомагає забезпечити заданий рівень глибини навчального матеріалу, залежно від інтересу й необхідності, потреби, рівня попередньої підготовки тощо. Модульна побудова навчальної програми, на нашу думку, сприяє системності, логічній організації, тобто реалізації загальнодидактичних принципів науковості й систематичності підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Принцип доступності й посильності. Цей принцип передбачає, що матеріал має бути поданий відповідно до вікових та інтелектуальних можливостей студентів, а його засвоєння не становить труднощів. Доступність стає можливою завдяки власне матеріалу, його організації, а також методиці роботи з ним. Основна вимога принципу – побудова навчання так, щоб студенти могли свідомо засвоювати загальнонаукові й професійні знання, практичні навички та вміння, повністю використовуючи свої інтелектуальні здібності й фізичні можливості. Тобто завдання, що ставлять перед студентами, мають бути їм зрозумілими, інакше дидактичний процес матиме тільки

формальний характер та може призвести до втрати віри у власні здібності, а отже, сформуванню пасивне ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Принцип доступності й посильності залежить: від добору навчального матеріалу з огляду на вимоги навчальної програми та специфіку майбутнього фаху; урахування розумових, емоційно-вольових і фізичних можливостей студентів та наукових вимог до організації навчального процесу; правил послідовності й наступності: від простого до складного, від відомого до невідомого, від легкого до важкого; урахування наявних професійних знань, практичних навичок і вмінь студентів. Аналіз наукової літератури й досвід практичної діяльності дають підстави стверджувати, що студент справді долучається до роботи тільки в тому разі, коли професійні завдання, що постають перед ним під час навчальної діяльності, є не тільки зрозумілими для нього, але й сприймаються ним, тобто набувають значущості для студента та позначаються на його почуттях [592].

Принцип *зв'язку теорії з практикою* – центральне положення класичної філософії й сучасної гносеології, згідно з яким позиція життя, практики є першою та основною позицією пізнання. Цей принцип ґрунтований на положенні філософії, педагогіки та психології про те, що ефективність і якість навчання перевіряють та підтверджують практикою, яка слугує критерієм істини, джерелом пізнавальної діяльності й галуззю застосування результатів навчання. Важливо, щоб викладання всіх дисциплін було спрямоване на свідоме включення студентів у професійну діяльність. На практичних заняттях вони мають навчитися ефективно діяти в професійних умовах, оперуючи професійними знаннями, отриманими під час теоретичної підготовки [592].

Принцип індивідуалізації реалізують в організації навчального процесу, у межах якого звертають увагу на індивідуальні особливості студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюють засоби, способи, прийоми й темп навчання (залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримування стійкого інтересу до навчання), створюють умови для професійного становлення майбутнього

вчителя іноземних мов. Кожен студент є неповторною індивідуальністю, яка має індивідуальний, властивий лише їй набір природних схильностей і здібностей, психологічних та фізичних можливостей, тому сприймання й перероблення інформації проходять по-різному, залежно від індивідуальних та інтелектуальних можливостей студентів. Індивідуалізація навчального процесу в закладі вищої освіти полягає у створенні найбільш сприятливих умов для розвитку особистості студента через забезпечення гнучкості змісту навчання, узгодженості дидактичної системи з індивідуальними потребами й рівнем базової підготовки, можливості рухатися власною траєкторією навчання [592].

Наступний принцип, що впливає з попереднього, розширює, надає йому змогу адекватно функціонувати, – принцип *моделювання професійної діяльності або функціональності*. Цей принцип запропонований багатьма вченими, що досліджували питання професійної підготовки фахівців, зокрема й учителя. Аналізований принцип передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності, його реалізують через запровадження до навчального процесу комплексу професійно орієнтованих завдань і вправ. Основною вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителя іноземних мов (планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо) [592].

Принцип інноваційності передбачає створення, поширення й використання нових засобів (новацій) для розв'язання педагогічних проблем. Як зауважує С. Сисоєва, реалізація цього принципу відбувається через такі заходи: удосконалення й модернізація змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні новації, що охоплюють низку елементів (удосконалення, трансформація навчально-виховного процесу). Готовність до інноваційної професійної діяльності – це особливий особистісний стан, що передбачає наявність у майбутнього педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

Принцип урахування міжпредметних зв'язків. Згідно з педагогічним словником, термін «міжпредметні зв'язки» витлумачують як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [166] М. Фіцула характеризує міжпредметні зв'язки як узгодженість між навчальними предметами, що надає змогу аналізувати факти і явища реальної дійсності в різних вимірах, із позицій багатьох дисциплін. П. Кулагін трактує міжпредметні зв'язки як принцип навчання, за яким навчання нового програмного матеріалу побудоване з огляду на зміст суміжних навчальних предметів; В. Максимова – як засіб віддзеркалення продуктів міжнаукової інтеграції в змістовому наповненні дисципліни та в навчальній діяльності, оскільки це оптимізує втілення принципу науковості. Згідно з міркуваннями А. Беляєвої, І. Суходольської, міжпредметні зв'язки в підготовці майбутнього вчителя іноземних мов створюють підґрунтя для адекватного сприйняття й розуміння нових відомостей, розвитку навичок і вмінь, Крім того, міжпредметні зв'язки допомагають відрефлектувати й систематизувати мовний і мовленнєвий досвід; формують фундамент для повноти знань; відображають логічний зв'язок різних курсів і наступність знань.

У процесі навчання в закладах вищої освіти всі ланки, усі компоненти нерозривно пов'язані в складній, ієрархічній системі взаємодій, де відображено ієрархічні взаємозв'язки учасників (суб'єктів) навчального процесу: викладач закладу вищої освіти – студент – майбутній учитель (викладач) – учень. Дієвість професійних знань, їхній перехід до практичної діяльності суттєвою мірою залежить від здатності студента синтезувати знання з різних галузей науки й перетворювати їх на особистісне надбання, робити інструментом своєї майбутньої професійної діяльності. Зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов реалізують через нормативні й вибірккові педагогічні дисципліни, які найчастіше є міждисциплінарними та інтегрують знання різних наук: педагогіки, філології, психології, соціології, філософії, методики, лінгвістики тощо. Міжпредметні зв'язки в підготовці майбутніх учителів іноземних мов підвищують рівень готовності студентів до майбутньої

професійної діяльності, сприяють вихованню всебічно розвиненої особистості, яка зможе здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності [39]. Викладання знань з огляду на міжпредметні зв'язки допоможе розкрити єдність між теорією і практикою, сприятиме підготовці майбутніх учителів іноземних мов до розуміння, а згодом і до виконання сучасних наукових, соціальних та професійних завдань [592].

Принцип соціокультурної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов прогнозує посилену увагу до загальнолюдських, національних цінностей, соціальної державної політики в руслі світового соціокультурного процесу. Майбутній учитель має демонструвати готовність до міжкультурної комунікації, прагнути до інтеркультурного та транскультурного способу мислення, толерантно ставитися до національно-культурної ідентичності інших людей, обстоювати свободу особистості, яка має індивідуальні якості, уподобання, орієнтації, сприяти поліаспектній реалізації учнів [768]. Соціокультурне середовище – це культура і стан суспільства, де живе й розвивається людина; складна структура суспільних, матеріальних і духовних умов, у яких реалізується особистість [678].

Невипадково сучасні вчені Г. Васянович, І. Зязюн, О. Савченко в межах культурологічного складника професійної освіти акцентують на «освіченості через культуру». Нові форми суспільного буття сприяють осмисленню культур різних соціумів: регіонального, європейського, українського тощо чи вселюдського (глобального). Згідно з ідеями культуровідповідності, майбутній учитель іноземних мов є суб'єктом освіти, представником і носієм культури як особистісного феномену. Цей феномен полягає в засвоєнні індивідом мови, способі життя, персональному світогляді, сприйнятті навколишнього світу, які сприяють підвищенню рівня ментального розвитку особистості, формуванню значущих особистісних і професійних якостей, а також створюють належне підґрунтя для процесів самоосвіти, саморозвитку та самовиховання [809].

Принцип свідомості, діяльності та самостійності. Свідомість у підготовці майбутнього учителя іноземних мов зумовлена вільним вибором

студента професії вчителя та постає у двох аспектах: усвідомлення студентами значущих мотивів навчальної діяльності; усвідомлення професійних вимог до освоєння професійної діяльності. Професія педагога допускає оволодіння професійно-методичною діяльністю. Одна з методологічних основ її розроблення – принцип єдності свідомості й діяльності, який полягає в тому, що людська психіка формується тільки в процесі діяльності. Оволодіння знаннями є необхідною умовою, але не достатньою [380].

Педагог-професіонал повинен оволодіти системою вмінь, пов'язаних із проектуванням циклу навчання: конструктивний опис цілей навчання, розрахунок показників, із якими необхідно зіставити результати заданих видів діяльності; добір вправ, адекватних до цих показників; вибір методів і з'ясування їхньої послідовності; визначення параметрів, за якими необхідно одержати інформацію про хід засвоєння, тощо. Умови навчання в університеті вимагають від студентів уміння самостійної організації навчальної діяльності, уміння вчитися. Самостійність студентів університету зумовлена не тільки формуванням навичок самостійної роботи в навчальній, науковій і професійній діяльності, але й здатністю брати на себе відповідальність, самостійно виконувати пізнавальні завдання, знаходити конструктивні рішення в навчальній та дослідницькій діяльності. Організація самостійної роботи дасть змогу використовувати потенціал студентів і перенести частину навчальних завдань до позааудиторної роботи.

Принцип комунікативно-орієнтованого навчання – спрямований на організацію адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілено в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування й навчання та в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування й навчання; предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно окресленим набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.); модельовані ситуації спілкування як найтипівіші варіанти взаємин студентів

між собою; мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування й навчання в таких ситуаціях [477]. Цей принцип являє собою реалізацію такого способу навчання, за якого відбувається систематизована й упорядкована підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах модульованої мовної діяльності на заняттях, а викладач має змогу навчити студентів моделювати мовленнєві взаємодії, використовувати мову як засіб соціальної дії та взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування в професійній діяльності.

Отже, підготовка майбутніх учителів іноземних мов зумовлена зовнішніми та внутрішніми передумовами, загальними педагогічними закономірностями освітнього процесу в закладах вищої освіти, специфічними закономірностями професійної підготовки майбутніх учителів, базована на взаємозв'язку загальнодидактичних і специфічних принципів, регламентованих відповідно до методологічних підходів. Увага до таких принципів слугує підґрунтям для виокремлення організаційно-педагогічних умов і розроблення моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

4.2. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти

Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що поняття «педагогічні умови» широко схарактеризоване багатьма вченими (О. Богданюк, Н. Логінова, В. Матвійчук, О. Михайлишин, О. Пономаренко, С. Сінкевич та ін.). Науковці розуміють під цим терміном необхідні обставини, явища, фактори (чинники), шляхи, уявні результати, напрямки, спонуки тощо. У довідковій літературі запропоновано різні тлумачення поняття «умова», що мають багато спільного. Крім цього, поняття «умова» трактують як необхідні обставини, що сприяють чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбуваються зміни. У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» більш конкретизоване: необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення,

утворення чого-небудь або сприяє чомусь [110, с. 1506]; фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [110, с. 1526].

Найчастіше педагогічні умови схарактеризовані як зовнішня передумова для існування й розвитку явищ, тобто обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередкований активністю особистості, групою людей. Таке визначення засвідчує, що педагогічні умови впливають (пришвидшують або гальмують) на розвиток педагогічних явищ, систем, якостей особистості тощо [108].

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища. Для з'ясування причиново-наслідкового зв'язку того чи того явища необхідно аналізувати його в різноманітних зв'язках і вимірах, тобто в загальному зв'язку. Якщо одне явище породжує інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно являє собою фактор; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то це умова [568].

У словнику з освіти та педагогіки поняття «умова» представлено як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [549, с. 36]. Означення «педагогічні» засвідчує, що такі обставини пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, із зовнішнім середовищем, де відбувається пізнавальна й навчальна діяльність студентів, спрямована на формування в них певних знань, умінь, навичок [160]. Зокрема, науковець С. Мельничук кваліфікує педагогічні умови як чинники управління навчанням, що забезпечують активність студентів і стимулюють свідоме засвоєння навчального матеріалу. Педагогічні умови становлять сукупність дій та взаємодій, що забезпечують досягнення максимально можливого корисного результату діяльності [442].

У межах дисертаційного пошуку оперуватимемо терміном «організаційно-педагогічні умови». Назва «організаційно-педагогічні умови» охоплює два терміни (організація й педагогічні умови). Поняття «організація», що органічно поєднане за визначенням із педагогічними умовами, трапляється нечасто, а терміносполучення «організаційно-педагогічні умови» не має усталеного трактування. Однак науковці все частіше застосовують організаційний аспект у педагогічних умовах та пов'язують його з ефективністю досліджуваних процесів.

На думку І. Підласого, організація як педагогічна категорія – це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети. Причому форма (від лат. «forma» – зовнішній вигляд, оболонка) у цьому контексті проаналізована науковцем як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки та змісту, пов'язана з порядком його реалізації. Організація являє собою один із чотирьох основних компонентів динамічної системи – педагогічного процесу. Цей компонент називають також організаційно-управлінським або діяльнісним, він разом із цільовим, змістовим і результативним компонентами утворює зазначену систему [534].

А. Зубко типологізує організаційно-педагогічні умови, що сприяють удосконаленню навчального процесу в закладах педагогічної освіти, так: умови, що вможливають провадження освітнього процесу (рівень професійності викладачів; ступінь готовності до навчання учнів); умови, що модернізують навчальний процес (матеріально-технічне, навчально-методичне забезпечення тощо) [257].

Серед типів педагогічних умов варті дослідницької уваги організаційно-педагогічні умови, що марковані специфікою організації навчально-виховного процесу. У разі дотримання організаційно-педагогічних умов навчально-виховний процес може сягнути нового рівня, оскільки такі умови оптимізують наступність і послідовність опанування професійних знань, умінь та навичок. Саме названі умови допомагають студентіві всебічно розвиватися як

особистості, посилюють сфокусованість на фахову діяльність, дають змогу виявляти педагогічну обдарованість [108].

Організаційно-педагогічні умови як сукупність чинників сприяють регулюванню, взаємодії об'єктів та явищ педагогічного процесу для досягнення мети, налагодженню міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, що полегшує реалізацію дидактичних завдань, активізують навчально-пізнавальну діяльність майбутніх спеціалістів, удосконалюють їхню самостійність, ініціативність, професійне становлення. Від організаційно-педагогічних умов організації освітнього середовища, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є умовами, організованими викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента та реалізують заплановані завдання, залежить результат педагогічного процесу у вищій школі [440].

На підставі викладу зауважимо, що *всі умови функціують у системі та взаємозумовлюють одна іншу*. Доцільно виокремити оптимальні організаційно-педагогічні умови для підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

- 1) підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій;
- 2) використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов;
- 3) упровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності;
- 4) створення і підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;
- 5) розвиток професійної рефлексії в майбутніх учителів іноземних мов.

Такі організаційно-педагогічні умови дадуть змогу вдосконалити навчально-виховний процес, створити такий механізм мисленнєвої діяльності студентів, який сприятиме накопиченню знань і життєвого досвіду, а також допоможуть підтримувати інтелектуальні зусилля студентів, стимулювати пізнавальну активність. Усе це посилюватиме мотивацію студентів до навчання,

виховуватиме в них внутрішні пізнавальні, усвідомлені мотиви, що впливатимуть в майбутньому на професійну діяльність майбутнього фахівця. Інтерес до професії та її опанування можна легко реалізувати, використавши належні організаційно-педагогічні умови для підготовки студентів.

4.2.1. Підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій

Мотивація до навчальної та професійної діяльності посідає провідне місце в структурі діяльності особистості майбутніх учителів іноземних мов та є одним з основних понять, яке використовують для пояснення рушіїв, мотивів здобуття певної професії. Посутню роль в осмисленні проблеми мотивації особистості до професійної діяльності виконують дослідження, які розкривають понятійну основу мотивації (Г. Костюк, О. Леонт'єв, Р. Немов, С. Рубінштейн та ін.); характеризують сутність мотиву професійної діяльності (Р. Гуревич, Е. Зеєр, Є. Ільїн, Л. Кандибович, С. Каверін, Е. Климов, Т. Ладзіна, А. Маркова, Н. Нестерова, А. Овчаренко, Н. Степанченко та ін.); описують особливості розвитку мотивації навчальної діяльності студентів (Р. Бібріх, І. Вартанова, І. Васильєв, В. Давидов, Н. Єлфімова, Є. Ільїн, М. Матюхіна, В. Моргун, А. Орлов, Л. Фрідман та ін.); витлумачують мотивацію навчально-професійної діяльності студентів (О. Арестова, Н. Бакшаєва, А. Вербицький, М. Делеу, М. Д'яченко, А. Реан та ін.); з'ясовують особливості формування мотивації до різноманітних видів діяльності (В. Асєєв, А. Маркова, В. Климчук, О. Сидоренко). Поняття мотивація в психолого-педагогічній науці розкриває процес, унаслідок якого певна діяльність набуває для особистості значення, створює стійкість інтересу до неї й перетворює зовні задані цілі діяльності у внутрішні потреби особистості.

А. Маркова стверджує, що найвищий рівень оволодіння фахом пов'язаний не стільки з продуктивністю діяльності, скільки зі специфікою

мотивації особистості, її ціннісними орієнтирами, самоутвердженням. Таке розуміння допомагає зробити висновок про те, яке значення має вибрана професія для людини [422]. А. Реан трактує «мотивацію» як внутрішнє спонукання до активності, яке пов'язане із задоволенням певної потреби, як сукупність стійких мотивів, із певною ієрархією, що в подальшому виражає спрямованість особистості [578]. На думку І. Зимньої, мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, уявлення, ідеї, почуття та переживання. Науковець описує поняття мотивації як механізм співвідношення зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки людини, що впливає на конкретні форми діяльності. Поняття мотиваційної сфери передбачає ефективну й вольову сфери особистості, тобто переживання та задоволення потреб [253].

Н. Каньоса вважає, що в системі навчання в закладах вищої освіти під мотивацією до професійної діяльності розуміють: сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. При цьому мотиви професійної діяльності прогнозують усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (здобуття вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо), що задовольняють за допомогою виконання навчальних завдань і які спонукають до опанування майбутньої професійної діяльності [283].

За висловом Н. Іванової, мотивація постає багатофункційною детермінантою окремих дій і поведінки особистості, але насамперед такою, що спонукає й регулює діяльність. Дослідниця стверджує, що мотивація майбутніх фахівців до професійної діяльності – це процес формування мотивів, залежно від інтелектуальних й індивідуально-психологічних особливостей та впливу чинників (зовнішніх і внутрішніх, позитивних і негативних), які активізують, регулюють і спрямовують поведінку на сумлінне та якісне виконання професійних завдань. Формування й розвиток мотивації до професійної діяльності повинні спонукати до діяльності, зумовлювати її конструктивну організацію, регуляцію та корекцію [267].

Серед основних функцій мотивації особистості до професійної діяльності варто виокремити такі: спонукальна – актуалізує наміри особистості виконувати конкретний вид діяльності та активізує певну поведінку щодо її реалізації; організаційна – окреслює можливі способи дій для реалізації актуальних мотивів і досягнення професійних цілей; регуляторна – зумовлює необхідну поведінку, активізує та спрямовує певні дії, необхідні для задоволення потреб і реалізації актуальних мотивів; корегувальна – забезпечує оптимальність дій та за потреби їх зміну, залежно від рівня значущості актуального для фахівця мотиву.

Учені диференціюють мотиви на зовнішні та внутрішні. Зовнішні мотиви передбачають потреби людини, такі, як матеріальні блага, престиж вибраної професії, повага. Зовнішній мотив буває позитивним та негативним. Позитивний мотив передбачає постійне досягнення успіху, тобто мотивацію на успіх; негативний – зосередження людини на негативах, невдачах, покараннях, тобто мотивацію на невдачу [576]. Внутрішні мотиви прогнозують професійну діяльність, яка має основне значення для особистості. До внутрішніх мотивів зараховують процесуальні, результативні й мотиви саморозвитку, які виходять на самоосвіту та самовдосконалення [37]. Внутрішня мотивація стає результатом життєвого досвіду людини, вона, зазвичай, є стабільним утворенням, яке виявляється в різноманітних ситуаціях.

Освітня діяльність вищої школи повинна бути спрямована на формування й збагачення мотивів до майбутньої професійної діяльності та інтеграцію теоретичної підготовки й практичної діяльності. У разі фахової зорієнтованості всіх дисциплін, доцільної організації навчальної й виробничої практики, налагодження оптимальних взаємин між викладачами й студентами, високорівневої підготовки курсових, дипломних і магістерських робіт, турботи про психологічну безпеку та свободу особистості, організації продуктивної науково-дослідницької діяльності студентів можна розвинути мотивацію до професійної діяльності та творчої активності [234].

У працях, присвячених формуванню особистості майбутнього професіонала, чільне місце посідає питання професійних ціннісних орієнтацій. Поняття

«цінність», «ціннісні орієнтації» постають об'єктом ретельної уваги сучасних дослідників у галузі філософії, соціології, психології та педагогіки. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчує, що цінності й ціннісні орієнтації слугують базисом для формування життєвої позиції. Саме ціннісні орієнтації дають основу для формування особистості, детермінують її поведінку та впливають на вибір й особливості засвоєння професії [404]. Під «формуванням» цінностей розуміють не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення умов для її саморозвитку, самовдосконалення, залучення студентів до духовно спрямованої навчально-виховної та перетворювальної діяльності. Завдяки цьому процесу, сформовані цінності інтеріоризовані в особистісні якості студентів і мають знаходити свій вияв у вчинках, поведінці й діяльності [562; 603].

Передумовою професійного становлення майбутнього вчителя є зростання його професійної позиції, що трактують як складну систему цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії і ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність [391].

Професійні ціннісні орієнтації соціально спрямовані, що відображені в нормативно-правових актах та інструкціях, які регулюють професійну діяльність фахівця [12]. Л. Ведерникова, Н. Сушик зараховують до чинників і засобів формування професійних ціннісних орієнтацій студентів поінформованість майбутніх фахівців про зміст та специфіку професії [696]. У науці домінує думка про те, що професійно-ціннісні орієнтації педагога – це сукупність стійких виявів ставлення особистості до педагогічної праці, які формуються на основі усвідомлених педагогічних цінностей і втілюються в професійній діяльності, позначаючись на її змісті та способах досягнення фахової мети.

Варто виокремити такі основні цінності професійної діяльності вчителя:

- ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності;
- ціннісне ставлення до особистості дитини як унікальної індивідуальності, суб'єкта діяльності, спілкування й міжособистісних відносин;
- усвідомлення соціальної значущості професії педагога;

– орієнтація на формування повноти людської особистості, її суб'єктності й активності;

– ціннісна орієнтація на творчість у професійній діяльності;

– орієнтація у своїй професійній діяльності на загальнолюдські цінності, зокрема на добро, любов, красу, здоров'я, культуру, духовність [744].

Одним із найбільш значущих компонентів провадження успішної професійної діяльності справедливо називають сформовані професійно-ціннісні орієнтації педагога, що оптимізують його професійно-особистісний розвиток, інтенсифікуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, настанови, ставлення). Професійно-ціннісні орієнтації мають стратегічне значення для поведінки й діяльності, окреслюють напрями фахової роботи.

Навчання в закладі вищої освіти – це лише початок формування професійної майстерності, але за умов неперервності пізнавальної діяльності людини університет стає провідним фундаментальним чинником формування позитивного ставлення до професійної діяльності, до процесу вдосконалення професійної майстерності, інтелекту й особистості в цілому, стимуляції потреби людини в самостійному накопиченні знань і вмінь. Практика викладацької діяльності педагогів вищої школи доводить, що формування мотивації до професійної діяльності та професійно-ціннісних орієнтацій студентів – процес складний і багатофакторний.

Очевидно, що під час навчання в закладі вищої освіти студент постає перед низкою проблем, пов'язаних насамперед з адаптацією до нової дидактичної ситуації, що принципово відрізняється від шкільної формами й методами організації навчального процесу. Такі труднощі створюють своєрідний дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. Ефективними шляхами подолання дидактичних бар'єрів, формування стійкої мотивації до професійної діяльності та професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов є:

– ретельне вивчення специфіки майбутньої фахової діяльності, її суспільної ролі, вимог до знань, умінь, навичок фахівця, які він має опанувати в ході опанування всіх курсів;

- формування в студента уявлень про сучасну модель успішного фахівця, стимулювання до окреслення перспектив фахової самореалізації;
- становлення позитивної «Я-концепції», адекватне самооцінювання як суб'єкта професійної діяльності;
- побудова ієрархії ціннісних орієнтирів, що стосуються фахової діяльності;
- удосконалення вмінь самостійно опрацьовувати джерельну базу, опановувати інформаційні технології, творчо використовувати знання на практиці;
- створення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювання бажання самовдосконалюватися;
- розвиток допитливості, створення «пізнавального» психологічного середовища в студентській академічній групі;
- зменшення особистісної та ситуативної тривожності в окремих студентів, нейтралізація їхньої невпевненості стосовно майбутньої професійної роботи, удосконалення фахових якостей, уміння проводити саморегуляцію;
- розроблення ситуацій успіху для студентів на високому рівні реалізації здібностей;
- підпорядкування процесу формування в студентів високого рівня мотивації професійного досягнення за низкою критеріїв (успішне навчання на оптимальному рівні складності, що пов'язаний із вимогами навчального курсу, а також із можливостями зони актуального й найближчого розвитку кожного студента; індивідуалізація процесу навчання; включення майбутніх фахівців у професійно-педагогічну діяльність; формування в студентів установки на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення; вироблення вмінь та навичок володіння сучасними технологіями, творчого застосування їх у майбутній професійній діяльності.

Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення особистісного зростання. Застосування інтерактивних технологій навчання як інструменту професійної діяльності

створює мотивацію «зі зміщенням на кінцевий результат», що особливо важливо в професійній підготовці [393].

Інтерактивні технології навчання – це така організація процесу навчання, за якого студент обов'язково бере участь у колективному, взаємодоповнювальному процесі навчального пізнання, що базоване на взаємодії всіх учасників. Проводячи спільну діяльність у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу, кожен студент робить вагомий індивідуальний внесок в обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Усе це проходить у доброзичливому середовищі, де панує взаємна підтримка та повага один до одного. За такого формату студенти не лише оволодівають новими знаннями, а й провадять пізнавальну діяльність, апробують її більш високі форми кооперації та співпраці. Взаємодію в освітньому процесі можна характеризувати як діалог на полімодульних рівнях у цілісному співіснуванні суб'єктів освітнього процесу. У ході діалогового спілкування студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин та інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього організовують індивідуальну, парну й групову роботу, застосовують дослідницькі проекти, рольові ігри, проводять роботу з документами й різними джерелами інформації, використовують творчі завдання [5].

Зважаючи на відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації інтерактивних технологій навчання, Г. Коберник, О. Комар, О. Пошетун, Н. Побірченко, Т. Торчинська запропонували умовну робочу класифікацію за формами навчання (моделями), у яких реалізовані інтерактивні технології. Науковці ділять інтерактивні технології на чотири групи, залежно від мети уроку й форм організації навчальної діяльності студентів [553].

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум; коло ідей). Працюючи в парах, студенти виконують різні справи: обговорити завдання чи короткий текст; узяти інтерв'ю, вивчити

ставлення (думку) партнера щодо питання або твердження; критично проаналізувати роботу один одного, підсумувати результати опанування теми й ін. За умов парної роботи та роботи в малих групах усі студенти отримують змогу висловлювати свою думку, говорити. Така робота допомагає студентам подумати, обмінятися ідеями спочатку з партнерами, лише потім озвучити їх перед аудиторією. Це сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, уміння висловлюватися, переконувати й вести дискусію [553].

2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання (аналіз ситуації; розв'язання проблем; незакінчені речення; мозковий штурм; ажурна пилка; обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; навчаючи – вчусь; дерево рішень) передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Для організації колективно-групового навчання необхідно брати до уваги такі чинники: специфіка співпраці партнерів-одногорупників, яка відображає зовнішній світ і надає реалістичного характеру штучно створеним взаєминам; налагодження зворотного зв'язку та підтримка від членів групи, які мають аналогічні проблеми й досвід; товариська атмосфера, що сприяє формуванню нових навичок, підвищує здатність до самоєфективності в різних сферах життя; особливості групової форми роботи, що спонукають студента до самооцінювання власної діяльності, самодослідження, у ході якого можна виконувати роль глядача, ідентифікувати себе з іншими учасниками, оперувати отриманими результатами під час аналізу власних думок, емоцій, вчинків [408; 553].

3. Технології ситуативного моделювання (спрощене судове слухання; громадські слухання; симуляції; розігрування ситуації за ролями). Модель навчання в грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчають). Завдання педагога, який застосовує ігри в навчанні, полягає в підпорядкуванні гри сформульованій дидактичній меті. В ігровій моделі викладач постає як інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультування її учасників), суддя-рефері (коригування й допомога порадою щодо поділу ролей), тренер (підказки студентам, які проводять гру), голова, ведучий (організація обговорення гри) [553].

4. *Технології опрацювання дискусійних питань* (метод «Прес»; вибери позицію; зміни позицію; неперервна шкала думок; дискусія; оцінювальна дискусія; дебати; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу) сприяють розвиткові критичного мислення, дають змогу вибрати власну позицію, формують навички обстоювати свою думку, поглиблюють знання з обговорюваної проблеми. Технології навчання в дискусії слугують вагомим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання та передбачають виконання низки правил: дискусія починається з порушення спірного питання, що не містить однозначної відповіді й прогнозує різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні; учасники не ставлять запитання: «хто має рацію, а хто помиляється в тому чи в тому питанні»; увага зосереджена на ймовірному перебігу дискусії («Чого варто очікувати за певного збігу обставин?», «Що могло б статися, якби..?», «Чи були інші можливості?»); вислови учасників дискусії стосуються порушеної теми; викладач виправляє помилки й неточності, які допускають студенти, та спонукає всіх робити те саме; твердження студентів супроводжуювані аргументацією, обґрунтуванням (викладач ставить студентам запитання на зразок: «Які факти засвідчують користь цієї думки?», «Як ви міркували, щоб зробити такий висновок?»); дискусія може бути розв'язана як консенсусом (ухваленням узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між її учасниками [553].

Розвиток особистості й вияв потреби в діяльності пов'язані з досягненням особистістю почуття задоволеності від процесу та результатів діяльності, наявністю прагнення до подолання труднощів й успішністю виконання складних завдань, бажанням продемонструвати свої можливості в процесі діяльності. Найбільш результативна така методика створення мотивації, за якої викладач звертається до формування уявлення в студентів про значення предмета в його майбутній діяльності для успішного виконання професійних завдань. Основна увага зосереджена на правильному формуванні позитивних ціннісних орієнтацій студентів щодо навчання, досліджуваного предмета й навчальної діяльності в цілому.

Як зазначають Г. Коберник, О. Комар, Н. Побірченко, О. Пометун, Т. Торчинська, потрібно розпочинати зі створення в аудиторії сприятливої психологічної атмосфери. Студентам пропонують використати позитивні емоції, які пов'язані з успіхами в минулому та майбутньому для формування нових взаємин. Вони згадують випадок зі свого життя, коли переживали великий успіх, заплющують очі та створюють картинку в уяві. Важливо звернути увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, які створюють чи супроводжують її, згадати й відчуті ті позитивні емоції та переживання, що володіли ними в той час. Студентам необхідно відчуті стан їхнього успіху та поділитися своїми відчуттями з аудиторією. Далі пропонують дати волю уяві й фантазії та на аркуші паперу написати список своїх найбільших бажань, успіхів, яких би хотілося досягти через 5 років (наприклад, я б хотів стати успішним учителем). Через декілька хвилин викладач просить прочитати ці бажання у стверджувальній формі, начебто це вже сталося (наприклад, я закінчив університет із відзнакою та став учителем іноземних мов). Студенти діляться своїми відчуттями. Для позитивного психологічного настрою звучить легка приємна музика. Спільно з викладачем студенти повторюють уголос або про себе текст настрою: «Тут і зараз: Я турбуватимуся про свій душевний стан. Навчатимуся опановувати свої емоції. Намагатимуся бути уважнішим до інших людей, ніж раніше. Уявлятиму себе на місці іншої особи, зичитиму їй того самого, що й собі. Неупереджено ставитимуся до людей, які мене оточують. Зосереджу увагу та спробую почути голос свого доброзичливого серця. Усвідомлюю, що довколишній світ наповнений любов'ю, світлом і теплом. Мені не потрібно боятися. Навколо мене позитивні люди. Я живу в любові та злагоді. Мені спокійно й радісно. Почуваюся щасливим!» [553; 603].

Важливо представити студентам програму майбутньої діяльності. Викладачі по-різному ознайомлюють студентів із такою програмою з нового конкретного предмета, курсу тощо. Вони можуть обмежуватися назвою теми й переліком того, що робитимуть студенти, а можуть розкрити зміст майбутніх занять, окреслити завдання й очікувані результати їхньої діяльності, розповісти

про передбачувані методи та форми роботи, оцінювання її результатів. Важливо, щоб викладач говорив не про одне заняття, а показував перспективу у вивченні теми чи розділу. Відкрита позиція педагога, представлення програми майбутньої спільної діяльності сприяють, на наш погляд, нейтралізації напруженості в аудиторії, допомагають студентам побачити перспективи власної діяльності, позбутися відчуття невпевненості та страху перед майбутнім [553; 603].

Наступним етапом у діяльності викладача, що дає йому змогу дізнатися про імена студентів, а їм натомість краще пізнати один одного, створити сприятливу атмосферу, є «знайомство». Прийоми проведення «знайомства», що побудовані на інтерактивних технологіях, сприяють включенню студентів у спільну роботу, згуртовують колектив. Важливо, щоб знайомство проходило в умовах, що не породжують почуттів суперництва, протистояння, недовіри. Якщо перше враження від початку спільної праці буде пов'язане з позитивними емоціями, викладачеві буде легше забезпечити ефективну роботу в аудиторії [553; 603].

На перших заняттях зі «Вступу до педагогічної професії» варто застосовувати методи й прийоми створення позитивної атмосфери навчання та організації комунікації студентів. У цьому допомагають вправи «*Групова взаємодія*» (для приємного спілкування, кожен студент на першу літеру свого імені називає рису або якість, притаманну йому) та «*Знайомство*» (основне завдання – краще пізнати студентам один одного та викладача, створити невимущену, довірливу, сприятливу й доброзичливу атмосферу, дізнатися коло інтересів студентів для подальшої плідної роботи та позитивного сприймання дисципліни). Найчастіше використовують такі форми: «Ім'я – характер», «Ім'я – побажання на пару» (тиждень, вихідні)». Можна запропонувати студентам продовжити два речення. «Я – ... (Мене звати...). Багато хто знає, що я..., проте мало кому відомо, що я...» [603].

Використання завдання «*Приховані «скарби*» допомагає краще пізнати студентів, дає змогу зробити логічний перехід до рис, якими повинен володіти педагог. Наприклад: «Привітаймо оплесками тих, хто приїхав з іншого міста; має цікаве захоплення; любить спілкуватися; любить дітей тощо».

Вправа «Інтерв'ю» передбачає попарне об'єднання учасників групи. Кожен повинен розповісти своєму сусідові історію про себе. Завдання слухача – не перебивати того, хто говорить, уважно аналізувати розповідь. Після терпимого вислуховування кожного з партнерів групі потрібно зібратися разом. Учасник має стисло представити свого партнера, повідомити, що він запам'ятав із почутого. Для полегшеного виконання вправи варто оперувати запитаннями-підказками: «Мої інтереси й уподобання», «Що вирізняє мене серед інших, характеризує мою індивідуальність?», «Що про мене ще невідомо групі?» тощо. Більше вправ на знайомство зі студентами представлено в додатку Е.

На заняттях не варто говорити про свої переживання, відчуття, емоції, хоч і педагог, і студенти постійно їх фіксують. Діагностика емоційного стану студентів допоможе викладачеві виявити проблеми й труднощі в соціально-психологічному аспекті, вибудувати свою діяльність, зважаючи на її результати. До початку заняття можна застосувати методи діагностики (наприклад, прийом «Градусник» пропонує студентам намалювати великий градусник на дошці або на папері; верхні й нижні значення шкали не повинні перевищувати +5 і –5) або, залежно від ситуації, попросити студентів розповісти про свої відчуття, переживання, емоції після використання однієї з технологій. Знаючи, які емоції, відчуття переважають у студентів, педагог вибудовує свою діяльність. Коли всі крапки на «Градуснику» розташовані, наприклад, у верхній частині, яка вибрана як позитивна, тоді розпочинають заняття. Водночас численна кількість крапок засвідчує погане емоційне самопочуття, тому викладачеві не варто відразу вдаватися до інтерактивної технології, особливо, якщо вона потребує налагодження взаємин між учнями. Можна суттєво поліпшити психологічну атмосферу в аудиторії, поговоривши зі студентами й налаштувавши їх на виконання завдання [603].

Для виявлення очікувань і побоювань студентів, викладач може розпочати заняття з того, що студенти та він сам перебувають на початку важливого шляху. Для того щоб шлях був успішним, треба з'ясувати, чого очікують від роботи на цьому занятті присутні. Можна запропонувати

студентам продовжити речення «Від цього заняття я очікую... Я трохи побоююсь...» і висловитися за допомогою уявного мікрофона. Необхідно попередити студентів про необхідність висловлюватися лаконічно, стисло, не відхиляючись від теми. Гарно зарекомендувала себе вправа «*Мої очікування*», коли студентам пропонують записати на стікерах свої очікування від заняття й прикріпити їх на дошку. Вправи «*Незакінчені речення*», «*Чарівна подушка*», «*Чотири сфери*» представлені в додатку Ж.

Подоланню деяких побоювань сприятиме окреслення правил поведінки чи норм роботи на занятті. Наприклад, деякі студенти не висловлюються на занятті, оскільки відчувають страх перед критичними зауваженнями своїх товаришів. Цю проблему, на наш погляд, допоможе подолати затвердження правил зворотного зв'язку й норм спільної діяльності [603]. Необхідно виокремити такі норми, які допомогли б організувати спільну діяльність студентів, створити атмосферу комфорту й безпеки, згуртувати студентів. Вправи, які сприяли згуртуванню («*Емоції та ситуації*», «*Щоб говорити правду*», «*Чим ми схожі*», «*Перетворення*», «*Амеба*») та міжособистісному спілкуванню («*Запитай – відповім*», «*Моє послання у світ*», «*Непотріб*», «*Моє уявлення про час*», «*Моє відчуття часу*», «*Розрізані квадрати*», «*Телепатія*», «*Коло довіри*», «*Мух краще ловити на мед*», «*Будуємо автомобіль*», «*Паперовий кухоль*», «*Зв'язування у вузлики*»), подані в додатках К, Л.

У режимі «мозкового штурму» можна назвати правила, які можуть сприяти ефективній і комфортній роботі кожного на занятті. Використання вправи «*Бажано, обов'язково, не можна*» допоможе організувати діяльність відповідно до окреслених правил, зменшить побоювання щодо активної участі на занятті. Такий підхід дасть змогу створити позитивну мотивацію для подальшої діяльності, розвивати позитивні емоції й почуття стосовно вивчення дисципліни, а також допоможе організувати процес навчання, оскільки всі пропозиції обговорюють, узгоджують із групою, а ті, що схвалили разом, записують на плакаті. Викладач озвучує загальний перелік і пропонує учасникам скріпити своїми підписами наміри дотримання цих правил.

Прикладом найпростіших правил роботи можуть бути такі: приходити вчасно; говорити тільки від себе, не оцінювати висловів один одного, конструктивно ставитися до висловів інших [603].

Варто зауважити, що в ході підготовки викладача до занять, а також безпосередньо в процесі проведення вправ необхідно брати до уваги такі моменти: правильний вибір вправ відповідно до поставленої мети й завдань, особливостей групи (згуртованість учасників, міжособистісні взаємини, досвід спільної роботи тощо) та однорідності групи (вік, стать, індивідуальний досвід, інтелектуальні й фізичні дані); обов'язковий інструктаж групи перед початком виконання вправ; дискусія й інтерпретація після її завершення [603].

Для реалізації першої організаційно-педагогічної умови – підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій – під час опанування навчальних дисципліни фахового спрямування проведено групові й індивідуальні бесіди з елементами переконання, навіювання, метою яких було формування в студентів потреби до навчання, провадження професійної діяльності, пробудження в них бажання формувати професійно-ціннісні орієнтації.

На заняттях із дисципліни «Практичний курс англійської мови» для підвищення мотивації майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності використано низку завдань, розроблених нами самостійно та екстрапольованих із досвіду інших дослідників, зокрема В. Лук'яненко (додаток Л.1).

Для формування ціннісних орієнтацій використано вправу *«Герб моїх життєвих цінностей та моє професійне кредо»*, за допомогою якої виявлено ціннісні орієнтації студентів. Застосування вправи дало змогу зрозуміти свої життєві цінності, сформулювати мрію, розкрити внутрішній мотиваційний світ, усвідомити власні цінності та вибрати головні з них. Студентам роздано бланки *«Герб та девіз»* і запропоновано заповнити символами поля герба, який потім допоможе подолати шлях у досягненні мрії, дати відповіді на запитання: *«Що*

може зробити Вас щасливим? Що для Вас є життєвим крахом? Яка Ваша першорядна мета в житті? Яка Ваша професійна мрія?». На смужці необхідно було написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним кредо. Для виконання цього завдання студенти не повинні використовувати слова; писати кольоровими олівцями; у малюнковій формі передавати почуття; застосовувати символи, графічні знаки. Після виконання вправи організовано обговорення, під час якого кожен студент зробив висновок про найважливіші життєві цінності, мотиви, прагнення, бажання, мрії та окреслив шляхи їх досягнення.

Схожим є завдання «Девіз», що полягало у формулюванні англійською мовою девізу успішної особистості, яка впевнено рухається до досягнення своїх цілей. Важливо, щоб девіз сподобався студентові, надихав на наполегливу роботу. На окремому аркуші паперу студенти писали розповідь, пов'язану з їхнім девізом, та представляли її аудиторії [408].

Дотичною є вправа, яка налаштовує студентів на позитивну роботу та проектує успішне майбутнє, – «План дій». Студенти мають скласти план дій на майбутнє, відповівши на запитання, що потрібно зробити, щоб бути успішним у своїй професійній діяльності.

За допомогою вправи «Книга» студенти з'ясовували, яка книга найбільш важлива в отриманні професійних знань із їхньої спеціальності. Студенти мали змогу підготуватися, а потім попрактикуватися в ораторському мистецтві, висловити вагомі аргументи на користь свого рішення та переконати в цьому одногрупників.

Тематика творів-роздумів, які сприяли розвиткові мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності: «Miss a meal if you have to, but don't miss a book» («Можна пропустити прийом їжі, але не книгу»); «Only the educated are free» («Лише освічені люди вільні»); «Always desire to learn something useful» («Завжди прагни до пізнання чогось корисного») [408].

Завдання, запропоновані студентам на заняттях з англійської мови, передбачали аналіз можливих перешкод на шляху до мети, а також шляхів їх подолання, що посилювало гнучкість і наполегливість студентів у досягненні

цілей, пов'язаних із навчальною діяльністю, сприяло становленню мотивації навчання та налаштувало на майбутню професійну діяльність.

На заняттях із дисциплін «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови» використано інтерактивні завдання, розроблені самостійно та науковцями Н. Нікулою, С. Смагіною, для підвищення мотивації до навчання, майбутньої професійної діяльності, для формування професійно-особистісних якостей і цінностей студентів [480].

На заняттях із педагогіки студентам запропоновано колективно змодельовати асоціативний куш до слова «учитель», щоб на етапі підсумку дискусії повернутися до нього й доповнити чи змінити свою думку, якщо протягом заняття вона змінилася. Далі організовано дискусію на тему «Учитель іноземної мови, його професійні якості». Студентам запропоновано відповісти на низку запитань.

1. Чи погоджуєтеся Ви з твердженням, що «учитель – особа публічна»?
2. Чи можна вважати мовлення вчителя його приватною справою?
3. Як Ви розумієте вислів: «Учителем школа стоїть»?
4. Як Ви ставитеся до твердження: «Учитель – це постійний учень»?

Крім того, студенти мали пригадати вислови відомих людей, прислів'я та приказки про професію вчителя й прокоментувати їх. Завдяки такому підходові, у студентів формується уявлення про професію вчителя, про вчителя як про особистість.

Вправа «*Моя професійна мотивація*» полягала в тому, щоб допомогти студентам зрозуміти власні мотиви вибору професійної діяльності та спрямувати їх до провадження професійної діяльності. Студентам запропоновано перелік мотивів, за допомогою яких вони окреслювали найбільш актуальні мотиви на цьому етапі професійного становлення. Студентам необхідно було проранжувати їх за ступенем важливості. У переліку мотивів варто назвати такі:

- 1) отримання потенційного визнання, упізнаваність;
- 2) підтримання сімейних традицій;
- 3) сприяння людям;

- 4) заробіток;
- 5) легкий пошук роботи;
- 6) перспективність діяльності;
- 7) виявлення власних здібностей;
- 8) комунікація з людьми;
- 9) наповненість знаннями;
- 10) змістова різноманітність;
- 11) творчий характер роботи;
- 12) складність діяльності;
- 13) легкий і спокійний характер роботи;
- 14) постійне самовдосконалення.

Виконуючи завдання, студенти мали кілька хвилин, щоб скласти власну ієрархію мотивів. Після цього вони робили висновок, що кожен із них має свої домінуючі та не зовсім важливі мотиви, проте для провадження ефективної професійної діяльності їм необхідно чітко усвідомити й виокремити головні мотиватори.

На заняттях із методики викладання іноземної мови організовано відвідування занять досвідчених учителів та перегляд у мережі Інтернет доступних відеоуроків учителів, які стали переможцями конкурсу «Учитель року». Після перегляду відео студентам запропоновано подискутувати на тему, чи відповідають учителі з відео тим вимогам, які окреслюють до них суспільство та Нова українська школа. Відвідування уроків та перегляд відеозаписів і майстер-класів досвідчених учителів дали змогу майбутнім учителям іноземних мов накопичити власний педагогічний досвід.

Оскільки вчитель – центральна фігура в закладі освіти, студентам запропоновано гру *«Імідж сучасного вчителя»*, де вони з'ясували, яким він має бути. Кожен студент, отримуючи м'яч, називав одну ознаку іміджу сучасного вчителя. Переможцем став студент, який більше за всіх назвав цих ознак. На завершальному етапі виконання вправи підбито підсумки стосовно того, який насправді вчитель потрібний сучасній школі. Сформульовано висновок,

що нині необхідний учитель, який розуміє, любить і поважає особистість дитини, сприймає її такою, якою вона є, із позитивними та негативними моментами, розуміє природні потреби й можливості, зважає на них, ніколи не дозволить образити чи принизити, не допустить фальші в стосунках.

Дискусії «*Я просив...*», «*Урок метелика*», «*Усе залежить від тебе*», «*Про вчителя та учня*» сприяли розвиткові позитивної мотивації студентів до досягнення поставленої мети; сформувавши розуміння того, що для досягнення бажаних результатів необхідно докласти зусиль, вчитися долати труднощі, покладатися лише на себе, усвідомити, що людина самостійно відповідає за свої вчинки та є творцем власної долі. Дискусії представлено в додатку М.

У ході опанування теми «Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності», що передбачена в межах навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», проведено круглий стіл «*Творчість та інноваційність педагогічної діяльності*». Майбутні вчителі мали змогу обговорити сутнісні характеристики креативного вчителя, проаналізувати й порівняти поняття «інноваційність», «творчість», «креативність»; виявити ознаки творчості в професійній діяльності вчителя, її вплив на формування особистості учня та ефективність провадження професійної діяльності.

Завдання «*Однодумці чи опоненти?*» мало на меті спонукати студентів замислитися над висловами видатних людей, розкрити сутність їхніх міркувань, узяти для себе щось корисне, оскільки вислови видатних людей наголошують на значущості професії вчителя. Студентів поділено на пари, кожній парі запропоновано картки з афоризмами. Студенти пояснювали, як вони розуміють зміст того чи того афоризму, висловлювали згоду з ним або ж заперечували («Учителі, яким діти зобов'язані вихованням, поважаніші, ніж батьки: одні дарують нам тільки життя, а інші – добре життя» (Аристотель); «Завдання вчителя – відкривати нову перспективу роздумів учня» (Конфуцій); «Лише той Учитель, хто живе так, як навчає» (Г. Сковорода); «Більшість учителів витрачає час на запитання, покликані з'ясувати, чого учень не знає, а справжнє мистецтво формулювання запитання полягає в тому, щоб з'ясувати, що учень

знає або здатний пізнати» (Альберт Ейнштейн); «Щоб бути хорошим викладачем, потрібно любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш» (Василь Ключевський); «Учитель – це не той, хто допомагає тобі закінчити школу. Учитель – це той, хто допомагає тобі почати власне життя» (Святослав Вакарчук).

Для обговорення виробничих, організаційних умов, які б сприяли отриманню задоволення від роботи, студентам запропоновано вправу «*Ідеальна виробнича ситуація*». Вони уявляли, що самі створюють усі необхідні умови для продуктивної професійної діяльності, та описували ідеальну ситуацію для отримання якісного результату праці з подальшим обговоренням і відповідями на запитання (Чим корисною для вас була ця вправа? Які ідеї можна впровадити у свою професійну діяльність? Чи допоможе це вам почуватися упевнено на робочому місці?) [705].

Для виконання вправи «*Портрет «нового» учителя*» студентам запропоновано плакат «Сонця успіху», на променях якого вони записували свої риси характеру, якими пишаються як майбутні професіонали та якими має володіти вчитель сучасної української школи. Щоб досягти успіху і стати справжнім професіоналом, студентам необхідно мати зазначені риси характеру.

Для демонстрації престижності професії вчителя, її суспільної значущості студентам запропоновано гру «*Реклама вчителя іноземних мов*». Мета вправи – активізувати інтерес до постаті сучасного вчителя іноземних мов, бажання вдосконалювати власні професійно значущі якості, мотивувати до ефективного провадження майбутньої професійної діяльності.

Для розвитку позитивного складника професійної діяльності передбачено вправу «*Зіркова година*». Студентам запропоновано скласти п'ять характерних для професії педагога радощів, заради чого живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим у житті та роботі. Кожен учасник за допомогою пантоміми показував ті радощі, які він виокремив, а інші студенти відгадували.

Мета вправи «*Людина на своєму місці*» полягала в самостійному аналізі недоліків і переваг у студентських та професійних ролях. Учасників

розподіляють на дві команди. Перша команда постає в ролі студентів, інша – фахівців. Завдання студентської команди – намалювати картину на тему «Чудова пора студентства», команда фахівців має інше завдання – зобразити картину «Чудова пора професійної зрілості». Команди по чергово називають 6 атрибутів студентства і 6 ознак професійної зрілості. Серед виокремлених атрибутів потрібно підкреслити найважливіший. Після 15–20 хвилин виконання роботи команди мають обмінятися аркушами. Протилежний бік аркуша слугує для того, щоб учасники обох груп назвали 6 мінусів вікового періоду та вибрали серед них найголовніший. Згідно з логікою проведення гри, команди представляють власну творчість, деталізують недоліки й переваги однієї із соціальних ролей. У ході гри варто з'ясувати, у якому віці з'явиться бажання відмовитися від плюсів студентства, а також спробувати роль професіонала. Студенти повинні окреслити особистісні якості, що, на їхню думку, допомагають ставати професійно зрілою особистістю. Кожен з учасників на індивідуальному аркуші писав вік, у якому, на його думку, плюси студентства будуть відчуватися менше, пояснював чому і перераховував наявність необхідних професійно важливих якостей. Потім кожен по колу зачитував свою думку. Підбиваючи підсумки, учасники називали, що найпривабливіше виявлено в періоді студентства та в періоді професійної зрілості, а також звертали увагу на те, який вік і які якості зазначені найчастіше.

Під час виконання вправи «*Лінія життя*» кожен студент малював на аркуші паперу, розділеному пунктирною лінією посередині на верхню й нижню половини, лінію, що символізувала життя учасника, усе минуле, від народження до сьогодення, і майбутнє, як кожен уявляє його. Повідомлено умову малювання: коли лінія проходить вище від пунктиру, це символізує позитивні події життя, з успіхами й радіщами, коли лінія позначена нижче від пунктиру, то вона символізує негативний досвід, труднощі, невдачі, горе. Потім малюнки обговорювали в групі, звертаючи увагу на те, як переважно сприймають студенти своє життя – більша чи менша частина лінії розташована у верхній / нижній частині листа, наскільки багато точок перетинань пунктиру. Студенти

коментували ці психологічні «автопортрети»; викладач наголошував на тому, що негативний досвід минулого – це цінність, яку треба використати, щоб надалі рухатися з меншою кількістю перетинань межі, прямуючи все вище й вище до своєї мети.

У ході виконання вправи «*Мій життєвий шлях*» повідомлено, що один мандрівник ішов по «шляху життя» й опинився на перехресті; зупинився, озирнувся й задумався про те, по якому шляху йти далі. Завдання кожного учасника – уявити себе мандрівником, зобразити на аркуші власну історію, свій нинішній стан, окреслити можливі варіанти майбутнього життя. Учасник має стисло занотувати або візуалізувати власні думки й почуття, описати спогади, переживання, фантазії та мрії; зазначити, куди він прагне дійти, що варто взяти з собою в дорогу, що потенційно трапиться на шляху, яких навичок і вмій бракує наразі. Обговорюючи виконане завдання, учасники зосереджують увагу на тому, якою була дорога особи, коли саме мандрівник почувався найбільш щасливим, переживав незабутні емоції, що цьому сприяло. Викладач наголошує, що учасникам варто робити акцент на єдності минулого й сьогодення, сьогодення та майбутнього; аналізувати, чим відрізняється попередній шлях від нинішнього й від запланованого та чим вони подібні, яка мета цього шляху, що засвідчує досягнення мети, які існують умови, засоби, можливості для реалізації планів.

У межах вправи «*Вечір спогадів*» кожен студент отримав завдання: «Заплющіть очі та уявіть, що коли Ви їх розплющите, Ваш вік сягне на 30 років більше, ніж зараз. Розплющивши очі, походіть по кімнаті, спробуйте проаналізувати свої відчуття стосовно того, якими Ви стали та як склалося Ваше життя завдяки здобутій вищій освіті, успішній професійній реалізації тощо. Розкажіть один одному про свої враження, як на вечорі спогадів».

Вправа «*Мій заступник*» починається з короткого повідомлення про те, що в деяких племенах існують тотемні тварини, такий тотем може бути в кожної людини. Студентам запропоновано спробувати уявити власний тотем і виліпити його. Коли він буде виготовлений, можна звернутися до тотему з

якимось проханням. У ході короткого обговорення звертають увагу на доцільність спрямованості людини в майбутнє, важливість формулювання мети й докладання зусиль для її реалізації.

Вправа «*Взаємні презентації*» передбачала три етапи. Перший етап роботи полягав у тому, що кожен самостійно малював образ «Я і моя професія». На виконання першого етапу заплановано 5 хвилин. На другому етапі студенти розповідали своїм партнерам про себе якомога докладніше. На виконання цього етапу студенти мали 5 хвилин. Третій етап роботи – відрекомендувати групі свого партнера. На цьому етапі важливо отримати якомога більше різноманітної інформації про нього. Учасники відповідали на такі запитання: «Як я уявляю свою професію?»; «Що я ціную в самому собі?»; «Предметом моєї гордості є...»; «Що я умію робити краще за все?». Після завершення вправи підсумовано, що люди, які присутні в аудиторії, об'єднані спільними інтересами, прагненням до професійного вдосконалення та зростання тощо [774].

Вправа «*Життєвий та професійний кодекс педагога*» передбачала вербалізацію життєвих і професійних цінностей та принципів. Студенти отримували картки із зображенням приголосних і голосних звуків. Картки розподілено між студентами групи. Завдання студентів – сформулювати декілька значущих для них особисто та світу в цілому життєвих і професійних правил, які б розпочиналися на букви, написані на картках. Після закінчення роботи групі пропонували прочитати сформульовані закони, дотримуючись алфавітного порядку. Група створювала єдиний життєвий і професійний кодекс педагога [574].

Вправа «*Коли я був школярем*» покликана занурити студентів у світ дитинства, у якому роблять перші самостійні кроки, пізнають світ, дізнаються про щось нове. Студентам запропоновано згадати власні бажання дитинства та продовжити таке речення: «Коли я був школярем, мені хотілося, аби мій учитель...».

Для активізації мотивів щодо поставленої мети студентам запропонована вправа «*Машина часу*». Учасники заплющували очі й поринали в минуле, у

якому не бажали вдосконалюватися, дбати про самоосвіту, про своє професійно-педагогічне зростання, про формування професійних цінностей. Потім уявляли, що за таких умов потрапили в майбутнє, розплющували очі та обговорювали низку запитань: «Яким учителем Ви себе бачите? На якому рівні Ви проводите уроки? Яке у Вас педагогічне звання? Чи люблять Вас діти? Чи досконалі Ви в професійно-методичній діяльності? Чого очікуєте? Чого побоюєтеся?».

Потім навпаки уявляли, що за роки навчання наполегливо працювали, самовдосконалювалися, докладали зусиль до самоосвіти, формували професійно значущі якості особистості, працювали над рисами свого характеру, прагнули до професійної діяльності. На завершення студенти давали відповіді на ті самі запитання. Відповіді порівнювали та обґрунтовували висновок про те, що досягненню бажаних результатів сприяла стійка мотивація [480].

Застосування тренінгових технологій дало змогу активізувати зацікавленість студентів в особистісному зростанні – свідомій систематичній роботі з формування суспільно цінних якостей характеру, притаманних гармонійно розвиненій особистості, трансформації недоліків поведінки, негативних рис та особистісних якостей; акцентувати на ставленні студентів до майбутньої професійної діяльності, до формування позитивної мотивації, до набуття знань, умінь і навичок за короткий час. Тренінгові технології передбачають виконання професійних дій студентами із самостійного розв'язання типових та нестандартних фахових проблем. У тренінгу широко використано методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднані під назвою інтерактивні технології й забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Тренінг сприяє розвитку вмінь студентів усвідомлювати проблемну професійну ситуацію, аналізувати її та свою поведінку в ній, виробляти вміння професійної поведінки, яка є оптимальною в професійній ситуації та найефективніше розв'язує її [555].

Тренінг як технологія інтерактивного навчання має низку особливостей:

1) груповий процес – група є відображенням суспільства в мініатюрі, надає змогу кожному учасникові ідентифікувати себе з іншими, набувати

нового досвіду; водночас у групі найбільш ефективно забезпечений зворотний зв'язок та підтримка від інших;

2) активність учасників – тренінгові форми проведення занять передбачають інтерактивний обмін інформацією між тренером і групою, а також між самими учасниками; кожен відчуває власну причетність до процесу навчання та вважає набутий досвід «своєю власністю»; учасники мають змогу вільно висловлювати свої думки, навчання спрямоване не лише на знання, а на прищеплення навичок і вироблення моделі поведінки;

3) мета навчання – тренінг орієнтований на запитання й пошук відповіді, набуття досвіду, допомогу учасникам у саморозвитку; традиційні форми навчання здебільшого спрямовані на передання інформації від викладача до слухачів, а також на правильну відповідь, необхідність відтворення почутого;

4) принцип «тут і зараз» – методика проведення тренінгу передбачає побудову взаємин у системі «тут і зараз», що базоване на відтворенні (імітації, моделюванні) проблемних ситуацій, характерних для реального життя; протягом навчального заняття учасники «проживають» конкретну подію, осмислюють її, змінюють модель поведінки, виробляють навички ухвалення рішень тощо;

5) атмосфера занять – неформальна атмосфера проведення тренінгу, зручне розташування місць колом, півколом чи малими групами сприяють позитивній налаштованості учасників, дають змогу налагоджувати зворотний комунікативний, емоційний, інтелектуальний зв'язок між членами групи та уникати одноманітності протягом усього заняття;

6) поєднання різних індивідуальних стилів – методи тренінгового навчання допомагають більш ефективно вибирати техніки подання інформації відповідно до індивідуальних особливостей сприймання учасників; на тренінговому занятті учасники мають «говорити», «писати», «малювати», «грати», «відчувати на дотик», «переживати»; поєднання таких різноманітних стилів подання матеріалу зможе забезпечити його ефективне сприймання на інтелектуальному (мозковий штурм, розв'язування проблем), емоційному (ігри, рольові ігри, обговорення), фізичному (руханки, фізичні вправи) рівнях [294].

Мета тренінгів для майбутніх учителів іноземних мов – створення умов для усвідомлення ними власних професійних можливостей та окреслення шляхів професійного зростання, формування мотивації до майбутньої професійної діяльності та життєвих і професійних цінностей. Основні завдання тренінгів: 1) сприяти розумінню учасниками власного професійного «Я», прийняття себе в професії; 2) навчити учасників долати професійні труднощі; 3) керувати своїм професійним розвитком; 4) сприяти професійно-творчому становленню вчителя [574].

Ефективність засвідчили тренінги з педагогічної майстерності Ліани Гоменюк «Учитель – вічний учень», «Професійна компетентність педагога», «Толерантність як показник компетентності педагога», «Покликання вчителя – покликання високе і благородне» тощо. Педагогічний тренінг «Творча майстерність учителя» та «Все в твоїх руках» представлено в додатках Н, П.

Для досягнення ефективності занять необхідно дотримуватися чіткої структури. Зокрема, у межах одного заняття заборонене проведення кількох однотипних вправ; натомість рекомендоване урізноманітнення форматів роботи, що розвиває інтерес, сприяє формуванню мотивації, допомагає запобігти розфокусуванню уваги. Викладач повинен проінструктувати учасників перед початком заняття або перед виконанням кожної вправи. Організація тренінгу підпорядкована низці правил, яких мають дотримуватися всі учасники: активність, рівність, свобода висловлювання тощо. Нові відомості, зазвичай, подають у формі міні-лекції, інформаційного повідомлення, розповіді. Для відпрацювання практичних навичок передбачені інтерактивні вправи. Тренер (методист) зобов'язаний усебічно проаналізувати результати виконання вправ, прокоментувати їх та систематизувати. Якісне виконання цього завдання стане можливим лише в разі наявності високого рівня професійної підготовки. Доцільно пропонувати прості вправи, проводити фізкультхвилинки, організовувати перегляд відеоматеріалів тощо [161].

Отже, використання інтерактивних технологій сприяє інтелектуальному розвитку студентів, підвищенню мотивації до професійної діяльності та

формуванню професійних ціннісних орієнтацій, розвитку пізнавальної активності, пізнавальних інтересів, зацікавленому ставленню до нестандартної організації освітнього процесу, активізації творчої діяльності, формуванню вмінь помічати проблему, знаходити шляхи її розв'язання, оволодінню навичками саморозвитку особистості, надає змогу думати, творити.

4.2.2. Використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов

Поняття «технологія» походить від грецьких слів «техно» – мистецтво, майстерність і «логос» – учення, термін перекладають як учення про майстерність. «Педагогічна технологія» – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності щодо проектування, організації та реалізації навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача [639]. Педагогічні технології, за умови їх правильного застосування, гарантують досягнення того мінімуму, який регламентований державними стандартами в освіті. Найпрогресивнішими та найефективнішими є особистісно зорієнтовані технології, які передбачають, що студент – центр освітньої системи. Особистість студента в цій технології стає пріоритетним суб'єктом, межею функціонування освітньої системи. Особистісно орієнтована технологія – це освітня технологія, основна мета якої – взаємний і плідний розвиток особистості педагога та його студентів на основі рівності в спілкуванні, партнерстві й спільній діяльності.

Розроблення теорії особистісно орієнтованої освіти пов'язане передовсім з ідеєю гуманізації освіти, що натомість передбачає організацію такого процесу навчання, який забезпечував би єдність загальнокультурного, соціально-морального й професійного розвитку особистості. У сучасній теорії та практиці навчання й виховання можна вирізнити кілька підходів, що регламентують основи особистісної орієнтації освіти: філософський, представниками (Д. Белухін, В. Біблер, Б. Гершунський, С. Клепко, В. Лутай, Н. Ничкало,

М. Полані та ін.); психологічний (І. Бех, Л. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Е. Фромм та ін.); педагогічний (С. Гончаренко, І. Зязюн, Ж. Меншикова, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, Г. Сазоненко, В. Сєриков, В. Сухомлинський, В. Хайруліна, І. Якиманська та ін.); соціально-педагогічний (Я. Коломинський, С. Подмазін, А. Реан та ін.); соціологічний (А. Капська, О. Кузьменко, Д. Пащенко та ін.). Особистісна орієнтація схарактеризована також у контексті процесу навчання і виховання (І. Бех, М. Красовецький та ін.).

Дослідники теорії та практики навчання обстоюють різні позиції стосовно ролі педагога, його суб'єктного досвіду, особистісних якостей, необхідних для організації навчально-виховного процесу, що забезпечував би умови для повної реалізації особистісного потенціалу учня, реалізації індивідуально-особистісного проекту, який окреслює життєві плани та способи самореалізації, формування життєвих принципів і пріоритетів [795; 798].

За висловом учених і практиків, позиціонування вчителя як одного з основних суб'єктів навчально-виховного процесу, орієнтація на людину взагалі як на неповторну, унікальну особистість у системі особистісно орієнтованого навчання вимагають насамперед зміщення акцентів із предметно-орієнтованого навчання на особистісне й соціально-зорієнтоване навчання, що вможливилює проектування особистісного розвитку кожного учня. Учитель має розуміти, що саме він володіє своєрідними інструментами для організації взаємодії з учнями. Оптимального результату досягають у разі концептуально-гуманістичного мислення й такої ідеології навчання та виховання, що сфокусована на виживання через «стійкий розвиток особистості й індивідуальності та високої мотивації життєдіяльності випускника на основі пріоритету духовно-моральних цінностей» [795; 798].

Як слушно зауважує І. Якиманська, особистісно орієнтована освіта слугує важливим чинником становлення й розвитку індивідуальності особистості: «Результатом освіти має бути не навченість (інформованість), хоча це необхідний складник освіти, а становлення особистості – самобутньої, унікальної, творчої, яка й реалізує власні цілі та цінності в житті» [788, с. 32].

Поняття особистісно орієнтоване навчання ввійшло до педагогіки на противагу соціально-орієнтованому навчанню, у якому актуалізовані потреби та інтереси суспільства в освіті, а інтереси учня проігноровані. Мета такого навчання – створення умов для індивідуальної самореалізації учня, розвитку й саморозвитку особистісних якостей. Цей тип навчання передбачає стимулювання особистості до діалогу, дискусії [217].

І. Бех вважає, що особистісно орієнтований навчально-виховний процес не стільки задає вектор розвитку, скільки створює для цього всі необхідні умови, його мета полягає не в плануванні загальної лінії розвитку, а в тому, щоб допомогти кожній особистості, зважаючи на її досвід пізнання, удосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватись як особистість. Особистість виявляється в здатності вибирати мету, кількість і рівень складності навчальних завдань, час та терміни виконання. Процес вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнені результати [53].

Під особистісно орієнтовним навчанням дослідники О. Балл, О. Бондаревська, С. Подмазін, В. Сериков, А. Фурман, І. Якиманська та інші розуміють органічне сполучення навчання (відповідно до діяльності суспільства) та індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, у якій реалізовано досвід його життєдіяльності. У таких умовах студент не є суб'єктом навчання, а постійним носієм суб'єктного досвіду. Саме тому співпрацювати зі студентом як із партнером, не опускатися, а підніматися до рівня молоді – мета особистісно орієнтованого навчання, у центрі уваги якого перебуває молодь як суб'єкт діяльності.

На підставі аналізу наукових поглядів підсумовано, що особистісно орієнтоване навчання – це процес психолого-педагогічної допомоги особистості в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтоване навчання передбачає створення освітнього середовища. Це потребує, з одного боку, демократизації стосунків між викладачем і студентом, а з іншого – активізації ролі студента в розвитку особистісних та професійних здібностей і якостей, посилення його

суб'єктивних функцій. Ефективна організація особистісно орієнтованого навчання залежить від розвитку свідомості особистості, структури її психічної діяльності, суб'єктності особистості (рефлексивного усвідомлення себе та своїх можливостей), духовності, довільності в поведінці та в організації психічних процесів особистості та ін. [776].

Виклад спонукає до конкретизації методичних засад реалізації особистісно орієнтованого навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме: зміна акцентів у методах навчання з ілюстративно-пояснювальних на пошуково-дослідницькі через пов'язування отриманої інформації зі знаннями, що вже отримані, та з можливістю використовувати її в майбутньому; застосування діалогічного методу; варіативність у формах організації роботи, відборі наочності, дидактичних посібників, методів і прийомів навчання та оцінювання знань; інтеграція різних галузей знань через використання можливостей комп'ютерної техніки, інформаційну підтримку за допомогою електронних текстів, ресурсів Інтернету, через контакти з культурою й досвідом інших людей; застосування в навчальному процесі надбань інших наук; проведення лабораторно-практичних і семінарських робіт для забезпечення кращого сприйняття та осмислення студентами навчального матеріалу, розвитку аналітичного мислення, абстрагування й формування зв'язків між теоретичними та практичними знаннями; стимулювання максимальної самостійності, емоційного самовираження й вияву творчих здібностей через диференційовані види самостійної роботи, проведення творчих конкурсів, захистів проектів, виставок тощо [776].

Щоб бути суб'єктом навчальної діяльності, студент має оволодіти її етапами: *орієнтації – формулювання мети – проектування – організації виконання плану діяльності – оцінювання.*

Етап орієнтації: мотивація викладачем наступної діяльності, позитивна установка на роботу; орієнтація студентів щодо місця заняття в цілісному навчальному курсі, розділі, темі (схеми, таблиці, опори, словесна установка тощо); опора на особистий досвід студентів із проблеми заняття, кінцевий

результат, до якого потрібно прийти; доведення до свідомості студентів, що все те, що вони роблять, потрібне для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Етап формулювання мети: окреслення мети заняття, обговорення шляхів її досягнення, з'ясування разом зі студентами особистісно значущих завдань цієї діяльності, яку передбачено провадити протягом заняття (робота студента саме на цьому занятті як передумова для складання заліку, іспиту тощо); визначення показників досягнення поставлених завдань (знання, уміння, навички тощо).

Методи й засоби реалізації першого та другого етапів: *актуалізація, проблематизація, інтрига, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу тощо.*

Етап проектування: залучення студентів (у разі можливості) до планування діяльності, яка проходитиме на занятті, через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності тощо); урахування побажань студентів з огляду на їхні здібності, інтереси, суб'єктивний досвід; налаштування студентів на співпрацю, а отже, і на позитивний результат у роботі.

Етап організації виконання плану діяльності: подання варіативних способів навчальної діяльності (письмового або усного; індивідуального чи в групі; переказ опорних положень або розгорнута відповідь; у вигляді узагальнення чи на конкретних прикладах тощо); вибір студентами способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора, план, тези, висновки тощо); вибір студентами (у разі можливості) завдань і способів їх виконання під час закріплення знань, формування вмінь та вироблення навичок; варіативність домашнього завдання (диференціація за рівнями складності та способами виконання).

Методи й засоби психолого-педагогічної діяльності студентів: *заохочення, створення яскравих наочно-образних уявлень; навчально-пізнавальна гра; створення ситуації успіху; пізнавальний інтерес; створення проблемної ситуації; спонукання до пошуку альтернативних рішень; виконання творчих завдань; кооперація студентів; створення ситуації взаємодопомоги тощо.*

Етап контрольньо-оцінювальний: залучення студентів до діалогу з викладачем, висловлювання думки про те, чи досягли вони результатів і завдяки чому; участь студентів у виправленні допущених помилок, осмисленні їхніх причин (взаємо- та самоаналіз); надання студентам змоги самостійно або за допомогою викладача чи інших студентів порівнювати отриманий результат із критеріями еталону; використання механізмів позитивного ставлення до успіху студентів та оцінювання навчальних досягнень студентів протягом усього процесу навчання.

Завершальним етапом навчальної діяльності на занятті є *усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху.*

Як справедливо зазначає О. Березюк, ефективність навчання залежить від уміння педагога вибрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного навчального заняття, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували кінцеві якості особистості [42]. Потрібно надавати перевагу тим методам, які звернені до свідомості й активності в навчанні. Саме особистісно орієнтоване навчання як різновид активного має свої особливості. Сутність його в тому, що до навчального процесу долучаються всі, але кожен робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Це співнавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і педагог, і студент є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють та виконують. Дослідниця наголошує, що сучасна дидактика вимагає від студентів не тільки зрозуміти, запам'ятати і відтворити отримані знання, але й уміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності та творчо розвивати [42; 44]. На практиці реалізувати це допомагають різноманітні форми та методи:

- 1) лекційно-просвітницька та індивідуально-консультативна робота;
- 2) моделювання й аналіз ситуації, спілкування;
- 3) дискусії, спрямовані на обговорення й корекцію ціннісних орієнтацій та установок слухачів;
- 4) тренінгова практика;

5) практичні заняття;

б) виконання спеціальних завдань під час індивідуальної роботи та науково-дослідницької діяльності [42; 44].

Лекції посідають суттєве місце в навчальному процесі на всіх рівнях освіти, хоча їхня кількість різко зменшилася в навчальних планах. Сучасні дидакти, зважаючи на специфіку соціальної діяльності, наголошують на потребі модернізувати класичну лекцію, оскільки вона допускає лише просте інформування, передавання відомостей через монологічну форму комунікації. Лекція, побудована згідно з сучасними дидактичними й виховними засадами, має насамперед формувати інтерес та прагнення до навчання, пристосовувати навчальний процес до фахової діяльності, сприяти обміну знаннями, досвідом та емоціями. Для цього використовують певні прийоми та способи активізації класичних лекцій, а саме: *міні-лекція, лекція-бесіда (діалог з аудиторією), лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, лекція із заздалегідь запланованими помилками* [44]. В додатку П.1 детально описано як проводити такі лекції. Зразок міні-лекції «*Сутність самопізнання*» представлено в додатку Р.

У попередньому підрозділі з'ясовано доцільність використання тренінгових практик для підготовки майбутніх учителів іноземних мов, тому вважаємо за необхідне удокладнити використання імітаційних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Використання ігрових форм роботи під час навчально-пізнавальної діяльності полегшує опанування знань про особливості професійної діяльності, а також допомагає осмислити власну роль у ній. Ігрові форми оптимізують закріплення та поглиблення знань, засвоєних у ході бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, розвивають практичні навички і вміння, дають інструменти для творчого застосування в розв'язанні професійних питань, забезпечують умови для продуктивного обміну досвідом [44; 784].

Ділова гра має на меті відтворення предметного й соціального наповнення професійної діяльності, проектування основних умов і взаємин, властивих певному виду роботи. У навчальному процесі ділові ігри проходять, зазвичай,

у вигляді професійних педагогічних ігор. Залежно від функційного призначення, ігри диференціюють на навчальні й дослідницькі. Навчальні ігри передбачають імітаційне моделювання процесів і механізмів, що характерні для професійної діяльності [44; 236]. Натомість дослідницькі ігри, крім проектування реалій, допомагають моделювати об'єкти, процеси, механізми та експериментально вивчати їх. До того ж гра стає прикладом, який у майбутньому дасть змогу студентів використати її (у цілому або окремі елементи) як модель навчальних занять такого типу у власній діяльності [42].

Перебіг ділової гри охоплює три етапи: підготовчий, проведення ділової гри та завершальний етап (етап оцінювання результатів). Під час підготовчого етапу потрібно написати сценарій та підготувати місце для проведення ігрової практики. На етапі проведення ділової гри викладач зобов'язаний окреслити мету, ролі й рольові стосунки між усіма учасниками процесу, а також дати чіткі інструкції кожному учасникові стосовно того, що він повинен робити, запропонувати оцінювати діяльність групи, що грає, тим, хто не бере участь у грі («експертна група»). Під час проведення гри викладач має скеровувати діалог групи, якщо процес набуває зтяжнього характеру – давати підказки. Також викладач може створювати нові проблемні ситуації, якщо попередні були швидко розв'язані, та змінювати тему дискусії. Обов'язковим під час проведення ділової гри є обговорення як загальної структури, так і кожного окремого елемента. Етап оцінювання полягає в тому, що викладач вислуховує думку так званої «експертної групи»: чи було дотримано всіх правил як грав кожен з учасників. Потім викладач та експерти обговорюють власне процес гри, її позитивні й негативні моменти. Метод ділової гри найкраще використовувати в підготовці студентів, які навчаються на старших курсах бакалаврату або в магістратурі, оскільки вони уже володіють базою знань і вміють їх застосовувати. Цей метод допоможе їм закріпити набуті знання, розвинути нові й удосконалити навички та вміння; розвинути особистісні якості [298].

У процесі вивчення іноземних мов методи гри забезпечують формування комунікативної та лінгвальної компетентності студентів. Під час опанування

педагогіки, психології, методики викладання іноземної мови тощо формується методична, інформаційна, управлінська компетентність. Ділова гра імітує різні аспекти професійної діяльності, соціальної взаємодії, слугує засобом ефективного навчання.

Навчальна ділова гра має такі функції:

1) розвивальна – забезпечує під час навчальної діяльності розвиток творчого потенціалу студентів, їхню самостійність в оволодінні методами отримання необхідних знань;

2) комунікативна – реалізована через організацію спілкування, регулювання міжособистісних взаємин, виникнення механізму саморегуляції поведінки;

3) активізаційна – передбачає стимулювання пізнавальних процесів, інтересів, потреб;

4) інформаційна – виявляється в спрямованості змісту гри на соціальні, психологічні, педагогічні та методичні проблеми;

5) інтеграційна – забезпечує міжпредметні зв'язки між курсами загальних об'єктів вивчення [741].

Ділова гра усуває суперечності між абстрактним характером навчального предмета й реальним характером професійної діяльності. Саме цим вона сприяє скороченню часу, запланованого для вивчення теми, і більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу, процес навчання стає більш творчим та захопливим. Наприклад, гра *«Моє майбутнє місце роботи»*. Групі студентів пропонують самостійно скласти власне резюме так, щоб експерти (два–три студенти й викладач) серед інших кандидатів на посаду обрали одного.

Перед початком гри викладач обов'язково окреслює професійні риси та критерії, згідно з якими потрібно обрати найкращого кандидата на посаду. Студенти не тільки усвідомлюють, які саме якості та навички їм необхідно сформувати для працевлаштування, але й вчаться креативно підходити до процесу самореклами.

Цікавою для студентів була гра розроблена Луїзою Полак *«Педагогічний аналіз занять»*, мета якої – аналіз методики проведення занять, способів

формування в слухачів умінь логічно-послідовного викладу технологічних процесів; розвиток умінь колективно виконувати педагогічні завдання (додаток С).

Ділова гра «Сучасний урок» допомогла студентам схарактеризувати окремі аспекти організації сучасного уроку; створити умови для усвідомлення необхідності фахового зростання, поповнити їхні методичні скарбнички сучасними методами й прийомами навчання; розвинути в майбутніх учителів уміння професійно оцінювати педагогічні ситуації та навички аналізу ефективності педагогічної діяльності (додаток С.1).

Одним із різновидів дидактичної гри є *рольові ігри*. Основна цінність рольової гри – розширення досвіду студентів через використання методу психологічного моделювання, за умов якого студенти, отримавши свою роль, мають виробити спосіб поведінки в конкретній ситуації. Рольова гра – це гра з визначеним сценарієм, що потребує входження в певний образ, простий і природний спосіб пізнання студентами навколишньої дійсності та найбільш доступний шлях оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками. Згідно з навчально-методичною літературою, рольові ігри можуть бути представлені у формі презентації, інтерв'ю, подорожі, ток-шоу, прес-конференції, круглого столу, телемосту, екскурсії, казки, репортажу, клубу за інтересами тощо [763].

Уважаємо за необхідне проаналізувати доцільність застосування рольових ігор у навчанні іноземних мов та навести деякі приклади використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови.

У навчанні іноземних мов рольові ігри ефективно використовують на різних етапах навчання, оскільки вони сприяють удосконаленню навичок письма, читання, аудіювання, говоріння; активізації вивчених лексичних одиниць із певної теми та вживанню їх у ситуаціях, близьких до реального життя; систематизації й розширенню словникового запасу; розвитку мовленнєвих здібностей, особистому творчому потенціалу студентів; розвитку навчально-організаційних умінь (навичок самостійної роботи); вихованню культури спілкування й колективної співпраці; формуванню професійних якостей

кожного студента – кмітливості, винахідливості, креативності, мобільності тощо; удосконаленню навичок колективної роботи в групах; розвитку вмінь аналізувати й узагальнювати одержану інформацію та аргументовано висловлювати власну позицію [588; 735].

Етапи проведення рольової гри такі: підготовчий (повідомлення теми, мети та завдань заняття; опис проблеми або ситуації, яку потрібно розв'язати; окреслення плану дій; розподіл ролей); етап проведення (прогривання ситуації та з'ясування сутності проблемного питання чи ситуації); заключний (аналіз, обговорення та оцінювання результатів гри) [735]. Рольові ігри представлено в додатку Т.

У підготовці майбутніх учителів іноземних мов на заняттях із будь-яких дисциплін доречно використовувати рольову гру «Хокей». У грі беруть участь дві команди по шість гравців у кожній (один воротар, два захисники, три нападники). У навчальному хокеї «кидок у ворота» означає запитання, поставлене супротивником. Запитання добирають «нападники». «Гол» – команда не дала відповіді на запитання або відповідь неправильна. «Шайба відбита» – «захисники» або «воротар» дали правильну відповідь. «Суддею» на полі є викладач, що стежить за дотриманням правил, призначає «штрафний» порушникам, дає дозвіл на запитання й відповіді. Усі інші постають у ролі запасних гравців або вболівальників. Наприкінці гри викладач підбиває підсумки та виставляє оцінки.

У ході рольової гри у вигляді вікторини «Що? Де? Коли?» групу заздалегідь поділяють на 2 команди, вибирають 2 капітанів. На початку гри капітани мають порадитися з гравцями й запропонувати 3 кандидатури, які виконуватимуть роль арбітрів. Викладач повинен вибрати двох осіб, які демонструють найвищий рівень ерудованості. Роль третього арбітра виконує безпосередньо викладач. Перед грою рекомендовано провести розминку. Викладач пропонує студентам відповісти на 10–11 запитань. Згідно з правилами гри, на столі має бути накреслене коло, розподілене на 8 секторів, у кожному з яких передбачений конверт, що містить завдання. Арбітр має право крутити «вертушку», у разі її

зупинки стрілка вказує на один із конвертів. Викладач озвучує завдання та стисло повідомляє умови. Ударяючи в гонг, інший арбітр фіксує час для розмірковування (2 хв.) [243]. Через дві хвилини має пролунати гонг, після цього суперечки припиняють, капітани команд демонструють свій ігровий номер, засвідчуючи, що готові відповідати. Тривалість формулювання питань бліц-турніру становить по одній хвилині кожне. У разі правильної відповіді команда одержує 1 бал. Якщо учасники допустили неточності, вони отримують 0,5 бала. Проводячи гру, 2 арбітри підраховують бали команд, записуючи їх на дошці. У межах загального рахунку до уваги беруть результати вікторини та домашнього завдання. Роблячи висновок, арбітри висловлюють свою позицію стосовно виступів команд. Капітани розкладають на столах аркуші з прізвищами гравців, підраховують коефіцієнт трудової участі кожного учасника. Позначку «плюс» ставлять за правильні версії чи відповіді. Кількість плюсів впливає на кількість бал. У той час коли арбітри підсумовують гру, викладач має зібрати листки обліку й оцінити знання кожного [243]. Для проведення вікторини необхідно підготувати 14 запитань, а також передбачити гумористичну паузу. Після завершального гонга гру закінчують, запрошуючи до слова арбітрів, які оголошують результати оцінювання домашнього завдання (виготовлення наочного посібника, підготовка реклами, випуск газети та ін.) [243].

Студенти гарно сприймають рольову гру-конкурс «КВК» («Конкурс веселих та кмітливих»). Учасників розподіляють на дві команди: кожна команда вибирає капітана. Призначають також членів журі. За два тижні до гри окреслюють тему гри та домашнє завдання командам. Пропонують підготувати привітання команді-суперниці, конкурс капітанів. Для конкурсу капітанів студенти традиційно готують три запитання: одне – усне, друге – у формі «чорного ящика», третє – у формі кросворду. Викладач готує запитання для розминки. Перед конкурсом повідомляють умови його проведення, систему стимулювання ін. [243].

Дієвою є рольова гра «Судове засідання». Це процес за участі трьох осіб: судді, який слухає обидві сторони та ухвалює остаточне рішення, обвинувача й

захисника. Ситуацію подають у вигляді дилеми, що передбачає чотири елементи: загальний контекст дилеми; ознайомлення з вибором, що пропонує дилема; наведення однаково сильних аргументів «за» і «проти»; пропозиція зробити чіткий вибір наприкінці. Мета проведення інсценованих судових процесів – усебічний аналіз педагогічного явища, виокремлення його позитивних і негативних рис, добір фактів та аргументів, розвиток критичного мислення й ораторського мистецтва, уміння робити висновки та ухвалювати рішення. Студенти мають змогу творчо підійти до виконання завдання, на свій вибір використовувати специфічні атрибути проведення судового слухання. Наприклад, у межах теми «Стилі педагогічного спілкування» варто подати матеріал, що характеризує педагогічні стилі (демократичний, ліберальний, авторитарний); у руслі теми «Методи навчання» – матеріал, що стосується класифікації методів навчання, зокрема, за характером пізнавальної діяльності студентів (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький). У ході роботи варто орієнтувати студентів на аналіз дій учителя та учнів, на умови ефективного застосування конкретного методу [575].

У процесі вивчення предмета «Культура мовлення та ораторське мистецтво» проведено гру «Співбесіда під час прийому на роботу». Група студентів була розподілена на підгрупи. У кожній підгрупі є один студент, який прийшов на співбесіду, щоб отримати роботу (учителя, вихователя, заступника директора, директора школи та ін.), троє інших осіб постають інтерв'юерами (керівник, начальник відділу кадрів, психолог). Студенти мають за 15 хвилин підготувати презентації своєї версії співбесіди. Далі проходить презентація, обговорення й резюмування. Підгрупа, що виступила найкраще, отримує найвищий бал [732].

Метою рольової гри у вигляді ток-шоу є набуття навичок публічного виступу та дискутування. Викладач на такому занятті постає ведучим ток-шоу або спостерігачем. Наприклад, зі студентами 1 курсу спеціальності СОА проведено ток-шоу з дисципліни «Практичний курс англійської мови». У

рольовій грі були залучені студенти двох підгруп. Робота організована так: після вивчення теми «Family life», підтеми «Bringing up children» студентам заздалегідь була запропонована тема дискусії «Parents Are Too Permissive with Their Children Nowadays», щоб вони мали змогу підготуватися. Унаслідок жеребкування, студенти розподілилися на «запрошених гостей», які мали змогу першими висловитися із запропонованої теми; «глядачів», які могли висловити свою думку або поставити запитання «запрошеним гостям» упродовж запланованого часу (1 хв); ведучого ток-шоу, який мав право ставити своє запитання або перервати промовця через ліміт часу [588].

Після того як студенти опрацювали обов'язковий матеріал із теми «Mass Media», дуже ефективним було проведення імпровізованого ток-шоу – зустрічі з журналістами Великобританії, США, України. Завершальне заняття з теми «Health System in Great Britain, the USA» організовано у вигляді ток-шоу на тему «Medicine and Health System in Great Britain, Ukraine and the USA» або «Education in Great Britain, the USA and Ukraine». Групи були поділені на три команди та призначений ведучий. Кожна з команд отримувала своє завдання й готувалася до його виконання. Учасники ток-шоу готували собі значки, оформляли аудиторію.

Ця форма роботи допомагала навчитися брати участь у загальних дискусіях, висловлювати й захищати власну позицію. Приклади тем, які запропоновані студентам для ток-шоу в межах різних дисциплін, такі:

– у межах педагогіки – «Крок за кроком до професії вчителя», «Моя майбутня професія – учитель: шлях до успіху», «Педагогічна творчість учителя», «Професійна етика вчителя», «Сучасні вимоги до особистості керівника школи», «Модель школи майбутнього» тощо;

– у руслі методики викладання іноземної мови – «Modern methods of foreign languages teaching», «English is the language of international communication», «The methodical value online technologies in EL teaching», «Nonverbal Communication» тощо;

– у межах практичного курсу англійської мови – «Marriage, engagement and wedding customs in English-speaking countries and Ukraine», «The peculiarities

of English, American and Ukrainian character», «Houses and housing in English-speaking countries and Ukraine», «Cooking mystery. Eating and drinking habits in English-speaking countries and Ukraine», «Hidden tricks of the trade», «Education in Great Britain, the USA and Ukraine» тощо;

– у руслі країнознавства – «American English and its vocabulary peculiarities», «Why do we study English?» тощо [588].

У практиці викладання іноземної мови використано таку форму рольової гри у вигляді тематичної дискусії, як «круглий стіл». Круглий стіл застосовують, зазвичай, для проведення занять із метою обговорення складних, суперечливих проблем та обміну досвідом. Студентам пропонують тему, яка має неоднозначне тлумачення, тому виникає необхідність її аналізу, обґрунтування й обговорення. Студенти заздалегідь готують доповіді, реферати, виступи з використанням інформаційних і мультимедійних засобів навчання. На занятті матеріали заслуховують, після чого починається активне обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Завдання викладача – забезпечити змістовний і всебічний аналіз проблеми та створити сприятливі умови для активної участі всіх студентів у дискусії, спрямувати дискусію в необхідне русло, уміло підбити підсумки після кожного виступу, звернувши особливу увагу на суттєві аспекти порушеної проблеми, не гальмувати полемічних виступів студентів. На завершальному етапі заняття викладач узагальнює колективну думку, підбиває підсумки [588; 786].

Після вивчення теми з практичного курсу англійської мови «Sports and Games» проведено підсумкове заняття у вигляді круглого столу. Студентам запропоновано завдання – придумати «свою історію» (спортсмена, медика, який готує доповідь про вплив фізичних навантажень на організм підлітка). Заняття пройшло швидко, жваво, емоційно. Варто зазначити, що об'єктивні знання з англійської мови студенти демонструють не тоді, коли показують домашню підготовку, а тоді, коли можуть швидко зорієнтуватися в ситуації, довести свою думку.

Вивчаючи тему «Customs, traditions and modern life of London» із країнознавства, студенти мали провести віртуальну екскурсію видатними

місцями країни. Учасники були поділені на дві групи, у кожній із яких призначений свій екскурсовод та допитливі туристи. Студенти самостійно вибрали пам'ятку культури з-поміж запропонованих, заздалегідь отримали інформацію, лексичні одиниці з теми, обговорили сценарій. Після виконання завдання важливо було провести детальне обговорення ситуації та поставити запитання («Як ти почувався в цій ролі? Що під час гри сподобалося, а що ні? Чи потрапляв ти в подібну ситуацію?» тощо).

Цікавою для студентів була рольова гра *«Дискусія між українськими й англійськими однолітками»*. Половина студентів вибрала роль українських підлітків, інші студенти – «гостей з Англії». Студенти розповідали «закордонним гостям» про свою країну, її географічне розташування, столицю, традиції, права й обов'язки громадян України, ставили «англійцям» аналогічні запитання. Кожен «українець» і кожен «гість» повинні поставити хоча б одне запитання та відповісти хоча б на одне з них. Типові запитання були такими: «Where is your country situated? What is the population of your country? What historical places do you know? What does your country produce? What is the territory of your country? What is your country rich in? How many nationalities are there in your country? Who visits your country? What city is the capital of your country? What is it famous for? What monuments, museums, theatres are there in the capital of your country? What are the main industrial towns and cities in your country? When did the history of your country begin?». У ході дискусії студенти користувалися таблицями, де подано відомості про площу й політичні системи України та Англії, а також довідковими даними про клімат, рельєф, корисні копалини, водяні ресурси цих країн.

На занятті з практичного курсу англійської мови під час вивчення теми «Кіно» проведено рольову гру, запропоновану О. Хромченко [735], – «Gossip about Celebrities» у формі дискусії. Гру представлено в додатку Т.1. Граючи в рольову гру *«Стажування за кордоном»* у межах теми з практичного курсу англійської мови «Моя майбутня професія вчителя», студенти отримували картки, де були зазначені їхні імена, вік, стать, посада та посадові обов'язки. Повідомлено, що школа, де всі вони працюють, має направити кількох учителів

іноземної мови на стажування за кордон. На зборах колективу кожен із «працівників» повинен був розповісти про власні обов'язки та довести необхідність саме своєї кандидатури. «Керівники», прослухавши аргументи кожного, вирішують, кого відправляти, та обґрунтовують своє рішення [771].

У процесі роботи над ситуаціями рольового спілкування в аудиторії майбутніх учителів англійської мови досить ефективним є варіант гри «A Difficult Child», розробленої В. Баркасі [33], додаток Т.2. Досвід засвідчує, що викладач може досягти певних успіхів у процесі підготовки та проведення рольових ігор тільки в тому випадку, якщо йому вдасться зацікавити студентів, заохотити їх, залучивши емоції та увагу; якщо він братиме до уваги особливості характеру кожного учасника гри. Безперечно, особливості викладача, його емоційний настрій суттєво впливають на успішність справи [33].

Отже, застосування рольової гри в будь-якій формі на заняттях з іноземної мови сприяє стимулюванню інтелектуальної й емоційної діяльності та розширенню світогляду студентів; розвитку творчого потенціалу студентів і збільшенню обсягу активної мовної практики; можливості персоніфікувати проблемні ситуації, надавати їм особистісного змісту; здатності до критичного мислення й пошуку інформації; урахуванню різних поглядів на проблему та шляхи її розв'язання; індивідуалізації навчання, тому що кожен студент засвоює матеріал з оптимальною для нього швидкістю; реалізації принципу особистісно орієнтованого навчання; створенню сприятливої психологічної атмосфери для вивчення іноземної мови завдяки відсутності негативних оцінок і за допомогою так званої системи заохочення.

Дієвим у підготовці майбутніх учителів іноземних мов є метод проекту. О. Фунтікова трактує метод проекту як засіб розвитку й саморозвитку професійного зростання майбутніх фахівців, завдяки чому формується система професійно-педагогічних умінь на підставі створення оптимальних умов організації самостійної роботи та досягнення високих результатів у навчальній роботі. Практична цінність використання методу проектів у підготовці майбутніх фахівців полягає в його розвивальній сутності: студенти вчаться

використовувати різноманітні джерела інформації для розв'язання проектного завдання, набувають навичок командної роботи, удосконалюють уміння представляти й аргументувати свої позиції щодо поставлених завдань, розвивають свої комунікативні здібності; мають змогу бути включеними до процесу інтегрування знань; удосконалюють здатність застосовувати теоретичні знання на практиці; розвивають творчі здібності [731].

О. Фунтікова окреслює такі функції педагогічного проекту:

1) навчальна функція, що пов'язана з опануванням теоретичних знань, узагальненням суттєвих фактів науки, передового педагогічного досвіду;

2) наукова функція, реалізація якої передбачає вміння студентів вести спостереження, аналізувати досвід педагогічної діяльності, налагоджувати співпрацю педагога з дітьми відповідно до змісту проекту, узагальнювати проблему з позиції наукових методів дослідження;

3) методична функція, спрямована на розроблення системи завдань та системи контролю знань згідно зі змістом проекту [731].

Розрізняють дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані навчальні проекти. Дослідницькі проекти – це проекти, у яких учасники проходять усі етапи «дорослих» досліджень (формулювання проблеми, огляд джерел інформації з порушеної теми, пропонування гіпотези, планування експерименту, формулювання висновків, захист).

Творчі проекти – це такі проекти, які не мають конкретної структури спільної діяльності учасників, що підпорядковане кінцевому результату. Попередньо учасники проекту домовляються про результати та форму їх представлення.

Інформаційні проекти – мають на меті вивчення інформаційних об'єктів: енциклопедій, картотеки, книг, газет, атласів, фрагментів підручників чи задачників.

Ігрові проекти – це проекти, під час реалізації яких учасники перебувають у запропонованій їм ролі, що зумовлена характером та змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реальні особистості. Імітації

підлягають їхні соціальні й ділові стосунки, які можуть бути ускладнені вигаданими ситуаціями.

Практико-орієнтовані проекти – це проекти, спрямовані на соціальні інтереси учасників. Результатами їх реалізації є документ (програма, рекомендації, проект закону тощо).

Підготовка проектів може бути реалізована за чітким алгоритмом і складається з чотирьох етапів: підготовчого, виконавчого, презентаційного й підсумкового.

Підготовчий етап проекту охоплює формулювання теми, систематизацію та виокремлення основної інформації. На цьому етапі студенти обговорюють завдання, виявляють проблеми, окреслюють пропозиції щодо розв'язання завдання, розподіляють ролі та вибирають джерело інформації. Завершуючи підготовчий етап роботи, учасники дискутують у малих групах стосовно плану проектної діяльності, окреслюють мету й кінцевий продукт. На успішність проектної роботи впливає такий чинник, як вибір теми, що має зацікавлювати студентів, порушувати актуальні проблеми, узгоджуватися з професійними потребами майбутніх учителів початкових класів, переконувати студентів у доцільності її розроблення [456].

Виконавчий етап передбачає підготовку студентів до виконання проекту (аналіз етапів презентації результатів, окреслення способів реалізації проекту, робота з інформацією, проведення досліджень, синтез і ситематизація ідей, оформлення проекту) [456].

Презентаційний етап спрямований на те, щоб підготувати студентів до виступу. У ході цього етапу студенти остаточно оформлюють проекти (розроблення мультимедійних презентацій у форматі «Power Point», створення відео тощо). На завершення учасники представляють свої проекти [456].

На підсумковому етапі аналізують та оцінюють проекти. Студенти обговорюють результати проектної діяльності в малій групі й оцінюють проект у цілому, а також характеризують роботу кожного студента. На цьому етапі передбачено написання письмових звітів із проектної роботи. Викладач

аналізує одержану інформацію та використовує її для загального оцінювання роботи студентів [456].

На занятті з практичного курсу англійської мови під час вивчення студентами теми «Food and Meals» результатом проектної діяльності стали мультимедійні презентації. На першому занятті, коли постала потреба об'єднуватися в групи, студенти висловили прохання, що вони це зроблять самостійно. На наступному занятті студенти вже повідомили про склад кожної групи та попросили допомоги в збиранні необхідної інформації (журнальні статті, фотографії, інтернет-матеріали та інше). На наступних заняттях деякі з проектних завдань потребували негайного виконання безпосередньо в аудиторії, де розширювали словниковий запас студентів із теми, закріплювали вивчений лексико-граматичний матеріал, розвивали комунікативні вміння студентів [196]. Під час оцінювання студентів звернено увагу на правильне використання мови, на оригінальний і творчий підхід до виконання проектної діяльності. Під час вивчення цієї ж теми студенти окреслили такі підтеми: «Laying the table», «Common ideas about food», «Traditional Ukrainian Meals», «Traditional British Meals», «Traditional American Meals», «Table manners». Опрацьовуючи проект «Common ideas about food», студенти використовували інтернет-ресурси, щоб дізнатися про переваги того чи того продукту. Ті студенти, які працювали над проектом «Laying the table», дібрали додаткову літературу, що допомогла їм повторити правила поведінки за столом і вимоги до естетичного оформлення столу. Відповідальні за манери за столом продемонстрували міні-діалоги з теми проекту, а інші накрили справжній стіл. Цікавими були виступи студентів, які готували проекти про традиційну кухню України та англійських країн. Учасники навіть принесли деякі страви, щоб продемонструвати їх іншим особам [196].

Стосовно дослідницьких проектів варто зазначити, що студенти чудово справляються з таким завданням. Вивчаючи тему «Great Britain», студенти збирали матеріали з теми, після чого виконували комплексну роботу, яку оформляли в папку за підтемами: «The national symbols», «National Parks»,

«From the history of Great Britain», «Holidays». Робота була оформлена малюнками й фотографіями. Студенти, які підготували цю проектну роботу, захищали її. Ця робота настільки захопила їх, що вони вирішили продовжити її в позааудиторний час. Так з'явився колективний проект «Meet Great Britain». Групи студентів представляли Великобританію: історію, символіку, визначні місця, свята та традиції. Захист проекту перетворився на справжнє свято англійської мови [196].

На занятті з методики викладання іноземної мови використано проект «Cinema – new means in children's education at a secondary school», спрямований на розроблення нового засобу навчання, підвищення мотивації до навчання за допомогою кіномистецтва, що запропонований Н. Плахотнюк [537]. Це міжпредметний проект, який інтегрував навчальні дисципліни – «Практичний курс англійської мови», «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання іноземної мови» (додаток Т.3). Студенти, активно взаємодіючи один з одним, провадять пошукову діяльність для розв'язання проблеми. Це вимагає від них екстраполяції вже набутих знань, навичок і вмінь у новий контекст навчально-пізнавальної діяльності, унаслідок чого формується креативна, комунікативна, методична, інформаційна компетентність. У ході виконання проекту засобами іноземної мови розв'язують проблемні завдання, що дає змогу суб'єктам пізнання імпліцитно долати мовний і психологічний бар'єр. Творчо працюючи над проектом, кожен студент, навіть із низьким рівнем володіння іноземної мови й психологічно менш активний, отримує змогу продемонструвати власну ініціативу, креативність, фантазію, когнітивну активність і самостійність у розв'язанні проблем. Отже, метод проектів спрямований на розвиток творчого мислення студентів, уміння не лише запам'ятовувати та відтворювати інформацію, а й застосовувати її на практиці.

Наступний проект, який використано в практиці, – «Інноваційний навчальний заклад» (за К. Плахотнюк [537]). За тривалістю – це проект, який реалізують упродовж 8 тижнів. На початковому етапі студенти ознайомлюються з навчальною ситуацією в школах міста (збирання інформації – пошук

літератури, мережа Інтернет, бесіди, інтерв'ю тощо). Можливий інший варіант: викладач самостійно ознайомлює студентів із навчальною ситуацією в школах міста або країни чи доручає комусь зі студентів підготувати доповідь на цю тему. Далі проблему окреслюють студенти й викладач, формулюють мету навчально-ігрового проекту. Для введення в ігрову ситуацію викладач повідомляє студентам положення про порядок провадження інноваційної освітньої діяльності. У ході обговорення студенти ухвалюють рішення щодо проведення наукової конференції, на якій будуть представлені проекти навчальних закладів інноваційного типу. Згодом студенти розподіляють ролі: розбиваються на творчі групи по 3–4 особи (розробники проекту закладу інноваційного типу), вибирають «голову» наукової конференції, «представників» Міністерства освіти і науки. Викладач надає студентам параметри, за якими необхідно представити роботу закладу інноваційного типу: провідні ідеї (концепція) технології навчання та виховання, внутрішній розпорядок, методи, форми, засоби, принципи навчання, зміст навчання й виховання тощо. Керівник проекту разом зі студентами продумують принципи, які повинні бути в основі розроблення дидактичної технології навчального закладу інноваційного типу: системність в навчанні та вихованні, проблемність у засвоєнні й систематизації знань і вмінь, творчий характер навчальної діяльності, наявність організації контролю знань, умінь і навичок. Подальша робота студентів над проектом відбувається у творчих групах, члени яких добирають необхідну інформацію, обробляють її, обмінюються відомостями та обговорюють їх.

Далі студенти домовляються про порядок проведення наукової конференції. Перед її початком «голова» оголошує регламент. Також студенти готують програму конференції, де зазначають назву представленого закладу інноваційного типу та основні концептуальні положення (коротко, у тезах). Під час проведення конференції ставлять запитання «голова», «представники» Міністерства освіти і науки України, члени інших творчих груп. У кінці презентації «голова» підбиває підсумки й пропонує схарактеризувати слабкі та сильні аспекти запропонованих проектів «представникам» Міністерства освіти і

науки й експертній групі. На основі аналізу проектів та оцінювання експертів вибирають найкращий проект. На завершальному етапі ігрового проекту викладач оцінює роботу студентів у балах за розробленими на початку ігрового проекту критеріями [537].

Теми проектів для підготовки майбутніх учителів іноземних мов можуть бути різними. Доцільно навести приклади деяких з них, організація та проведення яких може допомогти майбутнім учителям у професійній діяльності: «Самотивація як складник самоорганізації особистості викладача», «Щоденне планування в професійній діяльності вчителя іноземної мови», «Європейська та східна моделі планування часу: яку вибрати?», «Програма особистісного саморозвитку», «Щоденник самоаналізу», «Щоденник професійних перспектив», «Організаційне портфоліо викладача іноземної мови», «Щоденник тижневого планування», «Картотеки як органайзери професійної діяльності вчителя іноземної мови», «Організація робочого місця вчителя іноземної мови», «Творчий педагог – творчі учні», «Самоосвіта педагога – самоціль чи необхідність» та ін.

Проект як важливий складник підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти передбачає досягнення таких цілей: систематизація, закріплення й поглиблення теоретичних і практичних знань із фахових предметів, застосування цих знань у ході виконання конкретних науково-методичних завдань; удосконалення форм та методів самостійної роботи, оволодіння методикою науково-дослідницької діяльності й формування навичок розроблення, оформлення та презентації отриманих результатів; з'ясування ступеня підготовленості випускника до професійної творчої діяльності в школі.

Отже, використання педагогічних технологій, зокрема технології особистісно орієнтованого навчання в підготовці учителів іноземних мов, дає змогу активізувати процес засвоєння знань, надати йому творчого характеру, побудувати роботу студентів на співпраці, взаємонавчанні, стимулювати їх до самостійного вибору й застосування найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу, до самовизначення та самореалізації.

4.2.3. Впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності

Нині сучасній школі вкрай потрібні не тільки вчителі-предметники, які бездоганно володіють своїм предметом, а й ті, які володіють методичною культурою, тобто особливим складом мислення, що ґрунтоване на знанні методичних прийомів і вмінь їх застосовувати на практиці в процесі розв'язання різних педагогічних ситуацій. Саме в ході педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої професійної діяльності, виявляється критичне й осмислене ставлення до дисциплін, що вивчають, зазнають активізації механізми педагогічної рефлексії, формуються основи професійного самооцінювання. Практика відіграє вирішальне значення в становленні майбутнього вчителя, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутнього професіонала. Саме на практиці студент може з'ясувати, наскільки правильно він вибрав для себе сферу діяльності, проаналізувати ступінь співвідношення особистісних якостей із професією вчителя [348].

Педагогічна практика в закладі вищої освіти – органічний складник навчально-виховного процесу. Метою педагогічної практики є розвиток у студентів уміння навчати іноземної мови в навчально-виховних закладах на базі сформованої в них професійної компетентності та знань основ теорії методики, педагогіки й психології, уміння поєднувати теоретичні знання майбутніх учителів із практичною діяльністю учнів; практичне засвоєння особливостей фахової діяльності, опанування способів її організації, уміння реалізувати методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання в студентів потреби постійно вдосконалювати й розширювати свої знання, творчо використовувати їх у практичній площині.

Проблемам організації та проведення педагогічної практики присвячено дослідження багатьох науковців: О. Абдулліної, Л. Булатової, К. Дурай-Новакової, Г. Коджаспірової, В. Морозової, Н. Казакової, Л. Кацовой,

О. Кисільової та ін. Аналіз наукових праць цих та багатьох інших авторів засвідчує, що педагогічна практика належить до актуальних проблем, оскільки допомагає формувати особистість педагога, який би відповідав сучасним вимогам суспільства та Нової української школи.

У словникових джерелах категорія «практика» схарактеризована через поняття «діяльність». Практика з грецької мови – діяння, активність. Із погляду філософії, практика – це вся діяльність людей, спрямована на перетворення матеріального світу (на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування суспільства, утілення в життя ідей, планів, намірів) [345].

С. Гончаренко трактує педагогічну практику студентів як спосіб вивчення навчально-виховного процесу в закладах освіти на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [166]. Г. Шулдик називає педагогічну практику зв'язувальною ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою в школі [775, с. 4]. Н. Казакова аналізує педагогічну практику як важливий складник професійної підготовки майбутніх учителів, що має на меті закріплення доцільних для роботи в школі предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, а також їх реалізацію в спеціально створених умовах; як засіб розвитку креативності й саморозвитку майбутнього фахівця, формування важливих якостей і готовності до інноваційного провадження педагогічної діяльності [277, с. 40].

На думку більшості сучасних науковців (О. Абдуліна, Н. Казакова Л. Кацова, Г. Коджаспірова, Т. Крюкова, С. Міліцина, Н. Сергєєв та ін.), педагогічна практика реалізує такі функції:

– адаптаційна – ознайомлення зі специфікою організації навчального процесу в реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу, із ритмом педагогічного процесу, системою внутрішніх взаємин і зв'язків;

– освітня – закріплення, розширення й поглиблення знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів підготовки; оволодіння сучасними технологіями й методиками навчання;

– розвивальна – розвиток педагогічного мислення та професійної культури, світогляду, пізнавальної активності й самостійності, формування дослідницьких умінь і навичок, зокрема самоосвіти;

– виховна – формування активної життєвої позиції та відповідальності, розвиток професійно значущих якостей особистості, інтересу й любові до педагогічної професії;

– організаційна – організація власної педагогічної діяльності та навчальної діяльності учнів, застосування елементів взаємодії й співпраці, творення учнівського колективу;

– проєктивна – планування власної навчально-виховної роботи, відбір змісту й обсягу навчальної інформації відповідно до теми заняття, оптимальне поєднання форм і методів навчально-пізнавальної роботи учнів, урахування вікових та індивідуальних особливостей, складання плану-конспекту занять, виховних заходів та ін.;

– комунікативна – налагодження педагогічного спілкування з учнями, батьками й колегами на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, емпатії та партнерства; створення доброзичливої психологічної атмосфери, спрямованої на пізнання нової навчальної інформації;

– діагностична – перевірка рівня та якості професійної і загальноосвітньої підготовки, здатності до самоконтролю, самоаналізу й самооцінювання власної педагогічної діяльності [746].

Педагогічна практика починається з установчої конференції за участі керівника, викладачів-методистів і студентів, у ході якої обговорюють низку питань: мета й завдання практики, її тривалість, види та форми педагогічної діяльності студентів, права й обов'язки практикантів, викладачів-методистів, розподіл студентів за школами та порядок контролю за їхньою роботою, вимоги щодо оформлення звітної документації. Під час проходження практики студенти виконують обов'язки вчителя, тому зобов'язані дотримуватися режиму роботи навчального закладу, пройти інструктаж із правил охорони праці й протипожежної безпеки, працювати за розробленим індивідуальним

планом, узгодженим із викладачем-методистом (керівником практики). Контроль за проходженням практики проводять керівники практики й керівники, затверджені наказом у навчальному закладі, методисти базових закладів. Усі керівники практики мають освіту та вагомий досвід роботи в закладах освіти. Результати практики представляють за чинними форматами звітності.

На успішність педагогічної практики впливає низка чинників: характер базової установи, найбільш оптимальне застосування сучасних методів і прийомів діяльності в конкретних умовах, рівень методичної майстерності викладачів.

Демонструючи особистий приклад, викладачі посилюють творчу самостійність студентів, які виконують завдання практики, формують у майбутніх фахівців сумлінне ставлення до роботи, відповідальність, цілеспрямованість. У професійній освіті педагогічна практика відіграє вкрай важливу роль, оскільки інтегрує психолого-педагогічні знання та суспільні й спеціальні відомості [490].

Система педагогічної практики охоплює кілька аспектів. Специфіка педагогічної практики (пасивної) на II курсі полягає в тому, що вона проходить паралельно з вивченням основних нормативних дисциплін психолого-педагогічного циклу, має характер психолого-педагогічного практикуму, допомагає зіставити теоретичні знання зі шкільними реаліями. На другому курсі підготовки бакалавра (IV семестр) практика має навчально-пізнавальний характер, що орієнтує майбутніх учителів на навчально-педагогічну діяльність і дає змогу студентові побачити різні типи уроків, специфіку групової та індивідуальної форм навчальної роботи, ознайомитися з посадовими обов'язками й особистісними якостями вчителя іноземної мови. Педагогічна практика студентів 2 курсу – це стартовий період у системі практичної підготовки до роботи вчителя, практичного засвоєння педагогічного фаху. На цьому етапі закладають основи професійного досвіду, практичних умінь і навичок, фахових рис педагога, формують ставлення до педагогічної діяльності, що буде втілене під час подальших етапів педагогічної практики.

У ході цього етапу на результативність роботи впливає професійне формування студента як майбутнього педагога. Окреслений період практики

дає студентам змогу раціонально використовувати лекційні, семінарські й лабораторно-практичні матеріали, виробляти навички поєднання теорії з практикою, синтезувати завдання з психолого-педагогічних курсів із діяльністю в школі. Практиканти повинні проаналізувати особливості організації колективної роботи учнів, навчитися створювати методичні матеріали, характеризувати формати організації навчально-виховного процесу в школі. Після проходження практики організують підсумкову конференцію, де студенти виступають зі звітами про проходження практики та пропозиціями щодо вдосконалення організації пасивної педагогічної практики, діляться враженнями [533].

Педагогічна практика на четвертому курсі (VIII семестр) має на меті цілісну професійну підготовку студента до повноцінного виконання функцій учителя англійської мови та зарубіжної літератури, а також класного керівника для проведення навчально-виховної роботи з учнями. У ході педагогічної практики студенти самостійно виконують обов'язки вчителів, проектують власну педагогічну діяльність, планують і реалізують основні види навчально-виховної роботи з учнями (проведення уроку, виховного заходу, факультативних занять, позакласної роботи з предмета, робота класного керівника), аналізують наслідки своєї діяльності; формують навички складання психолого-педагогічної характеристики учня та класу; надають допомогу школі в розвитку матеріально-технічної бази навчання з предмета; застосовують знання з педагогіки, психології й методики навчання іноземної мови та зарубіжної літератури в навчально-виховному процесі; добирають зміст, форми, методи навчання, які сприятимуть найбільш ефективному сприйманню, глибинному розумінню та засвоєнню знань учнями; використовують інтернет-ресурси, навчальні аудіо- й відеоматеріали під час проведення уроку; працюють з електронним журналом учителя, щоденником та його персональною сторінкою в режимі он-лайн.

Серед особливостей зазначеного виду практики варто назвати той факт, що студент може реалізувати низку функцій учителя англійської мови та зарубіжної літератури, а не провадити окремі види педагогічної діяльності. З огляду на це практикант має опанувати невідомі до цього професійні ролі.

Керівник повинен спрямувати студента на творче ставлення до роботи, на пошук індивідуального стилю професійної діяльності.

Після проходження педагогічної практики студенти повинні опанувати вміння: планувати навчальну й виховну роботу; відбирати, аналізувати та синтезувати навчальний програмний матеріал, виконувати дидактичне перероблення складного матеріалу; творчо й обґрунтовано вибудовувати організаційно-педагогічний та логіко-педагогічний план уроку; окреслювати комплекс перспективних орієнтирів розвитку особистості й колективу загалом; упроваджувати індивідуальну програму навчання й виховання учня; скеровувати роботу класного активу в різних умовах; провадити колективну та індивідуальну діяльність, розвивати активність учнів; проводити контроль і надавати допомогу в розумовому розвитку учнів; контролювати виконання доручень учнями, надавати допомогу в цьому процесі; реалізувати педагогічне керівництво учнівськими організаціями; організовувати роботу з батьками та громадськістю; налагоджувати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, учителями; регулювати внутрішньоколективні й міжколективні взаємини; вивчати індивідуальні особливості учнів і колективу; критично оцінювати свій досвід, результати діяльності; усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту й самовиховання; використовувати в роботі передовий педагогічний досвід; володіти навичками роботи з технічними засобами навчання; застосовувати теоретичні знання в практичному викладанні мови та літератури; здійснювати навчально-виховну роботу з предмета, зважаючи на традиційні методики та інноваційні педагогічні технології; складати плани-конспекти різнотипних уроків із мови та літератури (загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів) з огляду на специфіку конкретної теми, розділу, твору, вікових і психологічних особливостей школярів; перевіряти й аналізувати аудиторні та домашні завдання учнів; організовувати позакласні заходи професійного спрямування, а також виховну роботу з учнями; проводити різнотипні уроки; надавати допомогу керівникові, який має перевіряти зошити й щоденники учнів, розробляти дидактичний

матеріал, засоби наочності; провадити діяльність у класі під керівництвом педагога-наставника, сприяти вчителю в оформленні електронного щоденника та веденні персональної онлайн-сторінки.

Переддипломна практика проходить на другому році навчання в магістратурі (III семестр), є завершальним етапом практичного навчання та підготовчим етапом для виконання дипломних (магістерських) робіт. Таку практику проводять на випускному курсі для узагальнення й удосконалення здобутих знань, практичних умінь і навичок, оволодіння професійним досвідом та готовністю до самостійної трудової діяльності, а також із метою збирання матеріалу для підготовки дипломних робіт. Завдання практики пов'язані із науково-дослідницькою роботою студента, підготовкою доповідей на студентську наукову конференцію, написанням наукових публікацій. Студенти складають план дипломного дослідження; формулюють мету й завдання роботи; ведуть бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій; аналізують і синтезують інформацію, отриману з науково-теоретичних джерел; добирають, систематизують й осмислюють фактичний мовний, літературний чи методичний матеріал; обробляють конкретний мовний, літературний або методичний матеріал, використовуючи адекватні методи наукового дослідження; аналізують елементи новизни підготовленої розвідки; розкривають теоретичне й практичне значення основних результатів наукового пошуку; узагальнюють підсумки виконаної роботи та окреслюють перспективні напрями подальших студій; оформляють результати наукового дослідження згідно із сучасними вимогами; доповідають в усній і письмовій формах про основні ідеї, хід та підсумки дослідження, послуговуючись термінологічним апаратом, чітко вибудованою аргументацією й науковим стилем спілкування; готують виступи на методичних семінарах, наукових конференціях; готують до друку наукові статті за темою магістерської роботи (за вибором студента). Після проходження переддипломної практики студенти володіють навичками підготовки наукових оглядів, бібліографії з тематики дослідження; прийомами бібліографічного опису; знаннями основних

бібліографічних джерел і пошукових систем; навичками оформлення матеріалів власного дослідження.

Мета педагогічної (асистентської) практики, що проходить на другому році навчання в магістратурі (III семестр), полягає в підготовці студентів до самостійної викладацької діяльності у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах. Завдання педагогічної (асистентської) практики: ознайомлення студентів з основними напрямками роботи закладів вищої освіти та його підрозділів, нормативними документами щодо організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти; формування навичок планування методичної, організаційної, наукової й виховної роботи викладача закладу вищої освіти; формування навичок планування аудиторної та самостійної навчальної роботи студентів, умінь проведення лекційних, практичних і семінарських занять у закладах вищої освіти; ознайомлення з посадовими обов'язками та особливостями навчально-виховної роботи куратора академічної групи, формами й методами виховної роботи зі студентами; виконання студентами-практикантами обов'язків куратора групи. Студент після проходження педагогічної (асистентської) практики має володіти плануванням різних форм організації освітнього процесу в закладі вищої освіти; плануванням (проектуванням) засвоєння навчальних дисциплін; інноваційними методами, прийомами й засобами навчання та виховання студентів.

Отже, викладена вище система організації педагогічної практики в різних її формах забезпечує послідовність і неперервність практичної підготовки, сприяє професійному становленню й готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Усе більшої популярності набуває позааудиторна робота зі студентами. Наукове зацікавлення становлять її форми й методи, оскільки позааудиторна діяльність є сприятливою сферою розвитку особистості, забезпечує активізацію суб'єктної позиції молоді людини, стимулює взаємодію та спілкування з однолітками й педагогами, дає досвід застосування знань, отриманих у навчальній діяльності, стимулює вироблення та корекцію вмінь з організації

діяльності. А. Кузьмінський зазначає, що в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу важливо створити таку атмосферу в студентському середовищі, щоб у студентів формувалися потрібні насамперед їм особистісні якості й властивості: об'єктивна самооцінка, вміння спілкуватися з оточенням, почуття відповідальності й обов'язку, порядність тощо [479]. Саме в цьому автор убачає сутність позааудиторної роботи.

Проблемам організації й аналізу системи позааудиторної роботи присвятили наукові праці вітчизняні вчені І. Бех, О. Глузман, І. Зязюн, І. Підкасистий, А. Ржевська, М. Ярмаченко та ін.

У педагогічному словнику «позааудиторна робота» потрактована як спеціально організовані й цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення й розширення знань, отриманих в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [77].

На думку В. Коваль, позааудиторна робота – це система взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що являє собою гармонійний складник професійної підготовки, відбувається поза розкладом навчальних занять, щоб створити умови для особистісного розвитку студентів і їх самореалізації [312]. У дисертації І. Медведєвої наголошено на тому, що позааудиторну роботу у вищому педагогічному закладі необхідно спрямовувати на формування в студентів досвіду творчої діяльності як пріоритетного напрямку. Дослідниця характеризує позааудиторну діяльність як сукупність і взаємодію різноманітних форм, методів та засобів виховного впливу на студентів для становлення їхнього світогляду, формування рис характеру, творчих умінь і навичок, активної життєвої позиції [439].

Науковець Л. Онучак під позааудиторною роботою розуміє будь-яку діяльність, яка сприяє навчанню поза межами класу та яка безпосередньо не пов'язана з навчальною програмою, а отже, не потребує обов'язкового оцінювання з боку викладачів [491]. Таке розуміння позааудиторної роботи дає змогу створювати умови для розвитку ефективних міжособистісних взаємин у

соціумі, оскільки, як доводить практика, процес взаємодії в студентському середовищі відбувається найбільш активно саме за межами навчальної аудиторії: спілкуючись, студенти виявляють низку спільних поглядів, уподобань, творчих нахилів, прагнень, організуються в різноманітні за спрямованістю об'єднання, де розвивають і реалізують особистісні здібності й нахили.

Серед науковців немає єдиної думки щодо сутності поняття «позааудиторна діяльність» та її видів. Для прикладу, О. Кучерява індивідуальними формами позааудиторної роботи вважає роботу з навчальною, науковою, науково-популярною літературою; роботу з електронними підручниками та посібниками; роботу в електронній мережі Інтернет; підготовку рефератів, курсових проєктів; укладання та розв'язування кросвордів, ребусів, створення плакатів тощо [382].

О. Стоян пропонує авторську структуру позааудиторної діяльності студентів, де виокремлює чотири групи:

– самостійна робота (підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових проєктів, читання спеціальної літератури);

– участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, науково-дослідницька діяльність, участь у художній самодіяльності, любительські й творчі заняття);

– засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної та науково-технічної літератури, періодики, прослуховування музичних записів, перегляд кіно, вистав, концертів, відвідування музеїв, виставок, лекцій, зустрічі з письменниками, артистами, художниками);

– відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, відвідування розважальних закладів, прогулянки містом, настільні ігри, пасивний відпочинок, «байдкування») [685].

Н. Козліковська стверджує, що позааудиторну роботу можна поділити на професійно та соціально спрямовану. До першої категорії належить участь у наукових гуртках, студентському науковому товаристві, дослідницьких проєктах, олімпіадах, конференціях. Дослідниця зазначає, що така діяльність

має фаховий характер, об'єднує студентів подібних спеціальностей, проходить під керівництвом або наглядом викладача-куратора та вимагає від студентів чималих зусиль, послідовності, цілеспрямованості й умотивованості. Позааудиторна робота другої категорії має більш загальний, виховний характер і може поєднувати студентів різних спеціальностей. До неї належать, наприклад, спортивні секції, театральні й танцювальні групи, екскурсії, відвідування виставок і музеїв тощо [326].

Деякі вчені виокремлюють інші форми позааудиторної роботи:

– масова, що передбачає формулювання єдиної для всіх мети, зосередження уваги студентів на її реалізації (таку форму застосовують до цілого курсу (поток), кількох відділень, факультету загалом; прикладом є тижні факультетів, проведення Дня студента, щорічна зустріч із випускниками, святкове вручення дипломів, публічна лекція в актовому залі, перегляд фільму, екскурсія, олімпіада, вікторина, тиждень іноземної мови у ЗВО тощо);

– групова, що дає змогу кураторові чи керівнику творчої групи зважати на зацікавлення студентів для проведення різноманітних заходів; сприяє виявленню лідерів, організації розвитку їхнього потенціалу (прикладом слугують студентські наукові конференції, круглі столи, олімпіади, диспути, конкурси виконавської майстерності, тематичні вечори, волонтерство, КВК, виставки студентських творчих робіт, робота в науковому студентському суспільстві, організація гуртка, випуск стінгазети чи журналу, відвідування майстер-класу якогось викладача);

– парна, що вможливлює спілкування з наявністю зворотного зв'язку; допомагає кожному студентові відчувати себе підтриманим із боку викладача або товариша, реалізовувати власні ідеї за чийогось сприяння (наприклад, наставництво, консультація, дружня бесіда тощо (куратор – студент, викладач – студент, студент – студент));

– індивідуальна, що прогнозує організацію студентом самостійної роботи, самовдосконалення, розширення світоглядних знань, формування поглядів, переконань, позицій; таку форму роботи вважають ключовою,

оскільки студент через осмислення процесів, які відбуваються в навколишньому світі, організовує самовиховну роботу, дбає про власне духовно-моральне, науково-дослідницьке, фахово-професійне зростання; умовою для забезпечення індивідуальної форми є спрямовувальна дія куратора, авторитетного викладача, представника студентського активу (прикладом такої форми слугує робота над підручником, навчальними посібниками, першоджерелами, підготовка рефератів і доповідей, а також відвідування виставок, художніх салонів, перегляд кінострічок та ін.) [287].

Особистісне та професійне становлення студента не можливе без включення його до системи позааудиторної діяльності. Саме в ній відпрацьовують різноманітні стратегії поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях. Специфіка ситуацій позааудиторної діяльності частково повторює ситуації, типові для майбутньої професійної діяльності, що дає змогу навчитися знаходити правильні рішення в міжособистісних взаєминах [322].

Позааудиторна виховна робота як необхідний складник загального процесу виховання особистості у ЗВО (за узгодженої взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу) повинна бути скерована на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їхнього дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, усебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів, отже, на перехід до самовиховання [412].

Важливе значення в позааудиторній діяльності студентів належить масовим формам роботи. Для українських закладів вищої освіти вже стали традиційними такі заходи, як «Посвята у студенти», «День факультету», «День відкритих дверей», змагання команд КВК, конкурси «Красуня університету» та «Джентльмен університету», «Зустрічі з випускниками», ярмарки «Освіта та кар'єра», фестивалі студентської творчості, спортивні змагання та ін. [326].

У Хмельницькому національному університеті налагоджена певна система позааудиторної діяльності. Найчастіше використовують такі види масової позааудиторної роботи: відзначення народних і державних свят, тематичні

вечори, інтелектуальні ігри «Що? Де? Коли», брейн-ринг, «Поле чудес», «Перший мільйон», «Щасливий випадок», «Інтелект-шоу», турніри, КВК, різноманітні конкурси та вікторини, екскурсії й походи, акції, диспути, змагання, «круглі столи», виставки, семінари тощо. До проведення цих заходів залучають одночасно велику кількість студентів, бо ці види масової позааудиторної роботи допомагають розширити можливості впливу на особистість для пропаганди знань, розвитку інтересу до наук, до творчості, формування ініціативи студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, виховання професійно значущих та особистісних якостей.

Важливим, на нашу думку, є той факт, що позааудиторна діяльність у ЗВО організована не для студентів, а спільно зі студентами, з огляду на їхні нахили, можливості й уподобання. Приклади позааудиторних заходів, які проведено зі студентами спеціальності СОА, «Veni, vidi, vici!» «Німецька мова – наш друг» (вікторина для студентів-початківців) представлено в додатках У, У.1.

Основне завдання позааудиторної роботи в підготовці майбутніх учителів іноземних мов – усебічно ознайомити студентів із педагогічною професією, прищепити любов і повагу до педагогічної праці, розвивати професійне мислення, долучати до педагогічного досвіду. В основу змісту позааудиторної роботи зі студентами повинна бути покладена ідея гуманного підходу до студента, ідея педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Організацію позааудиторної роботи потрібно вибудовувати на взаємній активності педагогів і студентів. Взаємна активність виражена в педагогічній взаємодії, що містить «у єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття, яке засвоєне об'єктом, активність того, кого виховують, яка виявляється в уявленнях чи в опосередкованих впливах на педагога та на самого себе (тобто самовиховання)» [287].

Посутню роль у структурі позааудиторної діяльності майбутніх учителів іноземних мов відіграє *педагогічне керівництво*, реалізоване завдяки кураторам академічних груп. Куратор академічної групи, організовуючи багатогранну діяльність щодо згуртування колективу, виконує такі функції: аналітичну, організаторську, комунікативну й соціальну.

Аналітична функція вможлиблює планування й організацію виховної роботи групою студентів. Куратор бере до уваги міжособистісні взаємини в колективі, навчальну і пізнавальну мотивацію студентів, ступінь інтелектуального розвитку, індивідуальні риси, соціально-побутові умови життя (спільне дослідження куратора й профорга групи), стану здоров'я, результатів навчання тощо.

Завдяки *організаторській функції* можна надавати доцільну допомогу студентському самоврядуванню, творчим групам, радам тощо.

Комунікативна функція спрямована на налагодження контактів між «педагогом – студентом», створення позитивного психологічного мікроклімату, формування загального сприятливого фону для взаємодії.

Функція соціалізації втілена в гуманістично-орієнтованій взаємодії «педагог – студент». Куратор академічної групи патрує особистісний розвиток вихованця, допомагає в засвоєнні суспільних норм, цінностей, утверджує принципи духовного повноцінного буття. Для куратора важливо виконувати роль старшого колеги, сприяти студентові в засвоєнні позитивних соціальних ролей, організовувати позааудиторну виховну роботу для реалізації «ситуації соціального досвіду поведінки» [496].

Кураторам академічних груп належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів та напрямів виховання. Серед основних спеціальних форм позааудиторної роботи кураторів варто назвати такі: виховні години, бесіди, культпоходи історичними місцями рідного краю, екскурсії до музеїв, на виставки, до театрів; колективний перегляд кінофільмів і вистав із їх подальшим обговоренням. Приклад виховного заходу, проведеного зі студентами 1 курсу спеціальності СОА представлено в додатку Ф.

Не менш важливе місце посідають *студентські організації*, які є посередниками між адміністрацією закладів вищої освіти та студентськими колективами. Оскільки студентське самоврядування – соціальна модель, то доцільно зауважити, що партнерська взаємодія студентського активу, студентського колективу та викладачів має різнобічний вплив на свідомість молоді особистості, де основним принципом стає різноманітність форм

взаємодії об'єктів і суб'єктів процесу виховання, метою яких є підготовка до самостійної діяльності з огляду на потреби й вимоги учасників процесу. Студентське самоврядування в закладах вищої освіти можна трактувати не лише як традицію, а і як механізм побудови моделі університетської освіти загалом і спосіб утвердження демократичних принципів майбутньої еліти [530].

Правильно організоване студентське самоврядування спрямовує роботу на вдосконалення навчально-виховного процесу, якісне навчання, ефективність діяльності студентських предметних гуртків за інтересами, об'єднань, клубів, розширення сфери працевлаштування випускників, формування національно-громадської позиції, політичної культури, соціальної активності, оволодіння навичками організатора, керівника тощо. Актуальним напрямом у вихованні є створення проектів різноманітної тематики, які цікаві й сучасні за формою проведення (екскурсії, дебати, семінари, тренінги, конференції, «круглі столи», літературно-музичні композиції, аудіо- та відеопроєкти). Студрада ХНУ об'єднує низку клубів за інтересами, діяльність яких спрямована на культурний, інтелектуальний, духовний розвиток студентів. Майбутні учителі іноземних мов мають змогу долучитися до культурно-мистецького клубу «Ми – українці», що вивчає питання популяризації та збереження українського фольклору й самобутності наших традицій. Клуб регулярно проводить музично-поетичні вечори, традиційні українські вечорниці, розповідає студентам про цікаві традиції святкування українського весілля, різноманітних релігійних свят, проводить заходи-ілюстрації українських обрядів.

Дискусійний клуб «D club» покликаний залучати студентів до обговорення проблем, що є важливими та актуальними для молоді, розвиваючи культуру мовлення в студентства. Учасники дискусії дотримуються правила «піднесеної руки», не перебиваючи один одного, висловлюють свої думки чітко й лаконічно, уживаючи доцільну лексику.

Інтелектуальний клуб «Smart Game» дає змогу кожному учасникові продемонструвати свої здібності та інтелект. Клуб регулярно проводить інтелектуальні змагання між командами факультетів університету, тренування

команд. Завдяки організації інтелектуальних змагань, стає можливою профорієнтаційна робота серед старшокласників міста. Основна мета клубу – інтелектуальний розвиток студентства університету.

Студентська рада Хмельницького національного університету – це дієвий, активний орган студентського самоврядування, який сприяє покращенню умов у всіх сферах студентського життя. Студентська рада охоплює навчання, побут та дозвілля студентів. Це система взаємопов'язаних підрозділів (департаментів), які працюють за чіткими напрямками. Нині функціують шість департаментів Студентської ради ХНУ:

– навчальний департамент – основне завдання діяльності якого – покращення навчального процесу через дослідження думки студентства університету (проведення анкетування, тестів, пошук і формулювання пропозицій щодо покращення умов навчання);

– департамент здорового способу життя, що покликаний активно пропагувати здоровий спосіб життя через різноманітні акції, спортивні змагання, зустрічі з провідними фахівцями міста та області;

– прес-центр – департамент висвітлює головні події життя Студентської ради, студентства, університету загалом через засоби масової інформації, зокрема через розроблення та створення сайту Студентської ради університету, постійну підготовку статей до друку в журналі «Університет»;

– *побутовий департамент* функціює на основі студентських рад гуртожитків і прагне забезпечити гідні умови проживання студентів у гуртожитках університету;

– студентська соціальна служба волонтерів (СССВ) – метою департаменту є допомога дітям-сиротам, ветеранам війни та праці, пенсіонерам; виховання в молоді поваги й толерантного ставлення до цих категорій суспільства; регулярне проведення акцій милосердя в університеті, збір книжок та іграшок для дітей-сиріт; участь у різноманітних усеукраїнських добродійних акціях; дозвілля (організація та проведення студентських вечорів відпочинку, організація й проведення шоу-програм).

Діяльність Студентської ради ефективно позначається на формуванні досвіду професійної діяльності, самореалізації й розвитку здібностей студента [530].

Навчально-виховний процес у вищій школі потрібно вибудовувати так, щоб розвивати вміння й мотивацію вчитися, формувати в студентів здібності до саморозвитку та творчого застосування здобутих знань. Самостійна робота студентів не лише важлива в аспекті підвищення якості навчання в умовах закладу вищої освіти, вона є необхідним елементом майбутньої професійної діяльності. Самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності студента, спрямовані на досягнення окресленої дидактичної мети, виконувані без безпосередньої участі науково-педагогічного персоналу, але за його завданням у спеціально запланований для цього час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних занять.

Позааудиторну самостійну роботу трактують як обов'язкову (підготовка до поточних аудиторних занять) та спеціальну діяльність, що спрямована на поглиблення й закріплення знань студентів, розвиток аналітичних умінь із проблем навчальних дисциплін. Самостійна робота студентів закладів вищої освіти – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Правильно організована самостійна робота розвиває увагу, виробляє здатність розмірковувати, аналізувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань студентами, зумовлюючи обов'язковість і різноманітність самостійної роботи студентів.

Організація самостійної роботи має системний характер протягом усього часу навчання студентів та охоплює:

– самостійну роботу під час аудиторних занять, яка передбачає самостійне опрацювання й осмислення теоретичного матеріалу; виконання завдань, запланованих для самостійного опрацювання згідно з навчальною програмою (виконання лабораторних, практичних робіт, рефератів для семінару, підготовка виступів, виконання індивідуальних завдань, написання творчих есе, складання діалогів, виконання вправ, тестових завдань, переклад і вивчення віршів англійською та німецькою мовами тощо);

– самостійну роботу, пов'язану з написанням курсових робіт з «Історії зарубіжної літератури», «Практичної граматики англійської мови», «Методики викладання іноземної мови», «Лексикології», «Педагогіки», що дає студентам змогу самостійно реалізувати отримані теоретичні знання й практичні навички;

– самостійну роботу протягом проходження педагогічної практики та написання звітів із практики, що сприяє виявленню й реалізації їхніх творчих, професійних здібностей, розробленню пропозицій щодо покращення виховної діяльності, акумулюванню отриманих під час навчання знань;

– участь у науково-дослідницькій роботі, що привчає студентів до самостійності, формує в них уміння застосовувати отримані знання для виконання конкретних завдань, вільно орієнтуватися в літературі, як у фаховій, так і з різних галузей науки, узагальнювати отриману інформацію.

Культурно-дозвіллева діяльність традиційно являє собою одну з найважливіших сфер життєдіяльності молоді. Організоване дозвілля передбачає насамперед соціально-психологічну підтримку особистості, формування в неї активної, свідомої позиції до навколишнього світу, а також слугує засобом задоволення юнацьких потреб. Сьогодні, як ніколи, актуальна проблема опанування підлітками й молоддю засобів організації свого вільного часу, отже, уміння цікаво та змістовно проводити своє дозвілля. Саме в процесі культурно-дозвілєвої діяльності молодь стає найбільш відкрита один до одного, що стимулює її внутрішню активність, упевненість у собі, сприяє творчій самореалізації та втіленню власних мрій. Поширені такі форми дозвілєвої діяльності студентів: спортивно-масовий туризм, художня самодіяльність, аматорські об'єднання, драматичні гуртки, служби соціально-психологічної допомоги; волонтерські, екологічні, суспільно-політичні, об'єднання; об'єднання, що представляють інтереси та забезпечують захист різних груп студентства (гендерні, іноземних студентів, національних та етнічних меншин, студентів з особливими потребами, студентських сімей).

Кафедра практики іноземної мови та методики викладання проводить численну кількість цікавих заходів, які зацікавлюють студентів, і тому вони

беруть активну участь: виставка стінгазет та кросвордів, виставка державних символів різних країн, що виготовлені студентами, виставка літератури іноземними мовами; доповіді, презентації та обговорення на лінгвокраїнознавчі й професійно орієнтовані теми; музичні номери; тематичні вечори, уроки-свята «Halloween», «American Culture», «Christmas traditions», «Great American Writers», «English speaking countries in questions and puzzles», «Save the World», «Deutsch kreativ» тощо. Сценарій уроку-свята «Halloween» представлено в Додатку X.

Отже, упровадження різних видів практики та позааудиторної роботи впливає на формування професійних якостей особистості майбутнього вчителя, надає навчально-виховному процесу професійного забарвлення, а також сприяє формуванню активної громадської позиції майбутнього педагога.

4.2.4. Створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності

Кожна людина об'єктивно потребує створення умов, що сприяють інтелектуальному та творчому зростанню. Таким умовам відповідає креативне освітнє середовище, що забезпечує максимальний рівень індивідуалізації завдяки широкому використанню інформаційних технологій. Таке середовище надає кожному суб'єктові навчання змогу самостійно чи у взаємодії з педагогом, який виконує роль старшого товариша, партнера, порадника, формувати індивідуальну освітню траєкторію.

У першому розділі дисертації проаналізовано автоматизовану, засновану на комп'ютерних та інтернет-технологіях систему управління навчанням «Moodle» («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment») – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання. У контексті обґрунтування зазначеної організаційно-педагогічної умова варто більш докладно характеризувати основні напрями використання інформаційних технологій у навчальному процесі, з огляду на їхню методичну доцільність і можливості.

Навчально-розвивальне значення інформаційних технологій, на думку О. Волярської та Т. Понедько, полягає в тому, що вони є потужними засобами реалізації поставлених завдань, посилення інтелектуального розвитку студента й підвищення його самооцінки, звільнення від шаблонних операцій [136]. За В. Биковим, проникнення інформаційних технологій до навчального процесу створює передумови для кардинального оновлення й змістово-цільових і технологічних складників навчання, що виявляється в суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів та засобів навчання, у формуванні нетрадиційних педагогічних технологій, базованих на використанні комп'ютерів [59].

Н. Головчак зауважує, що інформаційні технології здатні гуманізувати освітнє середовище та спонукають до постійної самоосвіти, перетворюють процес навчання на задоволення й дають змогу відчувати практичні результати. За такого підходу інформаційна технологія є системою, яку утворюють учасники педагогічного процесу та система теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності, для ефективного розв'язання проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань та формування практичних навичок [159].

Важливу роль в інформатизації підготовки майбутніх учителів іноземних мов відіграє вдосконалення методичного забезпечення цього процесу. Т. Морзе та О. Глазунова зазначають, що застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі закладів вищої освіти потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Це пов'язане з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Орієнтація на формування репродуктивних навичок, таких, як запам'ятовування й відтворення за традиційного навчання, замінюється на розвиток умінь порівняння, синтезу, аналізу, оцінювання, планування, групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. За таких умов зміни мають стосуватися й методики проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи [459].

Серед основних напрямів використання інформаційних технологій у навчальному процесі, з огляду на їхню методичну доцільність і можливості,

варто назвати такі: пошук інформації в глобальній і локальній мережах; зберігання, оброблення й передання інформації; розроблення методичних та дидактичних матеріалів; проведення автоматизованого контролю навчальної діяльності; розроблення педагогічних програмних засобів (ППЗ) різного призначення; розроблення веб-сайтів навчального призначення; організація й проведення комп'ютерних експериментів із віртуальними моделями; оброблення результатів експерименту; дистанційне регулювання навчальної діяльності; організація інтелектуального дозвілля студентів [485].

А. Чурсіна стверджує, що комп'ютер (ноутбук, нетбук, планшетний пристрій, смартфон тощо), слугуючи технічною базою для нових інформаційних технологій, водночас являє собою засіб комунікації, засіб оперативного отримання та оброблення інформації, засіб оновлення знань, засіб набуття нових умінь. Комп'ютер стає незамінним помічником викладача та студентів в опануванні інформаційних потоків, допомагає моделювати й ілюструвати процеси, явища, об'єкти, події, ідеї, думки, дослідження, висновки, комбінуючи текст і зображення, схеми, таблиці тощо. Розвиток і вдосконалення комп'ютерних засобів уможливили широке використання в навчальному процесі мультимедійних технологій, які натомість сприяють інтеграції різних середовищ представлення інформації: тексту, статичної й динамічної графіки, відео та аудіозаписів – до єдиного комплексу, що робить студента активним учасником навчального процесу, оскільки інформація подана як відповідь на його дії [585; 755].

Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі сприяє: зростанню інформативності й репрезентативної цінності навчального матеріалу; стимулюванню когнітивних процесів; розвитку розумових і творчих здібностей студентів; формуванню стійкої мотивації пізнавальної діяльності студентів на заняттях; розширенню меж самостійної діяльності студентів; урізноманітненню форм подання інформації та видів навчальних завдань; створенню навчального середовища, яке забезпечує «занурення» студента в уявний світ, у певні соціальні й виробничі ситуації; систематичному застосуванню ігрових прийомів; забезпеченню миттєвого зворотного зв'язку,

рефлексії; підвищенню рівня інформаційної культури студентів та рівня підготовки студентів у галузі сучасних інформаційних технологій; удосконаленню системи організації навчання на різних етапах заняття; розвитку в студентів навичок спільної роботи й колективного пізнання; створенню сприятливого психологічного клімату на занятті; можливості реалізації індивідуалізації навчання; підвищенню естетичного й емоційного рівнів заняття завдяки використанню музики, анімації тощо; підвищенню обсягу виконаної на занятті роботи [585].

Уважаємо за потрібне докладно схарактеризувати доцільність використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови, що допомагають задовольнити бажання й інтереси студентів, роблять заняття цікавим для всіх учасників навчального процесу, підвищують рівень мотивації до опанування іноземної мови, дають змогу працювати з автентичними зразками іноземної мови, уникати монотонності. Зауважимо, що монотонність може іноді виникати на заняттях із практичного курсу іноземної мови за традиційною методикою, коли на вивчення однієї теми передбачені кілька занять та запропонований великий обсяг лексичного матеріалу. Це засвідчує недоліки традиційного методу вивчення мови [350; 616].

Використовуючи відеоматеріали, викладач має дотримуватися низки умов:

- потрібно переглянути відео перед тим, як показувати його на занятті;
- відеоматеріали мають відповідати рівневі знань студентів;
- необхідно використовувати відеоматеріали лише на певному етапі заняття;
- рекомендовано ретельно продумати завдання до відеоматеріалу, які полегшать сприйняття й зацікавлять студентів, поглиблять їхні знання та спонукатимуть студентів до висловлювань;
- перегляд має бути організований так, щоб усі студенти могли добре бачити відеоматеріал;
- вимова диктора повинна бути чітка та зрозуміла;
- відеоматеріали мають відповідати темі, передбаченій програмою;

– відео повинно бути невеликим за обсягом або поділеним на змістові відрізки, які можна повторювати кілька разів за період заняття (перевагу надають коротким за тривалістю відеоматеріалам: від 30 секунд до 10 хвилин, при цьому вважають, що 4–5 хвилин демонстрації відео можуть забезпечити напружену роботу групи протягом цілої години; це зумовлене такою специфічною особливістю відеоматеріалів, як щільність і насиченість інформації, тому доцільніше використовувати короткий уривок для інтенсивного вивчення, ніж більш тривалий – для екстенсивного);

– відеоматеріали мають відповідати віковим особливостям студентів;

– відеоматеріал повинен бути узгоджений із наявним рівнем знань студентів та їхнього досвіду [616].

Для опрацювання відеоматеріалу виокремлюють три етапи:

– допереглядний («pre-viewing stage») – вправи, зміст яких подають перед початком прослуховування, сприяють створенню в студентів мотивації, настрою на прослуховування тексту певного змісту, нейтралізації мовних (лексичних, граматичних і фонетичних) труднощів, а також труднощів, що стосуються країнознавчої інформації; ці вправи можуть бути представлені запитаннями, які подають перед текстом і на які студенти мають відповісти в процесі перегляду відеоматеріалу; різними варіантами передбачення змісту тексту, що ґрунтовані на узагальненні раніше отриманих знань із цієї теми; особливостями заголовка; переглядом частини відеоматеріалу без звуку; списком нових слів із перекладом або з дефініціями тощо;

– переглядовий («while-viewing stage») – переглядовий етап має забезпечити перевірку розуміння відеоматеріалу й активізацію мовного та мовленнєвого матеріалу на основі побаченого; на цьому етапі використовують такі завдання, як знаходження ключової інформації, відповідей на запитання, вибір правильної відповіді, стоп-кадр (зупинка фільму, запитання: «Про що йшлося?»); «мовчазний перегляд» (показ частини відеоматеріалу без звуку); відновлення тексту (під час перегляду заповнити пропуски в тексті, записаному на листку-роздруківці) тощо;

– післяпереглядний («post-viewing stage») – спрямований на самостійне висловлювання власної думки на рівні групового й монологічного висловлювання; на цьому етапі студентам пропонують складання діалогів, проблемні ситуації, дискусії, пошук додаткової інформації, опис кадрів відеоматеріалу без звуку, ланцюжком («Снігова куля»), формулювання запитань за змістом кадру (кадрів), виправлення неправдивої інформації тощо. Основна мета післяпереглядних вправ – контроль розуміння та інтерпретація змісту [616].

Під час занять з іноземної мови, зокрема з «Практичного курсу англійської мови», «Практичного курсу німецької мови», «Практичної граматики англійської мови», «Практичної фонетики англійської мови», «Країнознавства», «Аналітичного читання» тощо, використання відеоматеріалів засвідчило гарні результати: студенти вивчали нову лексику, розвивали навички аудіювання, говоріння, читання, письма, були більш мотивовані й зацікавлені [616]. Фрагмент заняття з використанням відеоматеріалів, що проведене зі студентами, представлено в додатку Ц.

Знайти матеріал відповідно до навчальної програми для використання відео на заняттях іноземної мови досить легко. Для цього існує чимало інтернет-ресурсів, онлайн-каналів та програм у вільному доступі. Нижче укладено добірку 10 сайтів, що містять відеоматеріали, які можуть допомогти студентам покращити якість володіння іноземною мовою та викладачам зробити заняття цікавими й змістовними [616].

www.hugosite.com – адресований переважно новачкам. Ресурс розбиває заняття на окремі блоки за темами, що являють собою невеликі відеоуроки, спрямовані на періодичне повторення фраз. Частина відео присвячена граматичним темам, а частина «functional language», тобто фразам, які використовують у тій чи в тій ситуації (у кафе, удома та ін.) [616].

Різноманітні відеоуроки від рівня «Beginner» (початкового) до «Advanced» (просунутого) можна знайти на сайті www.englishcentral.com. Тут запропоновано розділи «Communication», «Grammar», «Pronunciation», «Test

Preparation та Vocabulary». Уроки доволі короткі та спрямовані на безпосередню участь, тобто під час перегляду доведеться виконувати вправи (заповнювати пропуски, вписувати слова тощо) [616].

На сайті «British Council» у вкладці «Listen & Watch», на яку можна пройти за покликанням learnenglish.britishcouncil.org, наявні цікаві відео, що супроводжуювані завданнями на перевірку розуміння змісту й контексту відео. Це, безперечно, засвідчує перевагу ресурсу, оскільки допомагає «працювати на результат», який відразу ж з'явиться на екрані після проходження завдань. Необхідно додати, що відео тут представлені за рівнями [616].

Підрозділ «LingoHack» на сайті BBC www.bbc.co.uk пропонує сучасні відео, уривки з новинних випусків тощо. Такі відеоматеріали адресовані студентам, які демонструють вищі рівні, починаючи з Intermediate (середній рівень володіння мовою). До кожного відео вміщено скрипт і перелік нових лексем із тлумаченням їхніх значень. Такий формат є зручним і сприяє запам'ятовуванню нових одиниць. Після відео запропоновано одну–дві вправи, що допомагають закріпити прослухані й вивчені лексеми. Для перевірки правильності виконаних завдань ресурс пропонує відповіді. Відео, розміщене на сайті, допомагає вивчати вокабуляр. Такі матеріали оновлюють щотижня [616].

У вивченні фразових дієслів та ідіом допоможуть відео, розміщені на сайті learningenglish.voanews.com. Особливо вражають однохвилинні відео, де пояснені фрази в контексті, що сприяє легшому їх розумінню та запам'ятовуванню.

Цікаві відео з теми «Vocabulary» представлено на www.merriam-webster.com. Ресурс звертає увагу на слова та фрази, які легко можна сплутати [616].

Покращити сприйняття інформації на слух допоможе сайт «Voice of America» www.voanews.com, де розміщена велика кількість відео в оригіналі з коротким описом кожного з них [616].

Якщо є потреба розуміти не лише носіїв мови, а ще й тих, хто теж вивчає англійську, варто використовувати відео з elllo.org. База відео розбита за рівнями, кожне відео супроводжуване скриптом. У відео говорять люди з усього світу [616].

Ресурс www.engvid.com містить велику кількість відеоуроків на різну тематику. Такі уроки, зазвичай, не мають завдань, але можуть стати в нагоді, коли потрібно пригадати граматичну конструкцію [616].

«You Tube videos» сприяють вивченню нових слів чи граматичної теми. Ресурс представляє численну кількість відео з викладачами на вибір. Варті уваги викладачі Ronnie, Jennifer та всі викладачі «Грін Форест» [616].

Використання мультимедійних презентацій у підготовці майбутніх учителів іноземної мови, зокрема на заняттях з іноземної мови, забезпечує функцію передання інформації, а також отримання зворотного зв'язку в процесі її сприйняття й засвоєння, оскільки інформація, представлена в наочній формі, найбільш доступна для легкого та швидкого сприйняття. Домінантне місце на заняттях з іноземної мови посідає програма «Microsoft PowerPoint», що входить до складу офісного пакета «Microsoft Office». Презентації, створені в «PowerPoint», можна продемонструвати як на моніторі для невеликого кола осіб, так і на екрані за допомогою мультимедійного проектора. Вона вможливорює віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або з процесами пізнання, що відображені на екрані. Іншими словами, використання мультимедійних презентацій допомагає створювати інформаційний і візуальний образ досліджуваного об'єкта. Принцип роботи цієї програми полягає в послідовній демонстрації слайдів – окремих кадрів презентації, що містять різні елементи та способи форматування [585; 706].

Кожен слайд може бути відображений на екрані, роздрукований на папері або на прозорій плівці, наповнений текстовою та графічною інформацією, передбачати можливість використання мультимедійних компонентів (анімації, аудіо- та відеофайлів тощо) [157; 585].

У ході демонстрації об'єкти можуть відразу відображатися на слайдах, а можуть з'являтися на них поступово, у певний час, вибраний користувачем для посилення наочності доповіді й акцентування на особливо важливих моментах її змісту. За потреби користувач має змогу порушити затверджену заздалегідь послідовність демонстрації слайдів і перейти до будь-якого з них в довільному

порядку. Через гарячі точки користувачі можуть натиснути на гіперпосилання для переходу до інших слайдів, інших презентацій або веб-сайтів. Відео та звук також можуть бути творчо вбудовані в слайдах [179; 585].

Л. Гаврілова та І. Хижняк називають основні переваги презентаційного подання матеріалу:

– інформаційна місткість – подання в межах однієї презентації великого обсягу графічних, текстових, звукових відомостей;

– компактність – використання різнотипних носіїв для презентації, що мають малі розміри та зручні в застосуванні;

– емоційна привабливість – представлення відомостей у зручній візуальній послідовності, ефектний синтез звукових і візуальних образів, використання доцільної кольористики, що вможливує позитивне ставлення адресатів до інформації;

– наочність – візуалізація, конкретизація, обґрунтування теоретичних положень, на яких акцентовано увагу в презентації;

– мобільність – можливість демонструвати презентаційні матеріали в різних умовах за допомогою лише комп'ютера та проектора;

– інтерактивність – безпосередній вплив на перебіг презентації;

– економічна рентабельність – порівняно менші витрати на матеріали, що необхідні для тиражування презентаційних відомостей на носіях, ніж у разі друкування матеріалів;

– поліфункційність – необмежена кількість разів використання презентації, у різних умовах та з іншою метою [139; 585].

Для прикладу варто представити кілька слайдів із презентації до теми «Food and Meals», що підготовлена для студентів спеціальності СОА із дисципліни «Практичний курс англійської мови». У вступній частині заняття для введення студентів у мовне середовище та для мотивації навчальної діяльності студентам пропонують висловити свою думку стосовно ситуацій, пов'язаних із темою заняття, які були представлені на слайдах [585] (рис. 4.1).

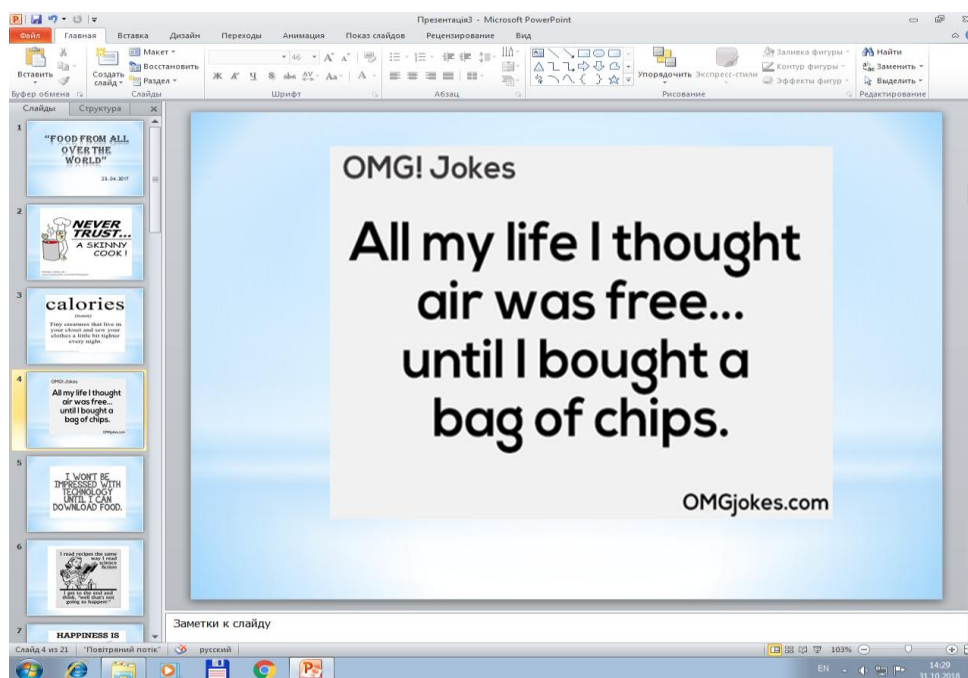


Рис. 4.1. Ситуація для обговорення

У ході основної частини заняття для розвитку усного мовлення та активізації лексичного матеріалу з теми заняття студентам запропоновано відгадати країни за всесвітньо відомими стравами. Скриншот слайду представлено на рис. 4.2.



Рис. 4.2. Зображення всесвітньо відомої страви

Після виконання вправи на активізацію лексичного матеріалу студентам запропоновано знайти та презентувати інформацію про страви за попередньо підготовленим планом (індивідуальна робота в мережі Internet), що зображено на слайді (рис. 4.3).

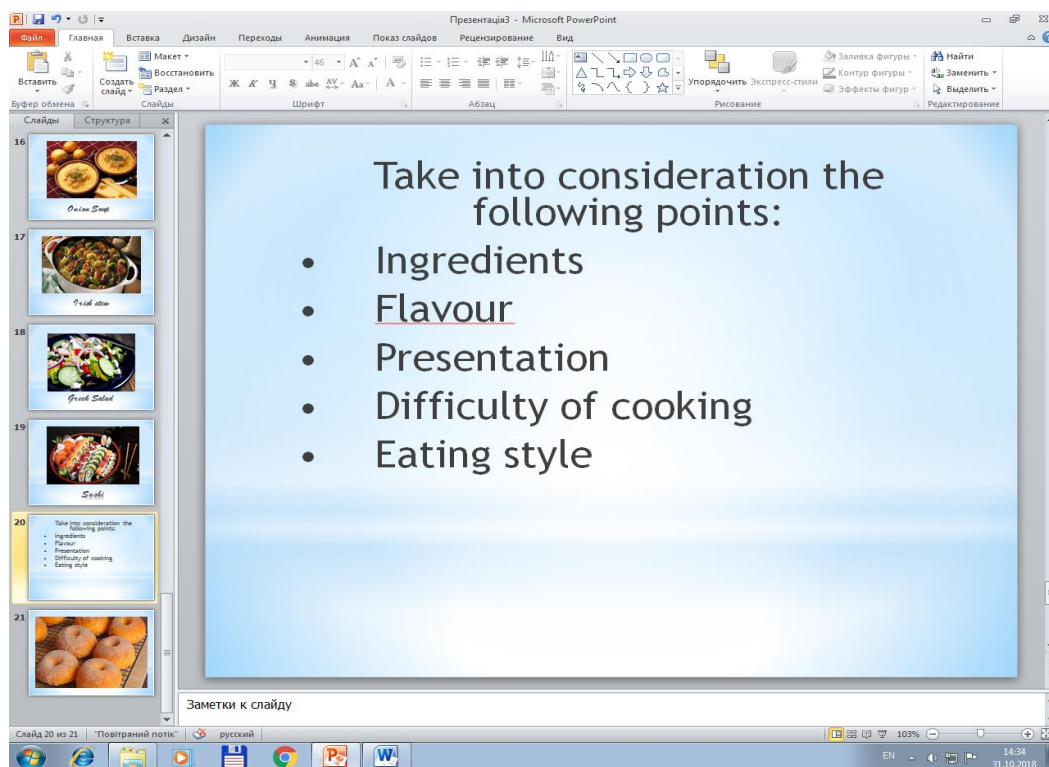


Рис. 4.3. Рекомендації для індивідуальної роботи в мережі

Під час створення слайдів, як зазначає О. Пищик, необхідно зважати на основні вимоги, а саме: слайди мають містити мінімальну кількість слів; для заголовків потрібно використовувати розбірливий шрифт (розмір букв, цифр, знаків, їхня контрастність повинні бути такими, щоб студентам з останніх парт було добре видно презентацію); доцільно розміщувати на слайді лише основну інформацію (пропозиції, визначення, слова, терміни, які студенти будуть записувати до зошитів, читати вголос тощо, під час демонстрації презентації); заливка фону, букв, ліній має бути спокійного, «неотруйного» кольору, що не буде подразнювати й втомлювати очі студентів, креслення, рисунки, фотографії та інші ілюстративні матеріали повинні максимально рівномірно заповнювати все екранне поле, бути високої якості, чіткості, контрастності, не варто

перевантажувати слайди зоровою інформацією; на перегляд одного слайда потрібно відводити достатньо часу (не менше від 2–3 хвилин), щоб студенти могли сконцентрувати увагу на зображенні, простежити послідовність дій, розглянути всі елементи слайду, зафіксувати кінцевий результат, зробити записи в робочих зошитах; звуковий супровід слайдів не повинен бути різким, відволікати чи дратувати; використання графіки й анімації має робити презентацію більш привабливою, акцентувати увагу, а не відволікати від смислового змісту; оформлення презентації повинно бути унікальним, гармонійним і відповідати загальному стилю, оскільки від цього залежить переконливість презентації та враження від неї [531; 585].

Можливості мультимедійних засобів навчання, що використовують на заняттях з іноземної мови, невичерпні, вони сприяють формуванню навичок і вмінь читання, завдяки використанню матеріалів інтернет-мережі різного рівня складності; удосконаленню вмінь аудіювання завдяки використанню аутентичних звукових текстів, пісень, кіноепізодів; удосконаленню вмінь писемного мовлення, поповненню словникового запасу (як активного, так і пасивного) лексику сучасної іноземної мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства; збагаченню студентів культурологічними знаннями, які охоплюють мовленнєвий етикет й особливості культури та традицій країни, мову якої вивчають; удосконаленню знань із граматики за допомогою виконання вправ та тестів у режимі он-лайн [302; 585]. Зразки презентацій на теми «*The Tower of London*», «*William Shakespeare*», «*Places of Tourist Attraction*», «*The Wright Brothers*» представлено в додатках Ш, Ш.1, Ш.2, Ш.3.

Особлива роль нині належить мережі Інтернет – засобу поширення інформації, середовища співпраці та спілкування людей, що є найбільшою й популярною комп'ютерною мережею, яка відкриває широкі можливості для ефективного її використання в освіті. Для сучасного розвитку мережі Інтернет характерна поява й поширення соціальних сервісів і служб, спрямованих на спілкування між людьми («blog», «wiki», «sub cast», «twitter», «YouTube»,

«bookmarks» тощо). З огляду на це на сучасному етапі технологічного розвитку суспільства Інтернет спілкування є не додатковим, а окремим повноцінним видом людського спілкування [16]. Використання матеріалів мережі Інтернет, як стверджують практики, допомагає викладачеві та студенту не лише змоделювати потрібне середовище, удосконалити знання, а й стимулює студентів до самостійного пошуку інформації, до дослідницької діяльності, що в підсумку може й повинно сформулювати в студентів науковий тип мислення та стабільний інтерес до нових знань.

На особливу дослідницьку увагу заслуговують можливості такої програми, як «Skype» (програма для аудіо- й відеоспілкування в мережі Інтернет). «Skype» – один із мережевих відеокommунікаційних інструментів, що легкі й ефективні в застосуванні, надійні, мають якісні зорові та звукові характеристики. Цей інструмент дає як викладачам, так і студентам необмежені можливості для комунікації та співпраці. Основа системи – безкоштовна комунікація між користувачами програмного забезпечення «Skype». Продукт також уможливорює зв'язок користувачів «Skype» з абонентами регулярної наземної лінії зв'язку чи мобільних телефонів [152; 587].

До основних комунікаційних можливостей скайп-технологій належать: відеодзвінки користувачам мережі «Skype»; дзвінки на міські й мобільні номери; текстовий чат; організація голосових і текстових конференцій; формування співтовариств за інтересами. Нині скайп-технології активно використовують у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, особливо в навчанні іноземних мов, що індивідуалізує освітній процес; створює комфортну атмосферу для комунікації з носіями мови / однолітками, обміну інформацією в реальному часі (відеозаняття, обмін текстовими файлами та ін.); оптимізує подолання мовних бар'єрів; розвиває навички сприйняття іноземної мови на слух; збільшує словниковий запас; покращує граматичні навички; формує правильну вимову; посилює мотивацію до вивчення іноземної мови. У навчальному процесі скайп-технології доцільно застосовувати для проведення консультацій, індивідуальних і групових занять, мережевих курсів за вибором,

вебінарів, олімпіад, аудіо-, відеоконференцій і телемостів не лише з українськими, а й із закордонними однолітками [725; 587].

Усе більшого поширення набувають інтернет-технології нового покоління – подкасти, що дають змогу користувачам Всесвітньої мережі прослуховувати, переглядати, створювати й поширювати аудіо- та відеопрोगрами. На відміну від звичайного телебачення або радіо, подкаст уможливорює прослуховування аудіофайлів і перегляд відеопрोगрами не в прямому ефірі, а в будь-який зручний для користувача час. Соціальний сервіс подкастів надає доступ до всіх наявних подкастів, а також уможливорює створення власних різноматичних подкастів. Тривалість таких подкастів сягає від кількох хвилин до кількох годин. Найбільш повно потенціал названої технології виявляється під час навчання іноземної мови. Подкасти, зорієнтовані на опанування іноземної мови, сприяють у виконанні різних методичних завдань: формування навичок і вмінь щодо аудіювання, розвиток навичок вимови, розширення та збагачення лексичного фонду, удосконалення граматичних навичок, вмінь говоріння й усного мовлення [55; 607].

Найбільш прийнятним і реалістичним завданням використання подкастів у навчальних цілях є розвиток рецептивних аудитивних навичок роботи з фонетичним, лексичним, граматичним матеріалом і вмінь розуміння мовлення на слух (розрізняти головне та другорядне, формулювати тему повідомлення, розділяти текст на смислові частини, виявляти логічні зв'язки, окреслювати основну думку, сприймати повідомлення певної тривалості в певному темпі) [607].

Згідно з поширеною на сьогодні класифікацією Г. Стенлі, диференційовано чотири типи подкастів, які активно використовують у навчанні іноземної мови:

– автентичні («authentic podcasts») – призначені для навчання іноземної мови тих студентів, які вже мають багатий досвід прослуховування аудіофайлів та високий рівень володіння іноземною мовою;

– створені викладачем («teacher podcasts») – створені викладачами для досягнення певних цілей у навчанні іноземної мови;

– підготовлені студентом («student podcasts») – розроблені студентами, зазвичай, за допомогою викладача;

– методичні («educator podcasts») – охоплюють питання, пов'язані з методикою викладання іноземної мови [856; 607].

Умотивоване й доречне використання аудіоматеріалів може суттєво сприяти підготовці слухачів до ситуацій реального спілкування. Послуговуючись подкастами, студенти вивчають автентичні зразки мовлення, окреслюють актуальні питання, долучаються до обговорення нагальних проблем. Завдяки використанню автентичних подкастів, викладач досягає ефекту занурення в англomовне середовище, що спонукає студентів артикулювати англійською мовою власне розуміння порушеного питання [826; 607].

У підготовці майбутніх учителів іноземних мов використано низку подкастів, що описані нижче. На заняттях із дисципліни «Література Англії та США» запропоновано студентам подкаст «*Classic Poetry Aloud*», де вони мали змогу послухати твори Шекспіра, Байрона, Мільтона та інших класиків англійської літератури мовою оригіналу. Для збагачення словникового запасу на заняттях із практичного курсу англійської мови використано добірку матеріалів від британського викладача Джейд Джоддл (Jade Joddle) «*English Lesson Podcast*» та «*The English We Speak*» – класичний мовний подкаст від BBC («British Broadcasting Corporation»). У центрі кожного випуску – невеличка історія у вигляді діалогів. Файли озвучені лише носіями мови, що забезпечує краще сприйняття на слух, у кінці подано пояснення. Вимову спеціально сповільнюють, щоб можна було чітко почути, як потрібно вимовляти нові слова та вислови, це допомагає легко розуміти їхнє значення [607].

Цікавим для студентської аудиторії є «*All Ears English Podcast*», який був створений учителями із США для опанування англійської мови. Кожного випуску вони презентують п'ять фраз або словосполучень на певну тематику, пояснюють їх та наводять приклади використання цих фраз у повсякденному житті. На сьогодні опубліковано 550 записів різної тематики [607].

Подкаст «*Better at English*» слугує прикладом бесід носіїв англійської мови в реальному житті. Теми варіюються від серйозних до гумористичних, озвучені в оптимальній швидкості. Зазначений подкаст пропонує «природні»

діалоги зі звичним для носіїв мови темпом і скороченням слів, уживанням певних ідіом та загальних сталих висловів. Кожен випуск супроводжуваний інтерактивним аудіоскриптом, словником ключових слів і вправами [607].

«*Luke's English Podcast*» має чимало своїх шанувальників, оскільки матеріал поданий у розважальній та ігровій формах. Автор є кваліфікованим викладачем англійської мови та гумористом, що гарантує не лише корисні, але й цікаві та веселі уроки. Його основна мета – змусити слухачів сміятися, водночас дізнатися й вивчити щось нове [607].

«*Cyber Listening Lab*» – сайт, що пропонує кілька розділів, які поділені на три рівні складності. Великою перевагою сайту є те, що робота із записом поділена на етапи. Перший етап – «Pre-Listening», перед прослуховуванням запису ставлять запитання, далі пропонують аудіозапис і тест на його розуміння та вправи на поповнення словникового запасу. Наступний етап – «Post-Listening Exercises», складається з переліку питань до прослуханого запису. Цей етап цікавий тим, що студентам потрібно записати відповіді в аудіоформаті. Останній етап передбачає пошук в Інтернеті відповідей на поставлені за темою аудіозапитання, що допоможе покращити навички читання та збагатити словниковий запас [607].

Незамінним на заняттях із граматики англійської мови є подкаст «*Grammar Girl*» – захопливий і корисний гід у світі граматики, вимови, використання й розвитку англійської мови в сучасному світі. «Grammar Girl» не тільки чудово володіє всіма нюансами англійської граматики, але й може без проблем пояснити, чому ті чи ті помилки в мовленні насправді мають право на існування або претендують на граматичну правильність [607].

Свою ефективність доводить подкаст «*Real Deal English*», який використано на заняттях із дисципліни «Країнознавство». Автори подкасту розповідають про реалії життя в США, певні культурні особливості чи сучасні тенденції, а також про специфіку саме американської англійської мови. У рубриці «інформація» завжди можна знайти перелік лексики до подкасту, отримати повний доступ до текстів і вправ [607].

Заслуговує на увагу «*Voice of America Learning English*» – серія подкастів від новинного ресурсу «Voice of America». Крім програми новин, запропонована серія документальних випусків, історія про життя Америки та про культуру США, а також вивчення типових мовних ідіом [607; 831].

Отже, використання подкастів для навчання студентів іноземної мови дає змогу вдосконалити зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечити індивідуальний підхід у навчанні та підвищити ефективність подання нового матеріалу [607].

У підготовці майбутніх учителів іноземних мов важливе місце посідає *електронна пошта* як засіб забезпечення зворотного зв'язку студентів із викладачем для практичних потреб. Наприклад, електронна пошта була застосована для асинхронної письмової діяльності, тобто для вдосконалення вмінь і навичок письма, оскільки письмо є обов'язковим складником практичного володіння іноземною мовою. Для цього студентам запропоновано такі види завдань: поставити запитання, написати коментарі, переказати, доповнити текст, виконати творчі роботи (проекти, твори, листівки, листи), заповнити анкети.

Оскільки потенціал Інтернету в галузі викладання різних дисциплін не вичерпний, дослідники інтенсивно вивчають й освоюють його можливості та ресурси. Нині перед вищою школою постає завдання не тільки модернізувати зміст навчальних курсів, але й запровадити нові технології навчання. Унаслідок появи переносних цифрових носіїв інформації з'явилося так зване «мобільне навчання» – «M-Learning», що базоване на використанні різних портативних електронних засобів, а саме: мобільних телефонів, персональних аудіопристроїв (mp3 / mp4 плеєрів), легких переносних ПК, наприклад, планшетних ПК, нетбуків, невеликих ноутбуків. Окреслений діапазон постійно розширюється, до нього входять ігрові консолі, цифрові диктофони, електронні книги, словники тощо [615].

Повсякденне використання студентами мобільних телефонів та інших пристроїв слугує основним стимулом масового поширення мобільного навчання в усьому світі, є частиною нової картини освіти, створеної завдяки

технологіям, які підтримують гнучке, доступне, індивідуальне навчання. Мобільні телефони мають багато можливостей комп'ютера, вони здатні забезпечувати зворотний зв'язок, змінювати наочність, пропонують звукові ефекти, що мотивує до навчання, компенсують недоліки аудіо- й відеозаписів, підручників. Основна мотивація у використанні мобільних телефонів – звичка й позитивні емоції від індивідуальної роботи з ними. Варто зосередити увагу на потужних можливостях, пов'язаних з урізноманітненням індивідуальної роботи на мобільних телефонах. Крім уведення програм, можливе фотографування студентами індивідуальних методичних завдань із паперових носіїв замість їх переписування, що потребує багато часу. Мобільний телефон може замінити багато операцій комп'ютера, його використовують для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: вивчення правопису, лексичного матеріалу, опанування навичок читання, слухання текстів, діалогів; перегляд відеозаписів; розв'язання завдань для контролю вмінь читання й аудіювання; засвоєння й повторення граматичних відомостей у моделях, таблицях, тренувальних вправах; робота над граматичними завданнями й завданнями з розвитку писемного мовлення в малих групах чи індивідуально із застосуванням соціальних мереж, незалежно від місця перебування студентів (на занятті або поза межами аудиторії). Для оволодіння особливостями вимови іноземних слів варто послуговуватися аудіозаписом [17; 615].

Як зазначає М. Кадемія, використання «M-Learning» допомагає зробити навчання гнучким, доступним і персоналізованим. Кожен має змогу навчатися в будь-якому місці, у будь-який час. Система «m-learning» розширює можливості для навчання, одержання додаткових освітніх послуг, необхідних консультацій, пошуку відповідей на поставлені запитання, самостійного планування навчання за власною траєкторією та ін. Прикладом використання мобільних пристроїв є проект «M-Ubuntu», розроблений великою швейцарською фірмою – «Learning Academy Worldwide». У межах цього проекту репрезентовано платформу дистанційного навчання, де особлива увага зосереджена на навчанні за допомогою мобільних телефонів. Для викладачів розроблено додатки, що

допомагають підвищити кваліфікацію, а також програми тестування й контролю знань [276, с. 54; 615].

Мобільне навчання стимулює позитивні трансформації в методиці викладання іноземної мови; надає нові засоби зв'язку та спільної роботи; допомагає поєднати навчання в аудиторії з навчанням поза нею, дорогою додому й між заняттями; уможлиблює обмін інформацією; оптимізує процес коментування, обговорення або обміну електронними даними; змінює традиційну роль викладача як беззаперечного авторитета на більш сучасну роль співавтора чи наставника, що призводить до зрушення в бік автентичності освіти; полегшує запис інформації й конспектування, які вважають доказом участі в навчанні або способом поєднання формального й неформального навчання; допомагає урізноманітнити навчальні програми, переосмислити методи навчання та налагодити більш ефективний зворотний зв'язок зі студентами [615].

Серед унікальних властивостей мобільного навчання варто назвати: доступність освіти; використання порівняно недорогих повсякденних технологій; можливість навчатися у власному ритмі, в умовах конфіденційності, яка може бути недоступна в разі використання комп'ютера або обладнання, що належить іншим особам; поліпшення спілкування в аудиторії; надання студентам змоги ділитися своїми ідеями за допомогою текстових повідомлень або брати участь у мобільних опитуваннях, що сприяє подоланню сором'язливості й покращує зацікавленість студентів; швидкість доступу до аудіоматеріалів або до соціальних мереж; задоволення інтересів за межами шкільної програми завдяки доступу до додаткових ресурсів через подкасти або до безкоштовних навчальних матеріалів; організація спілкування, можливість для студентів негайно поділитися враженнями від навчального процесу; діагностика потенційних проблем у навчанні; психологічна підтримка студентів [615].

Більшість мобільних додатків, з огляду на свою практичність у використанні, оптимістичний інтерфейс, інтерактивність, популярність серед споживачів, стали результативними засобами для мобільного навчання в процесі оволодіння іноземною мовою. Проаналізувавши низку інформаційних

джерел, навчальних платформ, сучасних засобів і технологій навчання в мережі Інтернет, В. Жуковський обґрунтував класифікацію мобільних програмних додатків (від англ. «Applications», скорочено «Apps.»), що можуть бути використані в підготовці майбутніх учителів іноземних мов, за такими критеріями:

- за навчальною метою – для формування навичок (лексичних, граматичних, фонетичних); для розвитку вмінь (писемного мовлення, читання, аудіювання, говоріння), для використання тлумачних і перекладних словників; для виконання автоматичного перекладу; для підготовки до складання міжнародних тестів;

- за віковою категорією – для дітей, студентів і дорослих, які вивчають англійську мову, та ін.;

- за типом операційної системи («ОС») – «Android» (для планшетів і смартфонів), «iOS» (для продукції компанії «Apple» – «iPhone», «iPod», «iPad»), «Windows Phone» (для смартфонів);

- за типом локалізації (сервер, із якого можна завантажити мобільні додатки відповідно до типу «ОС») – «Google Play» для «Android», «App Store» для «iOS», «Windows Phone Apps» + «Games Store» для «Windows Phone»;

- за доступністю – безкоштовні та платні;

- за популярністю [237; 615].

У контексті порушеної проблеми доцільно схарактеризувати мобільні додатки, використані в підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

«*Lingua Leo*» – одна з найефективніших безкоштовних програм для вивчення англійської мови, що працює на базі «IOS» та «Android». Додаток пропонує чотири види тренувань: аудіювання, конструктор слів, слово-переклад, переклад-слово. Серед цікавих методів виокремимо «Конструктор», оскільки користувач, працюючи з ним, має зібрати з літер слово, переклад якого йому відомий. Аудіювання – складне, але ефективне завдання, що передбачає формування вміння сприймати слова на слух і записувати їх без підказок. Слово-переклад і переклад-слово розраховані на вибір одного варіанта перекладу слова із запропонованих [488; 615].

«*LEXI24*» – додаток, що працює на базі «IOS» та «Android», буде корисним не лише для тих, хто тільки починає вивчати мову, а й для тих, хто прагне розширити словниковий запас. Перевірений метод досягнути гарного результату – залучити візуальну пам'ять, завчивши слова за картинками. Програма «Візуальний словник» практикує саме такий метод, за допомогою неї можна вивчити понад 120 тисяч слів і словосполучень сімома мовами. Лексику розподілено на 14 тем: домашнє господарство, спорт, суспільство, наука, офіс, одяг, харчування, транспорт та ін. [488; 615].

«*English Listening*» – додаток, що працює на базі «Android», пропонує вивчати англійську за допомогою простих англійських розмов із BBC. Для поліпшення знань з англійської мови досить ефективним є аудіювання. Вивчення англійської мови в додатку розподілене на три програми: 6 хвилин англійської; англійська на роботі; англійська мова, якою ми говоримо [488; 615].

«*English Grammar Test від 7Lynx*» – це зручний додаток для перевірки рівня знань англійської мови з мінімалістичним дизайном і простим інтерфейсом, що працює на базі «IOS» та «Android». У додатку представлено 60 тестів, які містять по 20 завдань. Кожне питання присвячено одній граматичній темі. Виконавши один тест, особа зможе перевірити свої знання відразу в межах 26 тем англійської граматики [488; 615].

«*Learning English With The New York Times*» – додаток, який працює на базі «IOS» і допомагає вивчити англійську мову за матеріалами провідних англійських газет, зокрема за матеріалами видання «The New York Times». Містить 12 поурочних планів, словник «flashcards» до кожного уроку, статті для читання й матеріали для аудіювання. Додаток зацікавить тих, хто володіє англійською мовою на рівні, вищому від середнього [488; 615].

Додаток «*MyWordBook*», доступний на сайті Британської ради, розроблено у вигляді інтерактивної записної книжки для тих, хто вивчає англійську мову. Лексика в додатку представлена у вигляді наборів інтерактивних флеш-карт, організованих як у довільному порядку, так і у вигляді тематичних груп, розподілених за трьома рівнями складності.

Кожна флеш-карта забезпечена дефініцією та прикладом уживання зі словника «Cambridge University Press», перекладом, полями для нотаток, аудіоприкладом, зображенням. Рубрика «Practice» містить п'ять видів завдань, після виконання яких користувач може перемістити слово до списку вивченої лексики [605].

Додаток «Pear Deck» дає змогу користувачам створювати цікаві презентації замість звичних рефератів. Потрібно завантажити необхідні файли (тексти, картинки, відео) на «Google Disc», синхронізувати «Google Disc» із «Pear Deck» і розташувати файли в необхідному порядку. Потім студентам потрібно активувати додаток на мобільному пристрої, що дасть змогу викладачеві й студентам під час активної сесії взаємодіяти з аудиторією, створюючи запитання та завдання в реальному часі в ході демонстрації презентації. Кожен студент зможе бачити презентацію, запитання й завдання на своєму пристрої [605].

Мобільний додаток «Socrative» – це збірник вікторин. За його допомогою викладач може створювати опитувальники з відкритими запитаннями й тести з варіантами відповідей. Студенти приєднуються до вікторин за покликанням, а результати їхніх відповідей обробляють за допомогою програми. Унаслідок такої роботи викладач отримує статистику стосовно кожного студента й таблицю загальних результатів [605].

«Vialogues» – онлайн-ресурс, створений для дискусій навколо відео. Працює «віалог» так: необхідно завантажити ролик із «YouTube» (або будь-якого іншого ресурсу) на сайт, створити його короткий опис і додати запитання для обговорення, а також призначити модератора дискусії, який може залишати коментарі та запитання до конкретних частин відео [605].

Для кращого засвоєння вивченого матеріалу, наприклад, з окремих тем дисципліни «Практичний курс англійської мови» («Family», «Homes and Dwellings», «Food», «Arts», «Shopping»), можна намалювати разом зі студентами комікс на вивчену тему. «Pixton» допоможе це зробити навіть тим, хто не вміє малювати.

Уважаємо за необхідне проаналізувати більш докладно мобільний додаток «Kahoot!», який найчастіше використовують на заняттях із «Практичного курсу англійської мови», «Практичної граматики англійської мови», «Аналітичного читання», «Методики викладання англійської мови», «Лінгвокраїнознавства» тощо. «Kahoot!» – безкоштовний і повністю доступний після реєстрації сервіс зі зрозумілим меню, який слугує інструментом для швидкого створення інтерактивних вікторин, дидактичних ігор, опитувальників, тестів, дискусій, відеороликів тощо. Для інтерактивної взаємодії характерний високий показник інтенсивності спілкування учасників, їхня безпосередня комунікація, що допомагає урізноманітнити сприйняття інформації, покращити її засвоєння. Додаток «Kahoot!» доцільно використовувати на будь-якому етапі заняття та з різною метою, а саме: для актуалізації опорних знань, умінь і навичок; мотивації та стимулювання навчальної діяльності; осмислення нових знань, умінь і навичок; закріплення, систематизації й узагальнення нового матеріалу; перевірки знань фактичного матеріалу, основних понять, діагностики правильності засвоєння студентами знань, перевірки домашніх завдань тощо [605].

Ідея «Kahoot!» належить Альф Інге Ванг (Alf Inge Wang), професорові з інформатики та технологій ігор Норвезького університету технології та науки в Тронхеймі (Норвегія). Професор Ванг запропонував цю ідею на своїй лекції ще 2006 року. Технологія заснована на дослідженні для здобуття ступеня магістра, що проведене співзасновником «Kahoot!» Мортеном Версвіком (Morten Versvik), який на той час був студентом Ванга. Пізніше співзасновники Джеймі Брукер (Jamie Brooker), Йохан Бранд (Johan Brand) й Асмунд Фюрус (Asmund Furuseth) приєдналися до компанії та працювали над дизайном «Kahoot!». Бета-версія «Kahoot!» була випущена в «SXSW EDU» в Остіні штату Техас у березні 2013 року. Протягом кількох місяців у «Kahoot!» з'явилися мільйони користувачів [605].

Файли, створені за допомогою програми, називають «кахутами», вони мають вигляд інтерактивної міні-ігри. Для роботи з програмою необхідна

реєстрація на сайті <https://getkahoot.com>, а для проведення опитування, дискусії або вікторини в аудиторії потрібні технічні пристрої: ПК із трансляцією зображення на екран – у викладача; смартфони або планшети з виходом в Інтернет – у студентів. Щоб почати гру в аудиторії, викладачеві потрібно надати групі студентів згенерований системою код, який вони мають увести на своїх мобільних пристроях. Одразу ж після вікторини, тестування чи дидактичної гри сервіс дає змогу дізнатися, як відповів на запитання кожен студент, та побудувати діаграми успішності всієї аудиторії. Студенти можуть стежити за своїми результатами в спеціальних таблицях, а також скористатися режимом «Ghost mode», який допомагає пройти тест ще раз, зважаючи на результати першого виконання, відстежити рівень знань студентів між першим запуском і всіма подальшими [605].

Налаштування програми дають змогу: вибрати рівень складності питання (від нього залежить кількість нараховуваних балів); окреслювати часовий інтервал для відповіді на запитання; додавати до питання опис (пояснення) і теги; вибирати мову, рівень доступу, цільову аудиторію; використовувати як фон гри зображення й відео під час очікування учасників; вибирати порядок запитань і відповідей; автоматично переходити до наступного запитання; умикати / вимикати фонову музику; організовувати спільну роботу над розробленням онлайн-заходів; завантажувати результати на ПК у форматі «MS Excel» і на «Google Disc» [605].

Нижче запропоновано алгоритм роботи із сервісом «Kahoot!» на прикладі авторської гри, розробленої для повторення й закріплення лексичного матеріалу з теми «Homes and Dwellings», яку вивчають студенти першого курсу спеціальності СОА [605].

Крок 1. Викладач створює кахут на сайті create.kahoot.it, виконуючи покрокові вказівки.

Крок 2. Викладач активує (відбувається автоматичний редирект (перенаправлення) із сайту create.kahoot.it на сайт play.kahoot.it) створений кахут, наприклад тест, на комп'ютері з інтерактивною дошкою, ТВ-панеллю

або іншим пристроєм у навчальній аудиторії, чекає приєднання студентів. Студенти відкривають сайт kahoot.it або додаток «Kahoot!» на своїх смартфонах, планшетах, ПК або на ноутбуках і вводять ігровий код («Game Pin»), що бачать на екрані педагога, долучаються до загальної колаборативної мережі.

Крок 3. Викладач вибирає режим гри: командне або індивідуальне змагання.

Крок 4. Після успішного приєднання потрібної кількості студентів педагог запускає «Kahoot!», натискаючи на кнопку «Start». Студенти бачать запитання, варіанти відповідей і відповідають на них, використовуючи свої гаджети.

Крок 5. Після виконання всіх тестових завдань студенти бачать на інтерактивній дошці свої результати. На цьому етапі викладач може провести рефлексію. Учням пропонують оцінити тест за 5-бальною шкалою, висловити свої емоції / почуття, схарактеризувати відповідність тесту вивченим темам / матеріалам, ухвалити рішення про рекомендацію цього тесту іншим студентам.

Крок 6. Далі викладач має змогу зберегти всі результати студентів через експорт в Excel-документ і збереження його на свій комп'ютер або на «Google Disk» [605].

Проведений огляд спонукає до висновку, що сьогодні існує численна кількість мобільних додатків і програм, які можуть бути ефективно використані в підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Широкий спектр та різноманітність мобільних навчальних ресурсів дають змогу вибирати додатки відповідно до індивідуальних потреб, інтересів і рівнів мовної підготовки студентів. На нашу думку, використання мобільних додатків підвищує мотивацію й пізнавальну активність студентів, допомагає індивідуалізувати навчання, усуває психологічний бар'єр у використанні іноземної мови як засобу спілкування, сприяє інтенсифікації самостійної роботи студентів. Мобільні пристрої створюють нове середовище й можливості для нього; вони стали важливим освітнім інструментом, ними можна успішно оперувати в навчанні [605].

Швидкість виникнення нових технологій інтенсивно зростає, тому щороку виробники пропонують нові пристрої для професійної діяльності та комунікацій. Серед новинок варто назвати програмно-технологічний навчальний комплекс, створений на основі «SMART Board», що відомий як «інтерактивна дошка». До переваг застосування «інтерактивних дошок» в освітньому процесі належать такі: можливість їх використання під час викладання різних дисциплін; висока ефективність засвоєння знань; підвищення інтересу до навчання в студентів; сучасність технологій і розуміння та сприймання їх студентами. До складу комплексу входять: чутливий до дотику екран «SMART Board», спеціальне програмне забезпечення, комп'ютер, проектор та комунікаційне обладнання. Завдяки такому комплексові стає можливим формування інформаційно-комунікаційного середовища, залучення традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Зауважимо, що робота з екраном не вимагає спеціальних навичок або знань, достатньо вмінь пересічного користувача персонального комп'ютера [268; 589]. Останні інтерактивні дошки побудовані на основі «DViT», що дає змогу одразу кільком користувачам одночасно працювати біля дошки, незалежно один від одного. Завдяки цим можливостям, викладачі використовують запропоновані ресурси програм, самостійно створюють захопливі розробки завдань різних типів (індивідуальні та групові), різного рівня складності для студентів різного рівня підготовки, професійного спрямування тощо. Студенти не просто опрацьовують навчальний матеріал, а співпрацюють, що забезпечує їм яскраві враження від заняття. Викладач використовує інтерактивну дошку, щоб реформувати навчальний процес, створити атмосферу інтерактивності, а також природне середовище спілкування [96; 455; 589].

Виокремлюють кілька видів навчальної діяльності, доступних у разі використання електронної інтерактивної дошки: робота з текстом і зображеннями; створення заміток за допомогою електронних чорнил; зберігання зроблених заміток для передання електронною поштою, розміщення в мережі або друк; колективний перегляд веб-сайтів; вільне переміщення по

класу під час демонстрації програмного забезпечення або роботи з ним перед аудиторією; створення за допомогою шаблонів і зображень завдань для заняття; створення коментарів до освітніх відеороликів; використання вбудованих у програмне забезпечення інтерактивної дошки презентаційних інструментів для збагачення дидактичного матеріалу; демонстрація презентацій, підготовлених студентами [589].

Комплекс «SMART Board» має низку власних програм-додатків та налаштувань, зокрема програму запису, відеопрограваач, програму ведення миттєвих конференцій та ін., а також програму-додаток, що забезпечує спільну роботу з іншими додатками «Microsoft Office». Зазвичай, застосовують такі додатки «Microsoft Office», як «MS Word», «MS Excel», «MS PowerPoint». Додаток «SMART Notebook» слугує основою програмного комплексу «SMART Board» і призначений для створення користувачем композицій із текстових та графічних фрагментів, зберігання підготовлених матеріалів і відтворення їх у процесі демонстрації. Студенти, які вивчають іноземні мови, виконують різні завдання за допомогою «SMART Notebook»: використовуючи поданий матеріал, утворюють речення, з'єднують їхні частини, складають та розігрують діалоги, грають в ігри; закінчують речення, розміщують їх у правильному порядку, клонують зображення та слова, поєднують слова з їхнім значенням, виділяють у тексті головне, визначають частини мови [455; 589].

Для кращого та швидкого вивчення лексичних одиниць варто пропонувати такі завдання: заповнити пропуски, знайти відповідність, зрозуміти слово за визначенням, дати визначення понять, з'єднати слова й малюнки, з'єднати слова та визначення, поділити слова на групи відповідно до теми, дібрати правильне слово за значенням та безліч інших. Навчання стає легким, цікавим і невимушеним. Динамічність процесу навчання суттєво зростає, а отже, посилюється бажання пізнавати, розуміти, використовувати нову інформацію та володіти нею. Застосування таких технологій сприяє професійному розвитку викладачів завдяки створенню авторських занять у програмному забезпеченні «SMART Notebook» та онлайн-спільноті викладачів,

які можуть ділитися своїм найкращим досвідом. Окрім того, вони надають викладачам легкий доступ до високоякісного цифрового контенту, оскільки безкоштовно пропонують велику кількість сучасних, релевантних до навчального плану інтерактивних ресурсів, бібліотеку уроків «SMART Exchange» за адресою www.smarttech.com, покликання на корисні ресурси. Натомість самостійний пошук навчальних матеріалів в Інтернеті та за іншими джерелами потребує набагато більше часу. «Розумні» технології надають викладачам технічну допомогу й поради, оскільки пропонують не лише продукцію, а й підтримку, тренінги та ресурси [455; 589; 852].

Отже, основна мета креативного інформаційно-освітнього середовища – «розбудити» у студенті творця й максимально розвинути закладений у ньому творчий потенціал. Креативне інформаційно-освітнє середовище має не лише сприяти розвитку вихідного творчого потенціалу, а й стимулювати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати в студента об'єктивну самооцінку. Створення професійно-креативного навчально-виховного середовища в закладах вищої освіти сприяє мотивації навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів самостійної роботи, підвищує рівень знань, умінь, навичок майбутніх учителів, формує ціннісне ставлення і готовність до професійної діяльності.

4.2.5. Розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов

Нині вчені-педагоги активно працюють над виконанням завдань із професійної підготовки майбутніх учителів, схилившись до думки, що розвиток професійної педагогічної рефлексії підвищує показники готовності до діяльності. Науковці все частіше зараховують рефлексивність особистості до кола найважливіших психолого-педагогічних проблем.

У психологічних словниках поняття «рефлексія» потрактоване не тільки як знання людиною особливостей своєї особистості, але і як розуміння власних

психічних станів, особистісних виявів, емоційних реакцій [361]. Рефлексія – це явище, яке існує від народження, його розвиває особисто людина впродовж її життя. Рефлексія слугує засобом життєдіяльності взагалі й професійної діяльності зокрема. Під час рефлексії людина отримує інший, на відміну від чуттєвого розуміння, досвід. Вона стає можливою, коли в людини є особливе свідоме ставлення до самої себе [225].

Теоретичні засади розвитку рефлексії особистості досліджували провідні вчені В. Азаров, Н. Гуткіна, К. Данилін, О. Кулик, М. Савчин та ін.; формування рефлексії особистості аналізували Л. Божович, А. Бізяєва, Т. Давиденко, В. Зінченко, О. Пехота, Г. Сухобська, Г. Щедровицький та ін.; рефлексивний аналіз педагогічної діяльності проводили І. Зязюн, Ю. Кулюткін, Н. Романенко та ін.; проблему формування педагогічної рефлексії вчителів іноземних мов студіювали О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєва та ін.; розвиток рефлексії як центральної професійно важливої якості особистості, від якої залежить успішність опанування й виконання людиною професійної діяльності, студіював Б. Вульфів.

Згідно з широким практичним витлумаченням, рефлексія – це здатність людини виконувати самоаналіз, осмислювати власне предметно-соціальне ставлення до світу. Учитель починає усвідомлювати потребу в самопізнанні тоді, коли виявляє дисбаланс між власною діяльністю та її результатом. Зокрема, низька успішність школярів мотивує вчителя до аналізу чинників, які породжують отримання незадовільних результатів, конфлікти з дітьми, колегами, адміністрацією, впливають на недоцільну модель поведінки, вибраної педагогом. Самоаналіз, характеристика причин дисгармонії допомагають учителеві нейтралізувати суперечності в роботі, поведінці, взаємодії, ліквідувати негативні емоції й переживання, оптимізують балансування між собою й оточенням [167].

Проводячи рефлексію, майбутні вчителі іноземних мов мають аналізувати власну діяльність не лише як знавці мови, але і як особистості, педагоги, ретранслятори культур, психологи, комунікативні партнери тощо, тобто усвідомлювати ті ролі, які вони мають виконувати під час роботи в школі [167].

На думку А. Умінської, учитель, здатний до рефлексії, – це педагог, спроможний критично мислити, продукувати та реалізовувати нові ідеї на практиці, навчатися впродовж життя. Такий учитель уміє на основі власного досвіду конструктивно виконувати педагогічні завдання, а також створювати стратегії саморозвитку й самовдосконалення [718]. Г. Полякова називає педагогічну рефлексію одним із механізмів саморегуляції педагога. Така рефлексія сприяє самоаналізу, оскільки являє собою здатність до критичного переосмислення свого досвіду [551]. Л. Гапоненко називає розвиток педагогічної рефлексії важливим психологічним механізмом корекції професійної поведінки в педагогічному спілкуванні [146]. Суттєвим є зауваження Р. Тур про те, що педагогічна рефлексія функціонує як аналіз учителем власного психічного стану, що спрямований на його професійне самовдосконалення, є ключовим моментом розвитку особистості [712].

На підставі наукових праць Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської дослідниця Г. Бізяєва вбачає в професійній рефлексії вчителя здатність відобразити внутрішню картину світу учня. Згідно з міркуваннями науковця, рефлексія вчителя – це його вміння аналізу, осмислення й конструювання ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин [377].

Т. Шанскова стверджує, що рефлексія в професійній діяльності дає змогу фахівцеві знайти індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати власної праці. Саморефлексія майбутнього вчителя як цілеспрямований, самостійний, мотивований процес осмислення й переосмислення свого «Я» у вимірах сутності вибраного фаху має безпосередній і взаємозумовлений зв'язок із рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, з ефективною модифікацією способу провадження діяльності на певному етапі професіоналізації, визначає суб'єктність майбутнього педагога й перспективи його професійного становлення за період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі [759].

Досліджуючи рефлексивну позицію педагога, О. Стрига трактує це поняття як якість, що виявляється в здібності особистості до самоаналізу, самоосмислення, переосмислення; стимулює процеси самосвідомості, збагачує «Я-концепцію» та є важливим фактором власного самовдосконалення [688]. Науковець звертає увагу на позитивність рефлексії для набуття людиною важливих для професійної реалізації якостей: цілісності, динамізму внутрішнього життя, стабілізації та гармонізації емоційного світу, мобілізації вольового потенціалу й уміння ним гнучко керувати.

Дослідження М. Дяченко, Л. Кандибовича доводять, що для виникнення стану готовності до складних видів діяльності, до яких належить і рефлексія, необхідними є:

- 1) усвідомлення вимог суспільства, колективу, власних потреб;
- 2) усвідомлення завдань, розв'язання яких призведе до задоволення потреб або до досягнення поставленої мети;
- 3) осмислення й оцінювання умов, у яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з розв'язанням завдань і виконанням вимог;
- 4) окреслення на основі досвіду й оцінювання майбутніх умов діяльності найбільш вірогідних і допоміжних способів розв'язання завдань або виконання певних вимог;
- 5) прогнозування виявів своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінювання співвідношення власних можливостей, рівня домагань, необхідності досягнення певного результату тощо.

Педагог як ніхто інший має контролювати свою поведінку в конфліктних ситуаціях та мобілізувати власний вольовий потенціал. Для професійного зростання педагога необхідно навчитися аналізувати свої вчинки, їхні мотиви й наслідки, досвід та педагогічні ситуації [113]. Поштовхом до рефлексії слугують ситуації, коли навчально-виховні впливи не дають позитивного результату, перед викладачем виникають завдання, що вимагають нестандартних рішень і творчості в пізнанні, навчанні й вихованні студентів. Сучасний

компетентний викладач, прагнучи підвищення особистої професійності, повинен володіти рефлексивною здатністю формулювання завдань, а також різними рефлексивними вміннями (оцінювання власної діяльності, засобів навчання, виховання й розвитку, співвідношення задуму та реалізації педагогічних ідей, проектування й прогнозування майбутньої професійної діяльності) [401].

Отже, постає необхідність у пошуку оптимальних умов для розвитку рефлексивних здібностей студента.

На думку дослідників рефлексивної педагогіки, рефлексія не може еволюціонувати лише внаслідок застосування традиційних, загальновідомих, безпосередніх методів навчання. Засвоєння студентом знань про рефлексію та про способи її розвитку недостатньо для їх самостійного практичного використання. Аналізоване явище аргументоване тим науковим фактом, що рефлексія не є інформацією, її не можна передавати, лише стимулювати, розвивати, посилювати.

Н. Деньга в праці «Тренінг як засіб розвитку професійної рефлексії педагога» характеризує вправи, які використовують провідні вчені для формування й розвитку рефлексії майбутніх учителів [200]. Науковець зазначає, що рефлексія – шлях до професійного вдосконалення. З огляду на це варто навчити студентів рефлексувати, пропонуючи при цьому вправи «Моя мета», «Сяйво успіху», «Квітка успіху».

І. Шиндіна, учитель початкових класів, на сайті «Соціальна сеть работников образования» пропонує комплекс вправ, спрямованих на розвиток рефлексії: «Автопортрет», «Без маски», «Карусель», «Якості», «Комісійний магазин», «На якій я сходинці?», проєктивний малюнок «Я такий, який я є», «Три імені», образно-рефлексивна процедура «Дерево», образно-рефлексивна вправа «Подаруй собі ім'я» тощо. О. Рау підготувала заняття для педагогів з елементами тренінгу «Розвиток і вдосконалення рефлексивних здібностей педагога», де використовує низку вправ «Дерево мети», «Посудомийна машина», «Робота в групах», «Скляні двері», «Рефлексія по колу».

На заняттях із педагогіки студентам запропоновано вправу *«Проективне малювання «Я педагог»*. Майбутні вчителі іноземних мов на альбомних аркушах зображували себе у своїй професії. Після закінчення роботи проводили обговорення. Питання, запропоновані для обговорення, були такими: «Як Ви можете схарактеризувати зображену людину? Що Ви можете сказати про особистісні та професійні якості зображеної людини? Що б Ви хотіли змінити в собі, у зображеній людині (професійні якості, особистісні якості)?».

Студенти належно сприйняли вправу *«Професійне дерево»*, яка сприяла усвідомленню власної професійної належності, переваг професії вчителя; формуванню задоволення від власної професійної діяльності. Протягом 10 хвилин студентам необхідно було окреслити основні проблеми та радощі, найбільш характерні для професії вчителя, тобто те, що є головним у професійній діяльності, заради чого вчителі працюють, від чого отримують задоволення, і, навпаки, те, від чого зникає бажання працювати. Свою думку студенти фіксували на стікерах певного кольору (стікери зеленого кольору – радощі; червоного – труднощі), прикріплювали свої «листочки» до «Професійного дерева». Далі відбувалося обговорення суджень, створеної моделі дерева («Наскільки (якою мірою) окреслені труднощі заважають Вам в успішному провадженні професійної діяльності? Чи можна нівелювати або компенсувати такий вплив? Яким чином?»).

Вправа для зняття емоційної напруженості, формування навичок щирих висловлювань та аналізу сутності власного «Я» – *«Без маски»*. Кожному учасникові були роздані картки з написаним реченням, що не мало закінчення. Без попередньої підготовки студент повинен був продовжити й завершити речення максимально щиро. Якщо інші члени групи відчували нещирість, учасникові доводилося брати ще одну картку. Приблизний зміст карток такий: «Особливо мені подобається, коли люди, які оточують мене...»; «Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це...»; «Іноді люди не розуміють мене, тому що я...»; «Вірю, що я...»; «Мені буває соромно, коли я...»; «Мене дратує, що я...» тощо.

Мета наступної вправи «*На якій я сходинці?*» – допомогти студентам визначити рівень самооцінки. Студенти отримували бланк із намальованою на ньому драбиною з 10 сходинок та інструкцію: «Намалюйте себе на тій сходинці, на якій, як Ви вважаєте, зараз перебуваєте». Після того як усі виконували завдання, викладач повідомляв відповіді до цієї діагностичної методики, а саме: 1–4 сходинка – самооцінка занижена; 5–7 сходинка – самооцінка адекватна; 8–10 сходинка – самооцінка завищена.

Вправа – проєктивний малюнок «*Я такий, який я є*» – сприяла формуванню в учасників більш об'єктивної самооцінки. Учасники малювали себе так, щоб ніхто не бачив, потім збирали малюнки та проводили обмін враженнями стосовно кожного з них.

Схожа вправа – «*Якості*», коли кожен студент повинен був написати 10 позитивних і 10 негативних своїх якостей, потім проранжувати їх. Викладачеві необхідно звернути увагу на перші та останні якості.

Наступна вправа – «*Комісійний магазин*», яка є логічним продовженням вправ «*Я такий, який я є*» та «*Якості*», сприяла формуванню навичок самоаналізу, саморозуміння й самокритики; поглибленню знань один про одного через розкриття особистісних якостей кожного учасника. Студентам запропоновано пограти в комісійний магазин. Товари, які приймав продавець, – це людські якості. Наприклад: доброта, щирість. Учасники записували на картку риси свого характеру – як позитивні, так і негативні. Потім пропонували зробити торг, у ході якого кожен з учасників міг позбутися непотрібної якості, придбати щось необхідне. Наприклад, комусь не вистачає для ефективної професійної діяльності красномовства, він може запропонувати за нього частину свого спокою й урівноваженості. Після закінчення завдання підбивають підсумки та обговорюють враження.

Мета вправи «*Три імені*» – розвиток саморефлексії; формування установки на самопізнання. Кожному учасникові видавали по три картки. На картках потрібно було написати три варіанти свого імені (наприклад, як вас називають родичі, одногрупники та близькі друзі). Потім кожен студент

виходив у центр аудиторії та, використовуючи ці імена, описував той бік свого характеру, що відповідав певному імені або послугував причиною його виникнення.

Вправа *«Перспектива»* формувала позитивне ставлення до змін, навчала творчо розв'язувати проблеми. Вправа представлена в додатку Щ.

Проведений тренінг *«Самопізнання»* допоміг студентам усвідомити важливість прийняття свого «Я». Тренінг складався з 12 вправ та інформаційних повідомлень. Тренінг представлено в додатку Щ.1.

Вправа *«Привітання»* мала на меті підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи; *«Правила роботи»* – окреслювала усталені правила роботи в групі; *«Самопрезентація»* – сприяла зближенню учасників групи та виявляла їхні сподівання від роботи в групі; *«Хто я?»* – передбачала усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами й недоліками; *«Австралійський дощ»* – допомагала психологічному розвантаженню учасників; *«Моє я»* та *«Рольова гімнастика»* сприяли усвідомленню важливості прийняття свого «Я»; *«Чарівний стілець»* – допомагала в підвищенні самооцінки особистості; *«Пробачати ближнього»* – передбачала розвиток рефлексії, саморегуляції емоційного стану, уміння пробачати іншим; *«Як я люблю самого себе»* – розвивала позитивне самосприйняття, уміння любити себе; *«П'ять добрих слів»* – допомогла отримати зворотний зв'язок від групи, підвищити самооцінку, самопізнання; *«Прощання»* – сприяла розвиткові згуртованості групи, створенню хорошого настрою.

Між вправами студентам запропоновано інформаційні повідомлення: *«Моя доля. У чийх вона руках?»*, *«Способи зміни думок»*, *«Самопізнання»*, *«Мої переваги й вади»*, *«Поради з підвищення самоповаги»*.

Одним з інноваційних засобів розвитку й формування навичок рефлексії майбутнього вчителя, на наше переконання, може стати портфоліо. Технологія портфоліо – сучасна технологія оцінювання діяльності. Це індивідуальний портфель досягнень, індивідуальна накопичувальна оцінка в певній сфері

діяльності особистості. Крім того, портфоліо називають одним із методів професійного розвитку, що призначений для того, щоб систематизувати досвід, накопичений фахівцем, його знання, більш чітко окреслити напрям його розвитку, а також об'єктивно оцінити професійний рівень майбутнього педагога. Залежно від мети створення, виокремлюють такі види портфоліо:

– «папка досягнень», що має на меті посилення власної значущості педагога, представляє його успіхи, що засвідчують грамоти, дипломи вчителя й учнів, сертифікати, відомості про перемогу в конкурсах та ін.;

– рефлексивне портфоліо, яке віддзеркалює особистісну еволюцію вчителя, оптимізує характеристику результативності його діяльності в кількісному та якісному вимірах протягом окресленого періоду (статті, відеозаписи уроків і позакласних заходів, що дають змогу говорити про якісні зміни в методиці викладання, покращення стилю викладання, набуття й розвиток дидактичних навичок тощо);

– проблемно-тематичне портфоліо, пов'язане з підготовкою статті, реферату, наукової розвідки, доповіді для конференції, систематизацією результатів наукового пошуку;

– методичне портфоліо, що репрезентує дібрані або розроблені власне педагогом методичні матеріали, які дають підстави говорити про рівень його фаховості;

– презентаційне портфоліо, яке містить короткий опис основних досягнень учителя, інформацію про його освіту, фаховий досвід, наукові й методичні вподобання;

– комплексне портфоліо, що інтегрує різні види портфоліо [369].

На нашу думку, метод портфоліо – найефективніший метод із погляду його можливостей щодо розвитку здатності студентів до рефлексії власної навчальної чи квазіпрофесійної діяльності. У підготовці такого портфоліо доцільно скористатися технологічними принципами, запропонованими Є. Полат:

– самооцінювання результатів (проміжних, підсумкових) оволодіння певними видами навчальної, наукової та творчої діяльності;

– систематичність і регулярність самомоніторингу (студент систематично відстежує результати своєї діяльності у вибраній ним галузі, відбирає найцікавіші роботи до свого «досьє»);

– чітке структурування й логічність матеріалів, що представлені в портфоліо;

– акуратність та естетичність оформлення портфоліо;

– цілісність, тематична завершеність матеріалів;

– наочність та обґрунтованість презентації портфоліо студента [536].

Методика портфоліо становить одночасно форму, організацію та технологію роботи з дисципліни й призначена для демонстрації, аналізу та оцінювання знань, умінь, компетенцій, розвитку рефлексії, усвідомлення студентами результатів своєї діяльності, власної суб'єктної позиції. Метод портфоліо дає змогу демонструвати не лише результати, а й прогрес кожного студента порівняно з його попередніми результатами («наскільки я нинішній кращий від себе вчорашнього»).

Практична значущість студентського портфоліо полягає в тому, що, по-перше, воно забезпечує інтеграцію якісних і кількісних оцінок; по-друге, допомагає майбутньому вчителю іноземних мов проводити безперервну діагностику результатів своєї праці, отримувати стимул до самовдосконалення. Розвиток самооцінки студента проводять через упровадження індивідуального рейтингу й порівняння своїх попередніх досягнень (показників) із нинішніми. Студенти мають змогу виконати кількісне та якісне самооцінювання, а отже, саморефлексію. Оцінювання успішності своєї діяльності супроводжуване самооцінюванням професійних якостей. Оцінюючи себе як здатного до професійної діяльності, майбутній фахівець характеризує й ті якості, завдяки яким він досягнув успіху. Наприклад, до портфоліо входять різні картки самооцінювання та саморефлексії.

Портфоліо відображає всі фази й етапи навчання студента в закладах вищої освіти, демонструє перебіг навчання в цілому, тобто те, як студент інтегрує спеціальні завдання й навички, досягає освітнього результату,

опановуючи певні вміння, формує загальнопрофесійні та спеціальні компетентності, розвиває певні особистісні якості. Крім того, портфоліо засвідчує рівень осмислення студентами власного навчального досвіду та містить щоденник самоспостереження, різні форми самозвіту й самооцінювання.

Результатом рефлексії стає впорядкування та систематизація опанованих знань студентами, тому контрольньо-оцінювальний етап знань, навичок і вмінь проводять на кожному занятті. На початку вивчення нового матеріалу перевіряють опорні знання про уявлення й поняття, щоб уточнити та поглибити їх для підготовки студентів до засвоєння нових знань. Основна функція такої перевірки – актуалізація знань і способів виконання дій, необхідних для підвищення ефективності професійної підготовки. Під час вивчення теми перевірку проводять, щоб визначити рівень сформованості знань студентів та ефективність процесу їх засвоєння, а також коригувати діяльність студентів і способи управління цією діяльністю. Основна функція такої перевірки – навчально-коригувальна. Після вивчення студентами частини матеріалу перевіряють рівень опанування. Основною функцією перевірки є контрольньо-випереджальна [156].

Перевірку рівня опанування знань, сформованості навичок та вмінь забезпечують методи усного, письмового, текстового, графічного, програмного контролю, практичної перевірки, самоконтролю, а також методи самооцінювання.

Метод усного контролю (опитування) – найпоширеніший у навчальній практиці. Студенти вчаться логічно мислити, висловлювати й аргументувати думки грамотно, образно, емоційно, набувають досвіду обстоювати власну позицію. Усне опитування майбутніх учителів іноземних мов проведене в певній послідовності: формування викладачем запитань (завдань) з огляду на специфіку дисципліни й вимоги програми; підготовка студентів до відповіді та викладу своїх знань, думок; корекція й самоконтроль викладених знань у процесі відповіді; аналіз та оцінювання відповіді. Запитання мали різний характер: репродуктивний (передбачали відтворення вивченого); реконструктивний

(застосування знань у дещо змінених ситуаціях); творчий (використання знань і вмінь у значно змінених, нестандартних умовах).

Запитання поділено на основні (студент давав самостійну розгорнуту відповідь), додаткові (для уточнення відповіді), допоміжні (навідні, що допомагають виправити помилки, неточності). Для перевірки й оцінювання знань запитання сформульовані так, щоб вони не тільки передбачали відтворення вивченого, а й активізували мислення. Вони мали на меті порівняти різні явища й процеси.

Метод письмового контролю – передбачає письмову перевірку знань, умінь і навичок студентів із фахових дисциплін. Метою письмової перевірки було з'ясування ступеня опанування студентами вмінь і навичок із дисциплін, а також з'ясування якості їхніх знань (правильність, точність, усвідомлення, уміння застосовувати ці знання на практиці). Залежно від дисципліни, письмовий контроль знань проводять у формі контрольної роботи. Теми, завдання та вправи були посильними для студентів, відповідали рівневі їхніх знань, але водночас потребували певних зусиль, виявляли знання фактичного матеріалу.

Метод тестового контролю прогнозує відповідь студентів на тестові завдання за допомогою розставлення цифр чи літер, підкреслення потрібних відповідей, добір пропущених слів, знаходження помилок. Запропоновано виконати тестові завдання на картках або за допомогою комп'ютера (метод програмованого контролю). Аналіз відповіді, виведення та фіксацію оцінки реалізують за допомогою індивідуальних автоматизованих засобів. Використання тестів давало змогу за короткий час перевірити знання студентами всієї групи певного навчального змісту, а також одержувати якісні результати. Результати підсумкових тестів послуговували підставою для допуску студента до складання семестрового іспиту чи заліку, а також для ліквідації академічної різниці або академічної заборгованості.

Метод практичної перевірки використано під час проведення фахової практики. Він передбачав опанування студентами системи практичних умінь і навичок. На основі спостережень за тим, як студенти застосовували набуті

знання та вміння в майбутній професійній діяльності, викладачі з'ясовували рівень усвідомлення ними теоретичних основ практичних дій.

Метод модульного контролю застосовано для оцінювання знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення кожного модуля курсу. Використано індивідуальні завдання, тести й опитування за допомогою контрольних запитань. Платформа «Moodle» дає змогу створювати тестові завдання 10 різних типів. Кожен модуль містить тест для самоконтролю, контрольні запитання та контрольний тест. Результати оцінювання навчальних досягнень кожного студента зафіксовано в електронному журналі.

Метод графічного контролю передбачає відповідь студента у вигляді складеної ним узагальненої наочної моделі (схем, малюнків, статичних і динамічних таблиць), відображає певні взаємозв'язки та висновки з вивченої теми.

Метод самоконтролю формував у майбутніх учителів іноземних мов уміння регулювати свою діяльність для досягнення позитивних результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам і зразкам. Метою самоконтролю було запобігання помилкам у майбутній професійній діяльності, їх виправлення.

Метод самооцінювання передбачав критичне ставлення майбутніх тренерів-викладачів до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів. Для формування самоконтролю й самооцінювання педагога мотивували виставлену оцінку, пропонували зробити самооцінювання [156].

Для організації самоконтролю знань студенти ознайомлюються з нормами та критеріями оцінювання знань. Самоконтроль і самооцінювання відбуваються систематично. Для самоконтролю часто використовують відеозаписи проведення навчальних занять майбутніми вчителями, щоб студент міг побачити свої дії збоку.

Основна мета рефлексії змісту навчального матеріалу полягає у виявленні рівня усвідомлення змісту уроку. Викладачі-практики використовують численну кількість прийомів, що сприяють виконанню цього завдання.

Із-поміж дієвих прийомів рефлексії на особливу увагу заслуговують письмові форми. Їхня цінність для педагога вмотивована тим, що написаний текст має властивість довго зберігатися, уможлиблює кількаразове повернення до нього для аналізу, оптимізує розвиток у студентів низки позитивних якостей (уміння розмежовувати головне й другорядне, тезисно нотувати основні відомості). Серед письмових прийомів варто назвати щоденник, бортовий журнал, синквейн.

Існує кілька видів щоденників, але з погляду рефлексії найбільш вдалим буде той, де сторінка поділена на дві частини: у лівому стовпчику зафіксовані факти з теми, а в іншому – студенти пишуть власні коментарі стосовно факту, своє ставлення до цього. Такий вид роботи привчає їх не просто усвідомлювати фактичний матеріал, але й аналізувати його, з'ясовуючи в ході аналізу своє ставлення до нього.

Бортовий журнал – це своєрідна форма фіксації інформації за допомогою ключових слів, графічних моделей, коротких речень, висновків, питань. Бортовий журнал доречно вести протягом усього уроку. Але студентів потрібно привчити до цього, щоб ведення журналу було на рівні навички й доведене до автоматизму. Бажано, щоб такий прийом був застосований не з одного навчального предмета, а з більшості, саме тоді ведення бортового журналу відбуватиметься автоматично й одночасно з аналізом навчального матеріалу [314].

Один із рефлексійних прийомів – синквейн. Здатність резюмувати інформацію, викладати складні ідеї, почуття й фантазії в кількох словах – це важливе вміння, що вимагає вдумливої рефлексії, заснованої на багатому понятійному запасі. Складання синквейну є потужним інструментом для рефлексії, синтезу й узагальнення понять та інформації. Він навчає свідомо використовувати поняття, з'ясовувати власне ставлення до порушеної проблеми, використовуючи всього п'ять рядків.

Процес складання синквейну дає змогу скласти уявлення про рівень розуміння навчального матеріалу, слугує показником того, що студент знає зміст навчального матеріалу теми; уміє виокремлювати найбільш характерні

особливості досліджуваного явища, процесу тощо; уміє застосовувати отримані знання для виконання нового для нього завдання. На етапі рефлексії можна як використовувати традиційний синквейн, так і запропонувати завдання з корегування й удосконалення вже складеного синквейну, що оптимізує аналіз змісту вивченого матеріалу [314].

Вправа *«Завершення речення»* – забезпечувала зворотний зв'язок щодо основних моментів вивченого матеріалу; *«Оцінювання»* – допомагала вивільнити творчу енергію групи та сприяла ефективному засвоєнню навчального матеріалу; *«Мережа знань»* – сприяла студентам в аналізі основних аспектів проведеного заняття, демонструванні їхнього взаємозв'язку; *«Мистецтво самоперевірки»* – мала на меті навчити учасників самостійно перевіряти знання вивченого матеріалу та надавала змогу самостійно закріпити отримані знання; *«Лотерейна лихоманка»* – навчила використовувати ефект випадковості та азарту в процесі перевірки засвоєних знань; *«З'ясування послідовності»* – сприяла творчому розв'язанню проблеми, ухваленню важливих рішень. Усі описані вправи, які використано у власній практиці, представлено в додатку Ю.

Отже, розвиток професійної рефлексії в майбутніх учителів іноземних мов є важливим складником цілісного процесу професійної підготовки, що сприяє самопізнанню та професійному самовдосконаленню, оскільки рефлексія дає змогу планувати власну діяльність та керувати нею, творчо осмислювати й розв'язувати проблемні ситуації, набувати нових цінностей, виходити з внутрішніх конфліктних станів.

Висновки до четвертого розділу

У розділі виокремлено й аргументовано принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, а саме: *гуманізації та гуманітаризації, науковості, системності й послідовності, модульності, доступності і посильності, зв'язку теорії*

з практикою, індивідуалізації, моделювання професійної діяльності або функціональності, інноваційності, урахування міжпредметних зв'язків, соціокультурної спрямованості, свідомості, діяльності та самостійності, комунікативно-орієнтованого навчання.

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Виокремлені організаційно-педагогічні умови оптимізують удосконалення навчально-виховного процесу, створення такого механізму мисленнєвої діяльності студентів, який сприятиме накопиченню знань і життєвого досвіду, а також підтримуватиме інтелектуальні зусилля студентів, стимулюватиме пізнавальну активність.

Підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій – процес зовнішнього цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу особистості спеціальними прийомами, методами, засобами, унаслідок чого утворюється стійкий інтерес до освоєння навчальної дисципліни, освітнього процесу й навчання в цілому, з'являється внутрішнє бажання до саморозвитку та самовдосконалення, до опанування й пізнання нових знань. Розвитку мотивації до професійної діяльності та творчої активності студента сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх курсів дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, адекватна система взаємин викладачів зі студентами, якісна підготовка курсових, дипломних та магістерських робіт, психологічна безпека й свобода особистості, активна науково-дослідницька діяльність студентів. Сформовані професійно-ціннісні орієнтації педагога є одним із найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки стимулюють його професійно-особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, взаємини); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності, окреслюють напрями професійної діяльності. З огляду на те, що в студентському віці інтереси мають

спрямований характер, а розумова діяльність вирізняється самостійністю мислення, застосування інтерактивних технологій навчання як інструменту професійної діяльності створює мотивацію «зі зміщенням на кінцевий результат», що в професійній підготовці особливо важливо.

Використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов передбачає зміну акцентів у методах навчання з ілюстративно-пояснювальних на пошуково-дослідницькі через пов'язування отриманої інформації зі знаннями, що вже одержані, та можливістю використовувати її в майбутньому; застосування діалогічного методу; варіативність у формах організації роботи, відборі наочності, дидактичних посібників, методів і прийомів навчання та оцінювання знань; інтеграцію різних галузей знань, яка забезпечена через використання можливостей комп'ютерної техніки, інформаційну підтримку за допомогою електронних текстів, ресурсів Інтернету, через контакти з культурою й досвідом інших людей, застосування в навчальному процесі надбань інших наук; застосування лабораторно-практичних і семінарських робіт для забезпечення кращого сприйняття й осмислення студентами навчального матеріалу, розвитку аналітичного мислення, абстрагування та формування зв'язків між теоретичними й практичними знаннями; стимулювання максимальної самостійності, емоційного самовираження та вияву творчих здібностей через диференційовані види самостійної роботи, проведення творчих конкурсів, захистів проектів, виставок тощо.

Впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності – органічний складник навчально-виховного процесу, метою якого є розвиток у студентів уміння навчати іноземної мови в навчально-виховних закладах на базі знань основ теорії методики, педагогіки та психології, уміння поєднувати теоретичні знання майбутніх учителів із практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації, уміння виконувати конкретні методичні

завдання згідно з умовами педагогічного процесу; виховання в студентів потреби систематично поновлювати свої знання й творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Позааудиторна діяльність – сприятлива сфера розвитку особистості, що забезпечує активізацію суб'єктної позиції молоді людини, стимулює взаємодію й спілкування з однолітками та педагогами, формує досвід застосування знань, отриманих у навчальній діяльності, стимулює вироблення й корекцію вмінь з організації діяльності.

Створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Освітньо-креативне середовище являє собою сукупність умов, що забезпечують результативність освітнього процесу в професійній підготовці та становленні особистості фахівця, його професійних можливостей і здібностей, ставлення до вибраної професії. Для проєктованого нами освітньо-креативного середовища характерні такі ознаки: наявність настанов і позитивної мотивації на професійну діяльність майбутніх учителів іноземних мов; цілеспрямована, систематична підготовка студентів до опанування знань із психолого-педагогічних та професійно орієнтованих дисциплін завдяки широкому використанню інформаційних технологій; формування індивідуально-творчого стилю професійно-педагогічної діяльності; наявність емоційно-сприятливого клімату та взаємин співпраці та співтворчості, діалогового спілкування між викладачами й студентами в процесі професійної підготовки; формування ціннісного ставлення та готовності до професійної діяльності.

Розвиток професійної рефлексії в майбутніх учителів іноземних мов. Сучасний компетентний учитель іноземних мов, прагнучи підвищення особистої професійності, повинен володіти рефлексивною здатністю формулювання завдань, а також різними рефлексивними вміннями (оцінювання власної діяльності, засобів навчання, виховання й розвитку, співвідношення задуму та реалізації педагогічних ідей, проєктування й прогнозування майбутньої професійної діяльності). Розвиток рефлексії передбачає спеціально

організовану рефлексивну діяльність, якій притаманні цілеспрямованість, перетворювальний характер, предметність, усвідомленість і спільність в організації процесу діяльності та її остаточних результатів; наявність рефлексивного середовища, тобто певної системи розвитку особистості майбутнього фахівця, що відкриває перед ним можливість самодослідження й самокорекції психологічних і професійних ресурсів (зняття відчуження студента від навчального процесу, розвиток професійної рефлексивності як способу професійної діяльності); активізація рефлексивної діяльності в просторі міжсуб'єктних взаємин (викладач і учень діють синхронно, кожен доповнює та збагачує діяльність один одного, зберігаючи самотність власних дій); актуалізація рефлексивності майбутніх учителів іноземних мов.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях [65; 585; 586; 587; 588; 589; 603; 605; 607; 611; 615; 616; 848;].

РОЗДІЛ 5.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі представлено методика та програму експериментального дослідження; описано організацію, хід і результати констатувального й формувального етапів експерименту; узагальнено результати експериментальної роботи.

5.1. Організація й методика проведення педагогічного експерименту

Ефективність підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначають за отриманими результатами: якісними й кількісними характеристиками рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО відбувалося за допомогою педагогічного експерименту.

У науковій літературі педагогічний експеримент витлумачений як один з основних методів наукового пізнання, за допомогою якого в контрольованих і керованих умовах досліджують явища дійсності. «Експеримент дає можливість, – зазначає Г. Ващенко, – робити спостереження в такій кількості й протягом такого часу, як це потрібно для досконалого вивчення явища. ... В експерименті є змога розкласти явище на його складові елементи і вивчати кожен з них зокрема» [107, с. 123].

З огляду на комплексну природу експерименту, в одному й тому самому педагогічному експерименті реалізують кілька (або всі) його функцій: перевірка істинності теоретичних тверджень дослідника, оновлення змісту педагогічної науки, пізнання сутності взаємозв'язків педагогічних явищ,

висловлення нових припущень, витлумачення фактів із погляду сьогодення. Дослідник має забезпечити єдність організації педагогічного експерименту та реального освітнього процесу, провести експеримент в умовах, які дадуть змогу використовувати його результати в освітній практиці [510, с. 28–29].

Експеримент – метод збирання педагогічних фактів у спеціально створених умовах, що дають змогу вивчати й перевіряти педагогічні впливи згідно з проблемами дослідження [129]. Педагогічний експеримент є певним комплексом методів дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну та доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку роботи гіпотези. Він сприяє глибшій, ніж інші методи, перевірці ефективності тих чи тих нововведень у навчанні та вихованні, порівнянню значення різних факторів у структурі педагогічного процесу й виборі найкращого (оптимального) їх поєднання для певної ситуації, виявленню належних умов реалізації педагогічних завдань. Експеримент дає змогу відкрити усталені, повторювані, істотні зв'язки між явищами, тобто вивчати закономірності, характерні для педагогічного процесу [657, с. 122–123].

Під час підготовки й проведення педагогічного експерименту дослідникові необхідно керуватися такими принципами: об'єктивності та зумовленості педагогічних явищ; цілісного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів; вивчення явища в його розвитку та взаємодії з іншими явищами; комплексності експерименту як методу дослідження, що має бути адекватним до сутності предмета, який вивчають [510, с. 29].

Розрізняють два види експерименту: лабораторний та природний. Характерною ознакою лабораторного експерименту є те, що його проводять у лабораторних умовах, тобто за допомогою спеціальної апаратури, а дії піддослідного описані в інструкції (піддослідний знає, що над ним проводять експеримент, але, зазвичай, не знає, у чому сутність експерименту, що конкретно досліджують та з якою метою) [486].

Природний експеримент проходить у реальних, звичайних для студентів умовах, тобто без зміни природного перебігу освітнього процесу. Викладач-

експериментатор долучається до навчання, під час якого відбувається вивчення досліджуваного явища. Суттєвий недолік природного експерименту – наявність неконтрольованих завад, тобто чинників, вплив яких не описаний і не може будь-яким чином кількісно виміряний [12].

У дисертації застосовано природний експеримент, що допускає взаємодію з майбутніми вчителями іноземних мов у звичайних умовах навчання, а самі впливи є непомітними для свідомості студентів. Педагогічний експеримент у педагогічній літературі диференційований на констатувальний і формувальний. Констатувальний фіксує стан аналізованого параметру, а формувальний спрямований на забезпечення змін, що чинять на цей параметр потрібний вплив. Зауважимо, що під час реалізації розробленої системи, забезпечення комплексу організаційно-педагогічних умов й оцінювання результативності їх запровадження актуально проводити обидва види педагогічного експерименту. Основними етапами педагогічного експерименту будуть констатувальний, формувальний і завершальний етапи.

Експеримент заплановано в природних умовах ЗВО, тому за кількістю оцінюваних змінних його варто зарахувати до багатовимірних експериментів. Перевірку результативності формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності з використанням розробленої в дисертації моделі системи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності та забезпечення комплексу виявлених організаційно-педагогічних умов реалізовуватимемо в межах природного педагогічного експерименту, що охоплює констатувальний, формувальний і завершальний етапи та спрямований на відстеження динаміки розвитку кількох змінних.

Дослідницько-експериментальна робота проведена поетапно в природних умовах освітнього процесу з 2015 року до 2019 року. Для репрезентативності вибірки до педагогічного експерименту були залучені такі університети: Хмельницький національний університет, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Класичний приватний університет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Бердянський державний педагогічний університет, Мукачівський державний університет.

Усі заклади вищої освіти виявили бажання брати участь у педагогічному експерименті. Дослідженням охоплені 536 респондентів. У процесі роботи сформовані експериментальна (ЕГ) і контрольна (КГ) групи, однакові в якісному вимірі. Експеримент передбачав три етапи: констатувальний, формувальний та завершальний.

Мета педагогічного експерименту – перевірити функціонування моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов та апробувати організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти:

– підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій;

– використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов;

– упровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності;

– створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;

– розвиток професійної рефлексії в майбутніх учителів іноземних мов.

Завершальною стадією дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти стала практична перевірка запропонованої гіпотези в межах експериментальної роботи.

Варто зазначити, що вся програма наукового дослідження містить три

умовні етапи (констатувальний, формувальний, завершальний), які докладно описані нижче. Програму та зміст експериментальної роботи представлено в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

**Програма експериментальної роботи щодо формування готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності
в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти**

Етап	Зміст експериментальної роботи	Заходи
Констатувальний етап (2015–2016 рр.)	З'ясування особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	Аналіз літератури з проблеми дослідження, опитування, анкетування, бесіда, спостереження, тестування, математичне оброблення результатів та ін.
	Характеристика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як предмета сучасних наукових досліджень	
	Аналіз нових тенденцій у реформуванні мовної іноземної освіти в Україні	
	Виокремлення сучасних методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів іноземних мов	
	Вивчення досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах ЄС, США та Канаді	
	Створення концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	
	Опис структури професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов	
	Обґрунтування сутності, структури та змісту готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності	
	Розроблення моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	
	Виокремлення принципів дидактики в підготовці майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	
	Виокремлення й теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов.	

Продовження таблиці 5.1

Етап	Зміст експериментальної роботи	Заходи
Констатувальний етап (2015–2016 рр.)	Розроблення програми дослідницько-експериментальної роботи	Аналіз літератури з проблеми дослідження, опитування, анкетування, бесіда, спостереження, тестування, математичне оброблення результатів та ін.
	Розроблення інструкції про порядок організації та проведення дослідницько-експериментальної роботи	
	Організація різних форм методичної роботи з підготовки педагогів до реалізації завдань дослідницько-експериментальної роботи	
	Формування цілісної методики діагностики готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності	
	Визначення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності	
	Розподіл студентів, які беруть участь у дослідженні, на експериментальні й контрольні групи	
	Перевірка подібності або відмінності експериментальної й контрольної груп, доведення правомірності їх використання у формувальному етапі експерименту	
	Якісне та кількісне опрацювання результатів констатувального етапу експерименту	
Формувальний етап (2016–2018 рр.)	Упровадження авторської моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.	Експеримент, спостереження, бесіди, анкетування, тестування, моделювання, статистичне оброблення даних та ін.
	Реалізація організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	
	Поточний моніторинг рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності	
Завершальний етап (2018–2019 рр.)	Аналіз результатів формувального етапу експерименту	Статистичне оброблення даних, порівняння, аналіз, інтерпретація даних експерименту
	Систематизація та статистичне оброблення експериментальних даних	
	Оцінювання ефективності моделі системи майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	
	Формулювання основних висновків та рекомендацій щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в закладах вищої освіти	

Доцільно окреслити мету, завдання, методи, використані на кожному з етапів експериментальної роботи.

На першому *констатувальному етапі* (2015–2016 рр.) – схарактеризовано доцільність створення й підтримки інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; з'ясовано сутність поняття «інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти»; проаналізовано модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище та шляхи реалізації змішаного навчання для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; описано основні трудові завдання та обов'язки вчителя згідно з кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів; досліджено особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти; аргументовано сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов (системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, комунікативний, центрований на студенті, міждисциплінарний); вивчено досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах ЄС та в США й Канаді; проведено теоретичний аналіз категорій «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм»; витлумачено сутність поняття «професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов»; осмислено підходи науковців до структури професійної діяльності вчителів; проаналізовано компонентний склад педагогічної діяльності вчителів та схарактеризовано структуру професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що представлена низкою компонентів (*навчальним, освітнім, комунікативно-діяльнісним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контролью-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським*); зафіксовано інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, які потрібно брати до уваги майбутнім учителям іноземних мов, та професійно-особистісні якості майбутніх учителів іноземних мов; потрактовано сутність поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності»; описано

структуру готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що представлена компонентами (*мотиваційно-ціннісним, когнітивно-комунікативним, діяльнісно-практичним, професійно-особистісним, оцінно-рефлексивним*); критеріями (*мотиваційним, знанневим, операційним, особистісним, рефлексивним*) та рівнями (*низьким (репродуктивним), середнім (продуктивним), високим (професійним)*); обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО; виокремлено й аргументовано принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

На цьому ж етапі спроектовано модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; застосування особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; упровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення й підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії в майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз робочих навчальних планів для підготовки майбутніх учителів іноземних мов дав змогу виявити потужні ресурси психолого-педагогічних, фахових дисциплін і професійно-практичної підготовки з формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. На цьому етапі дослідження сформовано цілісну методикку діагностики готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що сприяє об'єктивному визначенню рівня аналізованої якості на початку й у кінці

дослідження; проведено констатувальний етап експерименту для виявлення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності за обґрунтованими структурними компонентами, показниками й рівнями готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в навчальних закладах, що були залучені до експерименту; розподілено студентів, які беруть участь у дослідженні, на експериментальні й контрольні групи; якісно й кількісно опрацьовані результати констатувального етапу експерименту; за допомогою статистичних методів перевірено подібність або відмінність експериментальної й контрольної груп, доведено правомірність їх використання у формульованому етапі експерименту; розроблено інструкції про порядок організації та проведення дослідницько-експериментальної роботи; проведено різні форми методичної роботи з підготовки педагогів до реалізації завдань дослідницько-експериментальної роботи; підготовлено програму дослідницько-експериментальної роботи; опубліковано науково-методичні праці в періодичних виданнях.

Варто зазначити, що в науковій літературі не існує чіткої методики діагностики готовності до професійної діяльності особистості. Запропоновано лише окремі методи (тести, анкети тощо) для визначення тих чи тих аспектів цього складного особистісного утворення. У зв'язку з цим розроблено цілісну методику «Діагностика готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності», до якої ввійшли анкети й методи інших науковців. Велика частина анкет і методів творчо опрацьована й адаптована відповідно до дослідження. У додатку Ю.1 представлено методи діагностики готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності за кожним компонентом і показником.

Для початкової діагностики поєднано такі методики:

– *методики, спрямовані на визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності до професійної діяльності* (мотиви вибору професії; вивчення мотивації навчання у ЗВО (методика Т. Ільїної); «Яка у Вас мотивація до успіху?» (тест Т. Елерса); діагностика мотивації до уникнення

невдач (методика Т. Елерса); діагностика потреби в самовдосконаленні (методика Р. Бабушкіна); діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (тест С. Бубнової); ціннісні орієнтації майбутніх учителів (тест М. Рокича); «Наскільки Ви толерантні?» (тест Ю. Тодорцевої); додатки Ю.2 – Ю.9.

– *методики, зорієнтовані на визначення рівня сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності до професійної діяльності* (опитувальник на діагностику задоволеності студентів професійною підготовкою; діагностична анкета для визначення рівня методичної підготовки); додатки Ю.10–Ю.11.

– *методики, сфокусовані на визначення рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента готовності до професійної діяльності* (експрес-діагностика організаторських здібностей; питальник «Чи рішучі Ви?» (методика О. Джерелюк); питальник «Оригінальність» (за тестом «креативність» Н. Вишнякової)); додатки Ю.12 – Ю.14.

– *методики, спрямовані на визначення рівня сформованості професійно-особистісного компонента готовності до професійної діяльності* (методика «Особистісний опитувальник» (Г. Айзенк; адаптований О. Шмельовим); тест на визначення креативності та творчого мислення (діагностика за методикою Дж. Брунера); тест на визначення творчого потенціалу особистості; діагностика стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона; 12 тварин (методика Б. Пашнєва)); додатки Ю.15 – Ю.19.

– *методики, зорієнтовані на визначення рівня сформованості оцінно-рефлексивного компонента готовності до професійної діяльності* (методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (адаптована за А. Карповим); тест «Рівень самооцінювання й саморозвитку»; опитувальник «Самооцінювання професійних якостей майбутнього вчителя іноземних мов»; тест «Самооцінювання творчого потенціалу особистості»; тест «Самооцінювання творчого потенціалу особистості»). додатки Ю.20–Ю.24.

Після цього опрацьовано результати щодо сформованості в студентів готовності до професійної діяльності. У системі методичної роботи на аналізованому етапі (перед апробацією системи) педагогічні колективи були

ознайомлені з концептуальними засадами підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

На другому *формувальному* етапі (2016–2018 рр.) – відповідно до мети формувального етапу дослідницько-експериментальної роботи впроваджено авторську модель системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти для підтвердження її ефективності; реалізовано організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності досліджуваного процесу; удосконалено його дидактичне забезпечення через використання сучасних форм, методів, засобів і технологій; проведено поточний моніторинг рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

В експериментальній групі в процесі професійної підготовки застосовано експериментальні методологічні підходи, загальнодидактичні й специфічні принципи, інноваційні методи, форми, засоби, технології, описані в дисертації. У контрольних групах навчання організоване за традиційними методиками. Усі інші умови, які могли впливати на професійний саморозвиток студентів, збалансовано. Саме викладачі, залучені до реалізації експериментальної програми, створювали умови для ефективного формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Після проведення формувального етапу експерименту проведено підсумкову діагностику, спрямовану на з'ясування рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в кінці дослідження.

На третьому *завершальному* етапі (2018–2019 рр.) – проведено кількісно-якісний аналіз результатів формувального етапу експерименту, виконано систематизацію та статистичне оброблення експериментальних даних; оцінено ефективність моделі системи, сформульовано основні висновки й рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в заклади вищої освіти, окреслено перспективи подальших дослідницьких напрямів; завершено наукове й літературне оформлення дисертації; поширено досвід дослідницько-

експериментальної роботи з порушеної проблеми через виступи на міжнародних і всеукраїнських конференціях, публікації в пресі тощо.

На різних етапах експерименту поєднано такі групи методів:

– теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу з'ясувати ступінь її наукового розроблення, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, обґрунтувати методологічні засади задекларованої проблеми; моделювання – для розроблення моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;

– емпіричні – обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), діагностичні (бесіда, опитування, анкетування, тестування, діагностичні методики, рейтинг, метод аналізу результатів діяльності, експертного оцінювання), що дало змогу узагальнити аналітичний матеріал про сформованість готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, завершальний етапи) для з'ясування вихідного і прикінцевого стану готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов;

– математичні – реєстрування, ранжування, математичний аналіз; статистичні для статистичного оброблення одержаних результатів;

– графічні для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

ЕГ і КГ сформовані так: за результатами вхідного тестування середній бал в ЕГ становив 73,54; у КГ – 74,59; якість знань в ЕГ – 71,38 %, у КГ – 72,66 %. Респонденти дослідних груп на початку констатувального етапу педагогічного експерименту мали практично однакові показники параметрів вимірювань, що забезпечувало чистоту та об'єктивність початкових показників для проведення педагогічного експерименту. Для перевірки рівності початкових позицій ЕГ і КГ проведено комплексне тестування щодо виявлення наявних знань із фахових дисциплін, таких як іноземна мова, педагогіка, методика викладання іноземної мови в респондентів досліджуваних груп.

Зауважимо, що знання з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти визначено для кожного респондента. Відповідно до одержаної відповіді, нараховано бали, за кількістю яких експерти присвоювали кожному респонденту ЕГ і КГ один із рівнів знань (низький (репродуктивний), середній (продуктивний) чи високий (професійний)). Показники тестування відображено в табл. 5.2.

Таблиця 5.2

Показники перевірки щодо виявлення наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти в експериментальній і контрольній групах

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	144	53,53	106	39,41	19	7,06
КГ	267	141	52,81	105	39,33	21	7,86

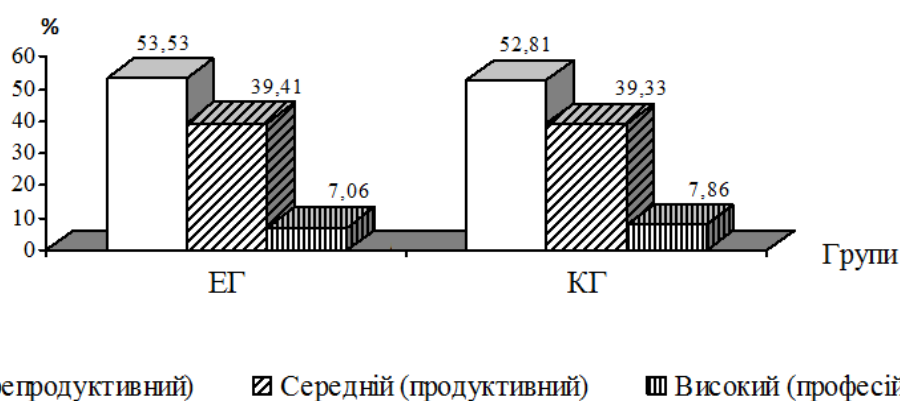


Рис. 5.1. Показники перевірки щодо виявлення наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти в ЕГ і КГ

Опис упровадження в навчальний процес розробленої моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та педагогічних умов її втілення вимагає перевірки того факту, чи справді відібрані експериментальна та контрольна групи з названим вище розподілом респондентів за рівнями наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови не мають статистично значущих розбіжностей і можуть бути потрактовані як подібні за складом.

Для цього застосовано критерій χ^2 К. Пірсона:

$$\chi_{\text{емпір.}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (5.1)$$

де N і M – кількість респондентів ЕГ і КГ;

n_i , m_i – кількість респондентів ЕГ і КГ, що продемонстрували i -й рівень знань;

L – кількість виділених рівнів.

Сформульовано нульову гіпотезу (H_0): експериментальна та контрольна групи за рівнем наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти до початку експерименту статистично не відрізняються. Якщо значення $\chi_{\text{емпір.}}^2$ за попарного зіставлення рівнів наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти в ЕГ і КГ буде менше $\chi_{\text{крит.}}^2$, то гіпотезу можна вважати підтвердженою.

Згідно з гіпотезою, після завершення експерименту рівень наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх

учителів іноземних мов в експериментальній групі буде вищим, ніж в учасників контрольної групи.

Вирахувано емпіричне значення критерію $\chi_{емпір.}^2$ попарно для ЕГ і КГ, за рівнями наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Підставивши значення з табл. 5.2 до формули (5.1), одержані значення занесемо в табл. 5.3.

Відшукаємо $\chi_{крит.}^2$ для рівня значущості $\alpha=0,05$ і числа ступенів свободи $\nu=3-1=2$ і занесемо до табл. 5.3.

Таблиця 5.3

Значення критерію χ^2 К. Пірсона на початковому зрізі

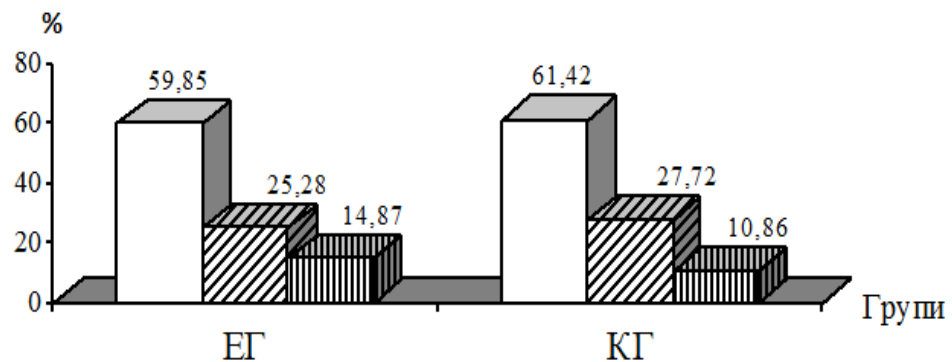
Групи	Розраховане значення $\chi_{емпір.}^2$	$\chi_{крит.}^2$ за рівнями значущості 0,05
ЕГ і КГ	0,129	5,991

Використання критерію χ^2 К. Пірсона (за рівня значущості 0,05) засвідчив, що між ЕГ і КГ, що брали участь в експерименті, відсутні статистично суттєві відмінності в наявних знаннях майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (отже, «нульова гіпотеза» H_0 підтверджена), бо одержане значення $\chi_{емпір.}^2$ нижче від критичного $\chi_{емпір.}^2 < \chi_{крит.}^2$. Це дає змогу застосувати раніше розроблений план дослідницько-експериментальної роботи та коректно інтерпретувати отримані результати.

Констатувальний етап експерименту мав діагностичний характер, оскільки був покликаний виявити початковий рівень сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Результати початкового стану показників виокремлених критеріїв оцінювання готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в ЕГ і КГ представлено в табл. 5.4–5.9 і графічно на рис. 5.2–5.7.

**Рівневі характеристики сформованості показників
мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	161	59,85	68	25,28	40	14,87
КГ	267	164	61,42	74	27,72	29	10,86



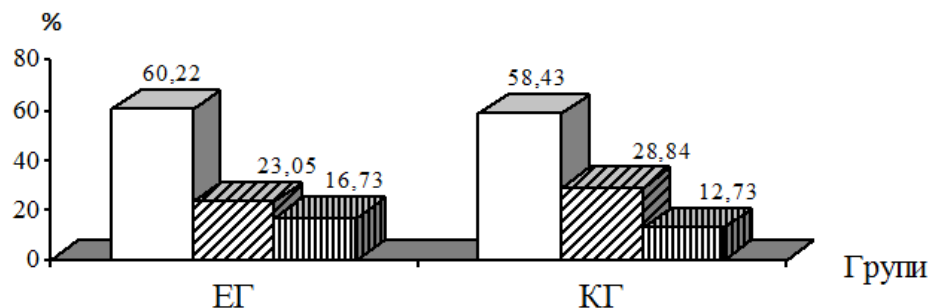
□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ▩ Високий (професійний)

**Рис. 5.2. Рівневі характеристики сформованості показників
мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Рівневі характеристики сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального етапу експерименту подано в табл. 5.5 і на рис. 5.3.

**Рівневі характеристики сформованості показників
знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	162	60,22	62	23,05	45	16,73
КГ	267	156	58,43	77	28,84	34	12,73



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ▩ Високий (професійний)

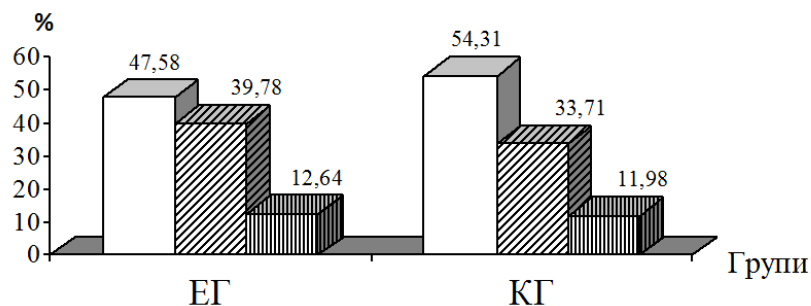
Рис. 5.3. Рівневі характеристики сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального етапу експерименту

Згідно з табл. 5.5 і рис. 5.3, на початку констатувального етапу експерименту зафіксовано, що низький (репродуктивний) рівень в ЕГ (60,22 %) і КГ (58,43 %) мають майже однакові показники, те саме стосується середнього (продуктивного) рівня, який у КГ більший лише на 5,79 %, і високого (професійного) рівня, що в КГ менший на 4,0 %.

Рівневі характеристики сформованості показників операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального етапу експерименту подано в табл. 5.6 і на рис. 5.4.

**Рівневі характеристики сформованості показників
операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	128	47,58	107	39,78	34	12,64
КГ	267	145	54,31	90	33,71	32	11,98



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ▩ Високий (професійний)

Рис. 5.4. Рівневі характеристики сформованості показників операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального етапу експерименту

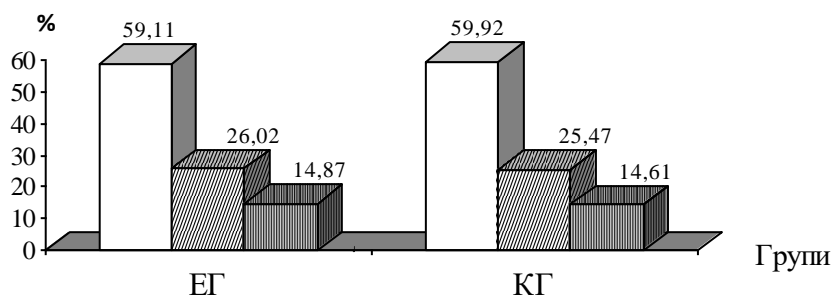
Результати табл. 5.6 і рис. 5.4 засвідчують, що на початку констатувального етапу експерименту зафіксовано показники сформованості операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що перебувають майже на однаковому рівні. Низький (репродуктивний) рівень становить в ЕГ 47,58 %, у КГ – 54,31 % із переважанням на 6,73 %. Середній (продуктивний) рівень у КГ – 33,71 %, в Е більший на 6,07 %. Високий (професійний) рівень у КГ менший на 0,66 % і становить 11,98 %.

Рівневі характеристики сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального етапу експерименту подано в табл. 5.7 і на рис. 5.5.

Таблиця 5.7

**Рівневі характеристики сформованості показників
особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	159	59,11	70	26,02	40	14,87
КГ	267	160	59,92	68	25,47	39	14,61



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

Рис. 5.5. Рівневі характеристики сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального етапу експерименту

Результати табл. 5.7 і рис. 5.5 доводять, що на початку констатувального етапу експерименту зафіксовано показники особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до

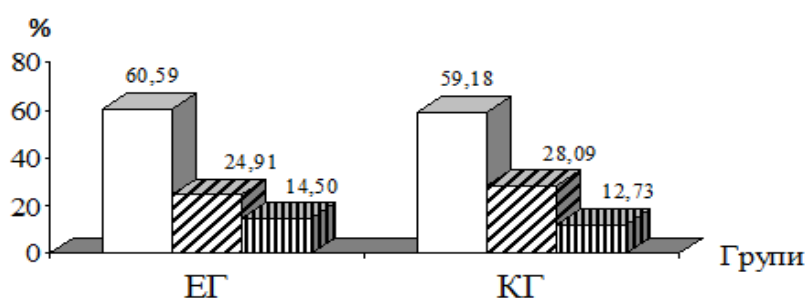
професійної діяльності, що перебувають майже на однаковому рівні. Низький (репродуктивний) рівень становить в ЕГ 59,11 % і в КГ – 59,92 % із переважанням на 0,81 %. Середній (продуктивний) рівень у КГ становить 25,47 %, в ЕГ – 26,02 %, тобто більший на 0,55 %. Високий (професійний) рівень у КГ менший на 0,26 % і становить 14,61 %.

Рівневі характеристики сформованості показників рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального етапу експерименту подано в табл. 5.8 і на рис. 5.6.

Таблиця 5.8

**Рівневі характеристики сформованості показників
рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності
Майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	163	60,59	67	24,91	39	14,50
КГ	267	158	59,18	75	28,09	34	12,73



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ▩ Високий (професійний)

**Рис. 5.6. Рівневі характеристики сформованості показників
рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

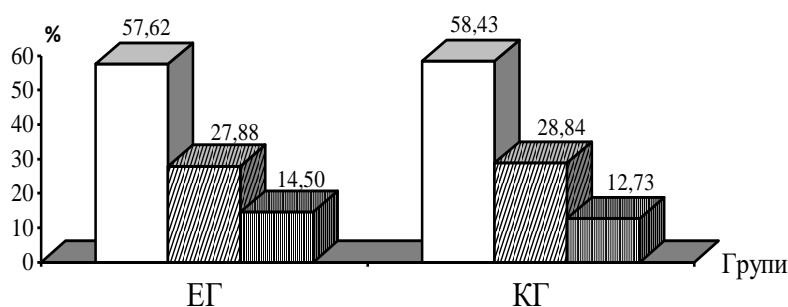
Згідно з табл. 5.8 і рис. 5.6, на початку констатувального етапу експерименту констатовано показники сформованості рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що перебувають майже на однаковому рівні. Низький (репродуктивний) рівень становить в ЕГ 60,59 %, у КГ – 59,18 % із переважанням в ЕГ на 1,41 %. Середній продуктивний рівень у КГ становить 28,09 %, в ЕГ менший на 3,18 % та дорівнює 24,91 %. Високий (професійний) рівень у КГ менший на 1,71 % і становить 12,73 %.

Рівневі характеристики сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального експерименту подано в табл. 5.9 і на рис. 5.7.

Таблиця 5.9

**Рівневі характеристики сформованості показників готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	155	57,62	75	27,88	39	14,50
КГ	267	156	58,43	77	28,84	34	12,73



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

**Рис. 5.7. Розподіл за рівнями сформованості готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Відповідно до табл. 5.9 і рис. 5.7, на початку констатувального етапу експерименту зафіксовано показники готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, що перебувають майже на однаковому рівні.

Низький (репродуктивний) рівень становить в ЕГ 57,62 %, у КГ – 58,43 % із переважанням у КГ на 0,81 %. Середній (продуктивний) рівень у КГ становить 28,84 %, в ЕГ – 27,88 %, тобто менший на 0,96 %. Високий (професійний) рівень в ЕГ – 14,50 %, у КГ менший на 1,77 % і дорівнює 12,73 %.

Доцільно перевірити, як зіставлені між собою експериментальна й контрольна групи з названим вище розподілом респондентів за рівнями сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності на початку констатувального експерименту.

Для цього застосовано критерій χ^2 К. Пірсона, формулу (5.1).

Сформульовано нульову гіпотезу (H_0): ЕГ і КГ за рівнем сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на початку констатувального експерименту статистично не відрізняються. Якщо значення $\chi_{емпір.}^2$ за попарного зіставлення рівнів сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти в ЕГ і КГ буде менше $\chi_{крит.}^2$, то гіпотезу можна вважати підтвердженою.

Згідно з гіпотезою, після завершення експерименту рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на початку констатувального експерименту в експериментальній групі буде вищим, ніж у респондентів контрольної групи.

Вирахуємо емпіричне значення критерію $\chi_{емпір.}^2$ попарно для ЕГ і КГ, за рівнями сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних

мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти до початку констатувального етапу експерименту в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Підставивши значення з табл. 5.4–5.9 до формули (5.1), зафіксуємо результати в табл. 5.10.

Таблиця 5.10

**Значення критерію χ^2 К. Пірсона для ЕГ і КГ
на початку констатувального етапу експерименту**

Критерії	$\chi_{емпір.}^2$	$\chi_{крит.}^2$ за рівнем значущості 0,05
Мотиваційний критерій (мотиваційно-ціннісний компонент)	2,027	5,991
Знаннєвий критерій (когнітивно-комунікативний компонент)	3,256	
Операційний критерій (діяльнісно-практичний компонент)	2,579	
Особистісний критерій (професійно-особистісний компонент)	0,037	
Рефлексивний критерій (оцінно-рефлексивний компонент)	0,864	

Використання критерію χ^2 К. Пірсона за рівня значущості 0,05 засвідчило, що між ЕГ і КГ, які брали участь в експерименті, відсутні статистично суттєві відмінності у сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти до початку констатувального етапу експерименту в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО (отже, «нульова гіпотеза» H_0 підтверджена), бо одержане значення $\chi_{емпір.}^2$ нижче від критичного $\chi_{емпір.}^2 < \chi_{крит.}^2$. Це дає підстави

застосувати раніше розроблений план дослідницько-експериментальної роботи й коректно інтерпретувати одержані результати.

5.2. Результати дослідження та їх аналіз

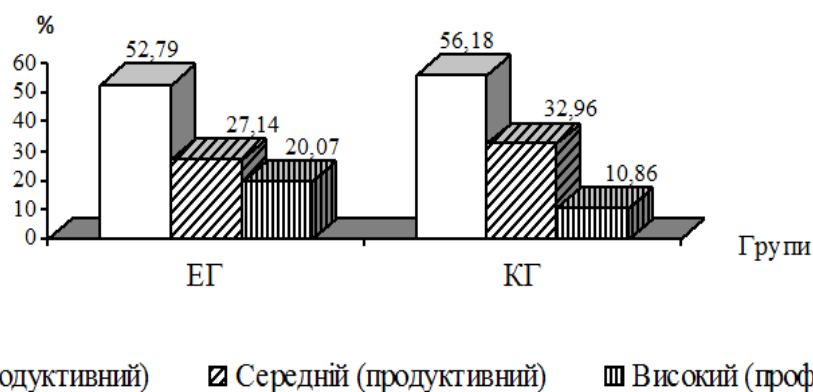
Серед основних завдань формувального етапу експерименту виокремлено такі: реалізація дослідницько-експериментальним способом авторської моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти й апробування організаційно-педагогічних умов; удосконалення дидактичного забезпечення через використання сучасних форм, методів, засобів і технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов; поточний моніторинг рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; проведення комплексного оцінювання рівнів розвитку готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (використання методик, аналогічних до етапу констатувального експерименту).

Проведення формувального етапу експерименту дає змогу виміряти рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

У табл. 5.11–5.16 і на рис. 5.8–5.13 подано значення рівневих характеристик сформованості показників мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент), знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент), операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент), особистісного критерію (професійно-особистісний компонент), рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі експерименту.

**Рівневі характеристики сформованості показників
мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
у формувальному експерименті**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	142	52,79	73	27,14	54	20,07
КГ	267	150	56,18	88	32,96	29	10,86



**Рис. 5.8. Рівневі характеристики сформованості показників
мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
у формувальному експерименті**

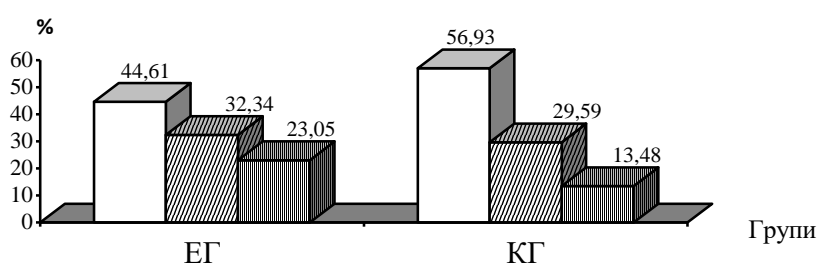
У табл. 5.11 і рис. 5.8 помітно суттєву різницю даних у визначенні високого рівня сформованості показників мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. В ЕГ практичне значення високого рівня в 1,85 раза перевищує значення для КГ. Середній рівень сформованості показників мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в КГ в 1,21 раза більший, ніж в ЕГ.

У табл. 5.12 і на рис. 5.9 відображено рівневі характеристики сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальних груп *на формувальному етапі експерименту*.

Таблиця 5.12

**Рівневі характеристики сформованості показників
знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на формувальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	120	44,61	87	32,34	62	23,05
КГ	267	152	56,93	79	29,59	36	13,48



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

**Рис. 5.9. Рівневі характеристики сформованості показників
знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на формувальному етапі експерименту**

У табл. 5.12 і рис. 5.9 зафіксовано суттєву різницю у сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності під час аналізу

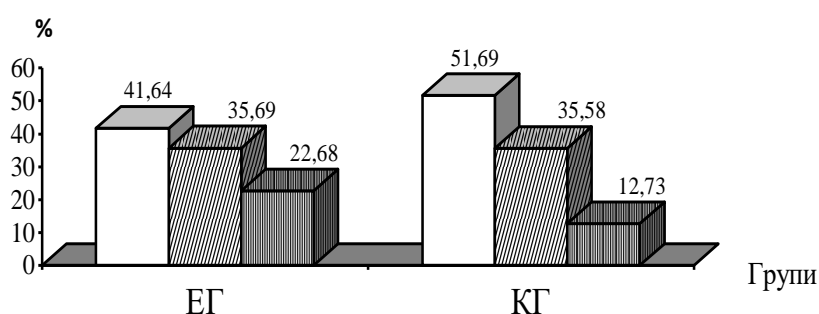
значень низького й високого рівнів. У КГ ця різниця досягає 9,57 % порівняно з ЕГ під час визначення високого рівня, що засвідчує помітну різницю в процесі побудови діаграми, яка відображає низький рівень сформованості цього показника. Значення низького рівня в КГ перевищують значення в ЕГ на 12,32 %.

У табл. 5.13 і на рис. 5.10 подано рівневі характеристики сформованості показників операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на формувальному етапі експерименту.

Таблиця 5.13

**Рівневі характеристики сформованості показників
операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на формувальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	112	41,64	96	35,69	61	22,68
КГ	267	138	51,69	95	35,58	34	12,73



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

**Рис. 5.10. Рівневі характеристики сформованості показників
операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на формувальному етапі експерименту**

У табл. 5.13 і рис. 5.10 констатовано суттєву різницю у сформованості цих показників під час аналізу значень високого й низького рівнів. У КГ така різниця досягає 9,95 % порівняно з ЕГ під час визначення високого рівня. Це засвідчує помітну різницю в процесі побудови діаграми, що відображає високий рівень сформованості цього показника. Значення низького рівня в КГ перевищують значення в ЕГ на 10,05 %.

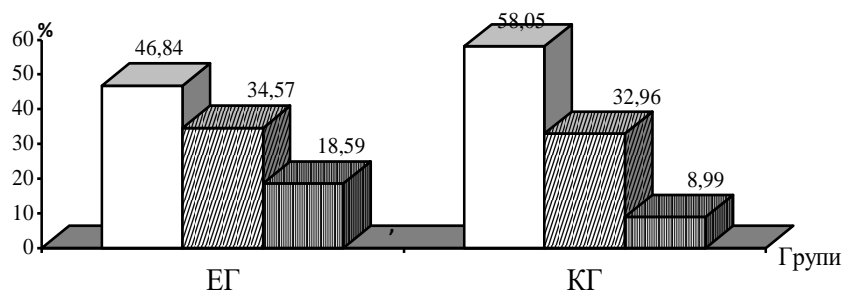
У табл. 5.14 і на рис. 5.11 подано рівневі характеристики сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на формувальному етапі експерименту.

Таблиця 5.14

**Рівневі характеристики сформованості показників
особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на формувальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	126	46,84	93	34,57	50	18,59
КГ	267	155	58,05	88	32,96	24	8,99

У табл. 5.14 і рис. 5.11 наявна суттєва різниця сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ під час аналізу значень високого й низького рівнів. У КГ ця різниця досягає 9,6 % порівняно з ЕГ під час визначення високого рівня. Це дає підстави говорити про помітну різницю в процесі побудови діаграми, що відображає високий рівень сформованості аналізованого показника. Значення низького рівня в КГ перевищують значення в ЕГ на 11,21 %.



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

Рис. 5.11. Рівневі характеристики сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту

У табл. 5.15 і на рис. 5.12 подано рівневі характеристики сформованості показників рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на формувальному етапі експерименту.

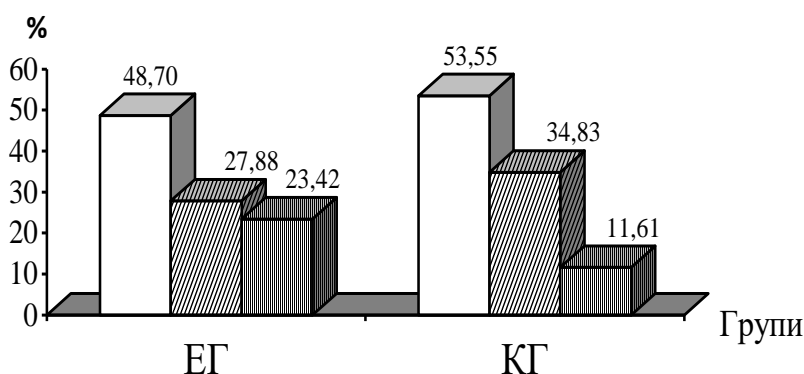
Таблиця 5.15

Рівневі характеристики сформованості показників рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	131	48,70	75	27,88	63	23,42
КГ	267	143	53,55	93	34,83	31	11,61

У табл. 5.15 і рис. 5.12 зафіксовано помітну різницю сформованості показників рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ під час аналізу значень високого й низького рівнів. У КГ ця різниця досягає

11,81 % порівняно з ЕГ під час визначення високого рівня, що дає підстави констатувати помітну різницю в процесі побудови діаграми, яка розкриває високий рівень сформованості цього показника. Значення низького рівня в КГ перевищують значення ЕГ на 4,85 %.



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

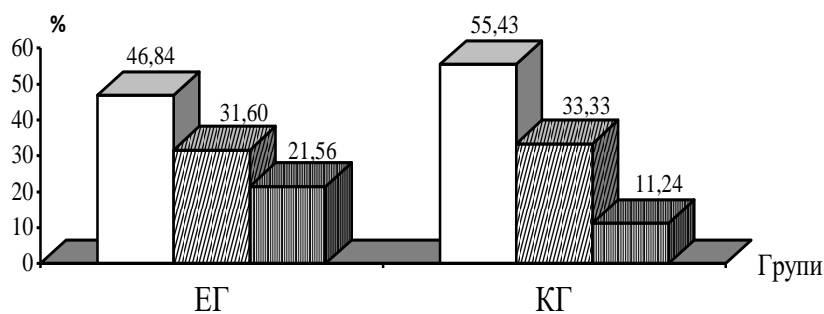
Рис. 5.12. Рівневі характеристики сформованості показників рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту

У табл. 5.16 і на рис. 5.13 подано рівневі характеристики сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на формувальному етапі експерименту.

Таблиця 5.16

Рівневі характеристики сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	126	46,84	85	31,60	58	21,56
КГ	267	148	55,43	89	33,33	30	11,24



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

Рис. 5.13. Розподіл за рівнями готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту

Згідно з табл. 5.16 і рис. 5.13, на формувальному етапі експерименту зафіксовано показники готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Низький (репродуктивний) рівень становить в ЕГ 46,84 %, у КГ – 55,43 % із переважанням на 8,59 %. Середній (продуктивний) рівень у КГ становить 33,33 %, в ЕГ – 31,60 %, тобто менший на 1,73 %. Високий (професійний) рівень в ЕГ – 21,56 %, у КГ менший на 10,32 % і дорівнює 11,24 %.

Перевіримо, як зіставлені між собою експериментальна й контрольна групи з названим вище розподілом респондентів за рівнями сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності у формувальному експерименті.

Для цього застосовано критерій χ^2 К. Пірсона, формулу (5.1).

Сформульовано нульову гіпотезу (H_0): ЕГ і КГ за рівнем сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на формувальному етапі експерименту статистично не відрізняються. Якщо значення $\chi_{емпір.}^2$ за попарного зіставлення рівнів сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти в ЕГ і КГ буде менше $\chi_{крит.}^2$, то гіпотезу можна вважати підтвердженою.

Відповідно до гіпотези, після завершення експерименту рівень показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі буде вищим, ніж у респондентів контрольної групи.

Виразуємо емпіричне значення критерію $\chi^2_{емпір.}$ попарно для ЕГ і КГ, за рівнями сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на формувальному етапі експерименту. Підставивши значення з табл. 5.11–5.16 до формули (5.1), занесемо результати до табл. 5.17.

Таблиця 5.17

**Значення критерію χ^2 К. Пірсона для ЕГ і КГ
на формувальному етапі експерименту**

Критерії	$\chi^2_{емпір.}$	$\chi^2_{крит.}$ за рівнем значущості 0,05
Мотиваційний критерій (мотиваційно-ціннісний компонент)	9,139	5,991
Знанневий критерій (когнітивно-комунікативний компонент)	11,041	
Операційний критерій (діяльнісно-практичний компонент)	10,376	
Особистісний критерій (професійно-особистісний компонент)	12,259	
Рефлексивний критерій (оцінно-рефлексивний компонент)	13,340	

Використання критерію χ^2 К. Пірсона за рівня значущості 0,05 засвідчило, що між ЕГ і КГ, які брали участь в експерименті, є статистично суттєві відмінності у сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на формувальному етапі експерименту (отже, «нульова гіпотеза» H_0 не підтверджена), бо одержані значення $\chi^2_{емпір.}$ більші від критичного $\chi^2_{емпір.} > \chi^2_{крит.}$.

Підтверджено гіпотезу: після завершення експерименту рівень сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до

професійної діяльності ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі вищій, ніж у респондентів контрольної групи.

Після формувального етапу експерименту проведено комплексне оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на завешальному етапі експерименту (у процесі цього використано ті самі методики, які застосовані на етапі констатувального експерименту).

У табл. 5.18–5.23 і на рис. 5.14–5.19 подано значення рівневих характеристик сформованості показників мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент), знанневого критерію (когнітивно-комунікативний компонент), операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент), особистісного критерію (професійно-особистісний компонент), рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти контрольної та експериментальної груп на завершальному етапі експерименту.

Таблиця 5.18

**Рівневі характеристики сформованості показників
мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	74	27,51	131	48,7	64	23,79
КГ	267	129	48,31	99	37,08	39	14,61

У табл. 5.18 і рис. 5.14 продемонстровано суттєву різницю результатів у визначенні високого рівня сформованості показників мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. В ЕГ значення високого рівня в 1,63 раза

перевищують значення КГ. Середній рівень сформованості показників мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) в ЕГ в 1,31 раза більший, ніж у КГ, низький рівень, навпаки, в ЕГ у 1,76 раза менший, ніж у КГ.

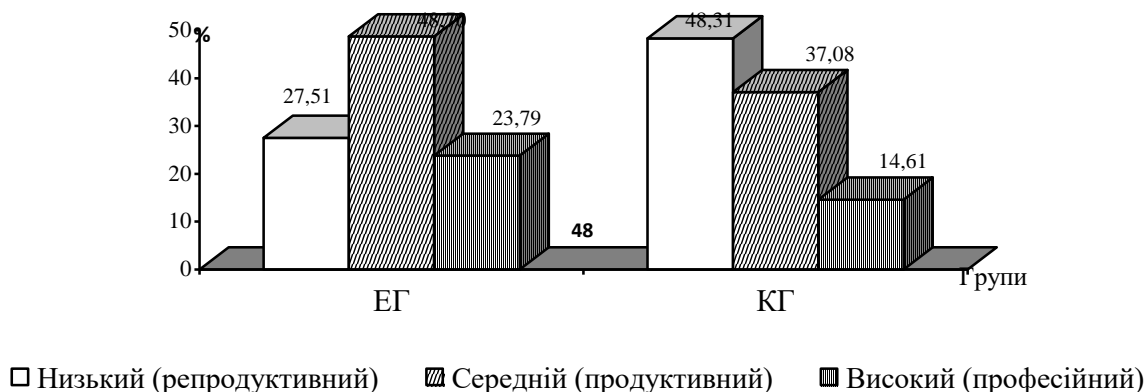


Рис. 5.14. Рівневі характеристики сформованості показників мотиваційного критерію (мотиваційно-ціннісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на завершальному етапі експерименту

У табл. 5.19 і на рис. 5.15 представлено результати експерименту та зображено діаграму, що відображає рівневі характеристики сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальних груп на завершальному етапі експерименту.

Таблиця 5.19

Рівневі характеристики сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на завершальному етапі експерименту

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	79	29,37	133	49,44	57	21,19
КГ	267	141	52,81	93	34,83	33	12,36

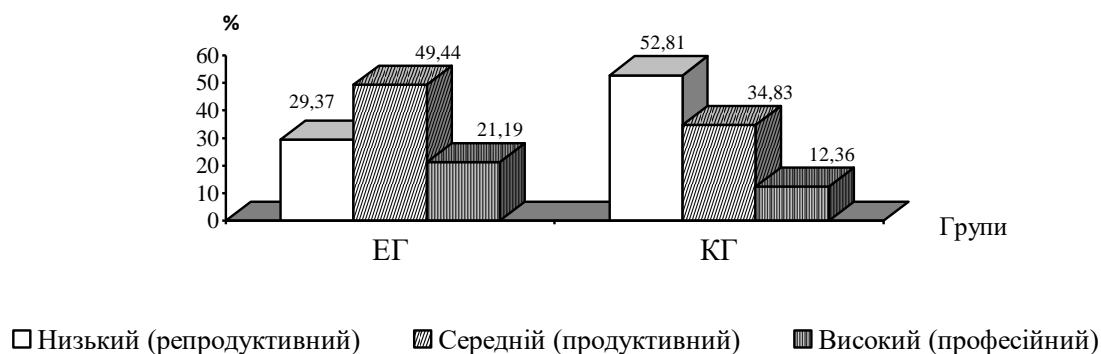


Рис. 5.15. Рівневі характеристики сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на завершальному етапі експерименту

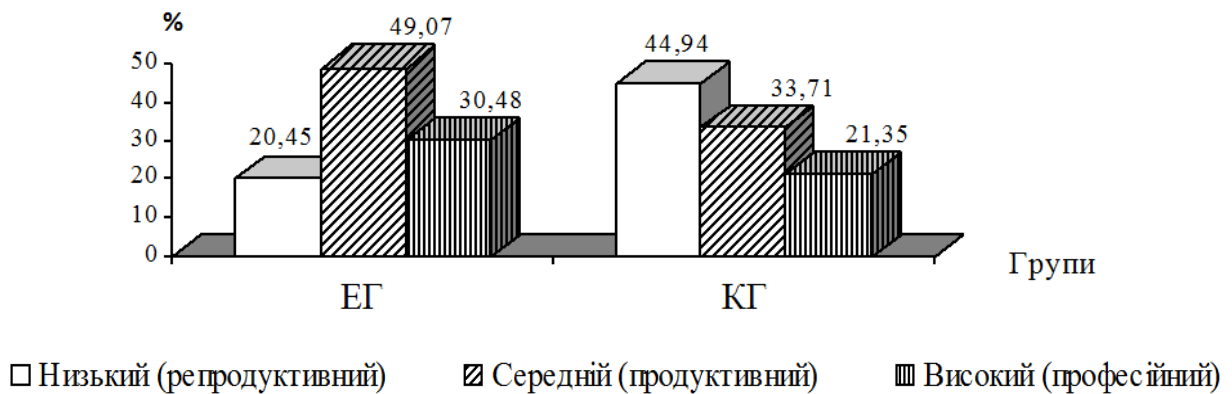
Розподіл за рівнями сформованості показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на завершальному етапі експерименту доводить, що показник високого (професійного) рівня суттєво зріс в ЕГ на 1,71 %, порівняно з КГ, і знизився показник із низьким (репродуктивним) значенням учасників практично удвічі. У числовому вираженні це відповідає різниці між 52,81 % і 29,37 %, тобто 23,44 %.

Результати слугують підставою для фіксації підвищення кількості респондентів із низьким (репродуктивним) рівнем показників знаннєвого критерію (когнітивно-комунікативний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в КГ.

У табл. 5.20 і на рис. 5.16 подано результати експерименту й зображено діаграму, що представляє рівневі характеристики сформованості показників операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальних груп на завершальному етапі експерименту.

**Рівневі характеристики сформованості показників
операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	55	20,45	132	49,07	82	30,48
КГ	267	120	44,94	90	33,71	57	21,35



**Рис. 5.16. Рівневі характеристики сформованості показників
операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

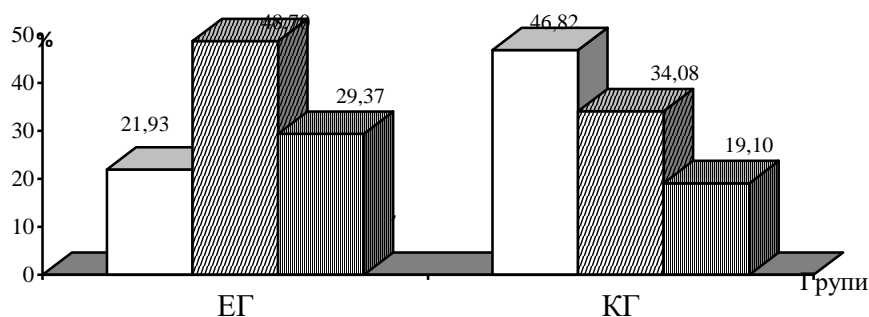
Для основної частини майбутніх учителів іноземних мов характерний недостатньо високий відсоток сформованості операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент). Значення середнього рівня в ЕГ становить 49,07 % учасників. Значення низького рівня сформованості показників операційного критерію (діяльнісно-практичний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в ЕГ дорівнює 20,45 %, тобто нижче, ніж у КГ (44,94 %).

У табл. 5.21 і на рис. 5.17 презентовано результати експерименту й зображено діаграму, що засвідчує рівневі характеристики сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальних груп на завершальному етапі експерименту.

Таблиця 5.21

**Рівневі характеристики сформованості показників
особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	59	21,93	131	48,70	79	29,37
КГ	267	125	46,82	91	34,08	51	19,10



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ■ Високий (професійний)

**Рис. 5.17. Рівневі характеристики сформованості показників
особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

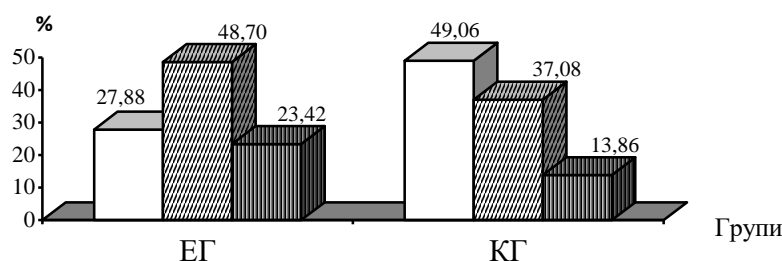
У табл. 5.21 і рис. 5.17 наявна суттєва різниця результатів у визначенні високого (професійного) рівня сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) готовності майбутніх учителів

іноземних мов до професійної діяльності. В ЕГ значення високого (професійного) рівня в 1,54 раза перевищують значення КГ. Середній (продуктивний) рівень сформованості показників особистісного критерію (професійно-особистісний компонент) в ЕГ в 1,43 раза більший, ніж у КГ. Низький (репродуктивний) рівень, навпаки, в ЕГ у 2,13 раза менший, як у КГ.

Таблиця 5.22

**Рівневі характеристики сформованості показників
рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	75	27,88	131	48,70	63	23,42
КГ	267	131	49,06	99	37,08	37	13,86



□ Низький (репродуктивний) ▨ Середній (продуктивний) ▩ Високий (професійний)

**Рис. 5.18. Рівневі характеристики сформованості показників
рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

У табл. 5.22 і на рис. 5.18 подано результати експерименту та зображено діаграму рівневих характеристик сформованості показників рефлексивного

критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на завершальному етапі експерименту.

Розподіл за рівнями сформованості показників рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на завершальному етапі експерименту доводить, що показник високого (професійного) рівня суттєво зріс в ЕГ на 9,56 %, порівняно з КГ, знизився показник із низьким (репродуктивним) значенням учасників практично в 1,76 раза. У числовому вираженні це відповідає різниці між 49,06 % і 27,88 %, тобто 21,18 %.

Результати доводять підвищення кількості респондентів із низьким (репродуктивним) рівнем показників рефлексивного критерію (оцінно-рефлексивний компонент) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в КГ.

У табл. 5.23 і на рис. 5.19 подано рівневі характеристики сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності контрольної й експериментальної груп на завершальному етапі експерименту.

Таблиця 5.23

**Рівневі характеристики сформованості показників готовності
майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	269	68	25,28	132	49,07	69	25,65
КГ	267	130	48,69	94	35,21	43	16,10

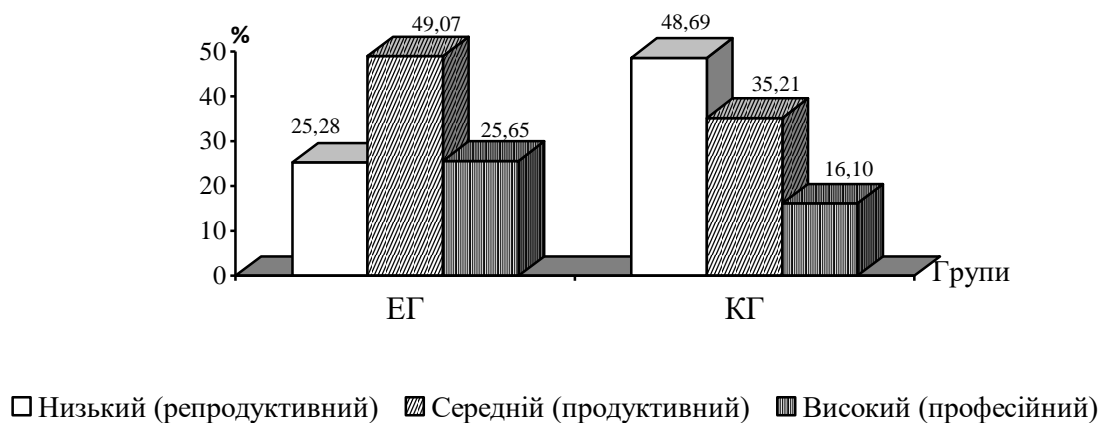


Рис. 5.19. Розподіл за рівнями готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на завершальному етапі експерименту

Згідно з табл. 5.23 і рис. 5.19, на завершальному етапі експерименту зафіксовано показники готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Низький (репродуктивний) рівень становить в ЕГ 25,28 %, у КГ – 48,69 % із переважанням на 23,41 %. Середній (продуктивний) рівень у КГ становить 35,21 %, у ЕГ – 49,07 %, тобто менший на 13,86 %, Високий (професійний) рівень в ЕГ – 25,65 %, у КГ менший на 9,55 % і дорівнює 16,10 %.

Перевіримо, як зіставлені між собою експериментальна та контрольна групи з названим вище розподілом респондентів за рівнями сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності на завершальному етапі експерименту.

Для цього застосовано критерій χ^2 К. Пірсона, формулу (5.1).

Сформульовано нульову гіпотезу (H_0): ЕГ і КГ за рівнем сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на завершальному етапі експерименту статистично не відрізняються. Якщо значення $\chi_{емпір}^2$ за попарного зіставлення рівнів сформованості показників

готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти в ЕГ і КГ буде менше $\chi_{крит.}^2$, то гіпотезу можна вважати підтвердженою.

Відповідно до гіпотези, після завершення експерименту рівень сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ на завершальному етапі експерименту в експериментальній групі буде вищим, ніж у респондентів контрольної групи.

Вирахуємо емпіричне значення критерію $\chi_{емпір.}^2$ попарно для ЕГ і КГ, за рівнями сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на завершальному етапі експерименту в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО. Підставивши значення з табл. 5.18–5.23 до формули (5.1), зафіксуємо результати в табл. 5.24.

Таблиця 5.24

**Значення критерію χ^2 К. Пірсона для ЕГ і КГ
на завершальному етапі експерименту**

Критерії	$\chi_{емпір.}^2$	$\chi_{крит.}^2$ за рівнями значущості 0,05
Мотиваційний критерій (мотиваційно-ціннісний компонент)	25,415	5,991
Знаннєвий критерій (когнітивно-комунікативний компонент)	30,945	
Операційний критерій (діяльнісно-практичний компонент)	36,578	
Особистісний критерій (професійно-особистісний компонент)	36,905	
Рефлексивний критерій (оцінно-рефлексивний компонент)	26,428	

Використання критерію χ^2 К. Пірсона за рівня значущості 0,05 засвідчило, що між респондентами ЕГ і КГ, які брали участь в експерименті, є

статистично суттєві відмінності у сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на завершальному етапі експерименту (отже, «нульова гіпотеза» H_0 не підтверджена), бо одержані значення $\chi_{емпір.}^2$ більші від критичного $\chi_{крит.}^2 > \chi_{емпір.}^2$.

Підтверджено гіпотезу: після завершення експерименту рівень показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності на завершальному етапі експерименту в експериментальній групі вищий, ніж у респондентів контрольної групи.

Перевіримо, як упродовж педагогічного експерименту в ЕГ і КГ змінилися рівневі характеристики вияву показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності між констатувальним та формувальним етапами педагогічного експерименту. Для цього порівняємо результати табл. 5.9 і табл. 5.16, результати зіставлення відобразимо в табл. 5.25 та рис. 5.20.

Таблиця 5.25

Динаміка зміни рівневих характеристик сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та формувальним етапами педагогічного експерименту

Групи	Кількість респондентів в у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
ЕГ у формувальному експерименті	269	126	46,84	85	31,60	58	21,56
ЕГ на початку констатувального експерименту	269	155	57,62	75	27,88	39	14,50
Приріст			-10,78		3,72		7,06

Продовження таблиці 5.25

1	2	3	4	5	6	7	8
КГ у формувальному експерименті	267	148	55,43	89	33,33	30	11,24
КГ на початку констатувального експерименту	267	156	58,43	77	28,84	34	12,73
Приріст			-3,00		4,49		-1,49

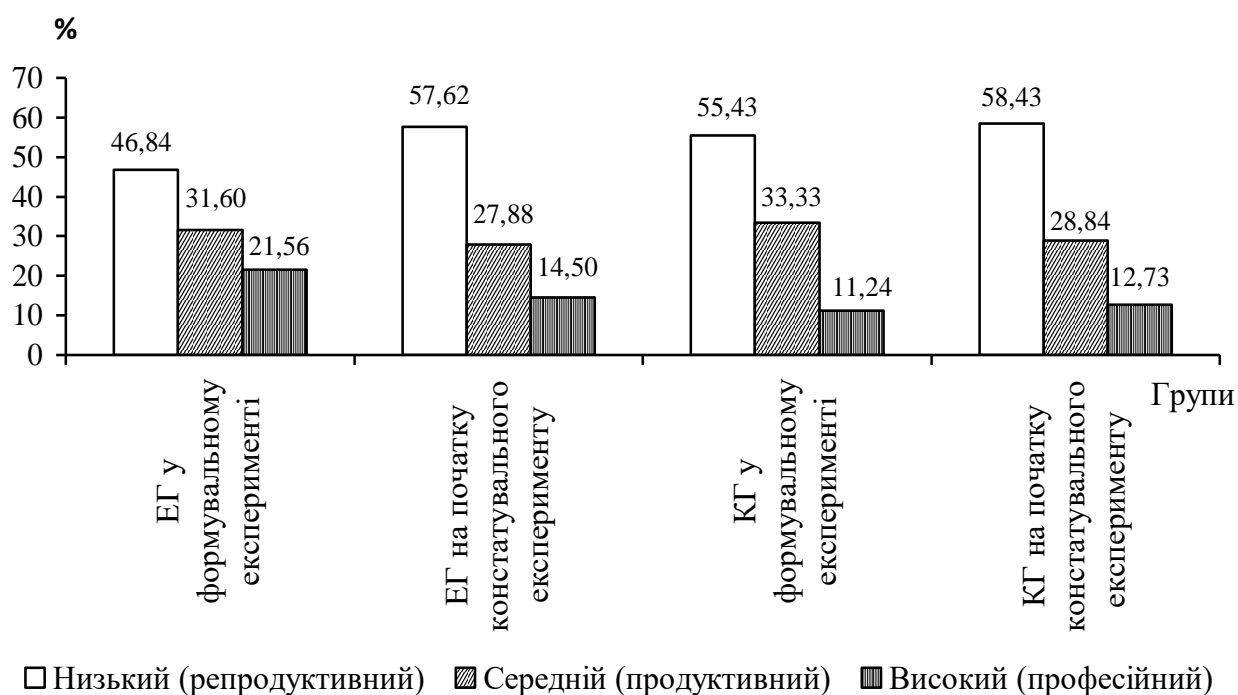


Рис. 5.20. Динаміка зміни рівневих характеристик сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та формувальним етапами педагогічного експерименту

Згідно з табл. 5.25 і рис. 5.20, зафіксовано зміни рівневих характеристик сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ та КГ між констатувальним і формувальним етапами педагогічного експерименту. В експериментальній групі зменшилася кількість студентів із низьким (репродуктивним) рівнем на 10,78 % і збільшилася на 3,72 % із середнім (продуктивним) рівнем та на 7,07 % із високим (професійним)

рівнем. У контрольній групі зменшилася чисельність студентів із низьким (репродуктивним) рівнем на 3,00 % та на 1,49 % із високим (професійним) рівнем і збільшилася на 4,49 % із середнім (продуктивним) рівнем.

Це аргументоване тим, що в експериментальному освітньому процесі використано систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності й апробовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, що дало змогу створити в навчальному процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов в ЕГ якісно нові умови освітньої діяльності.

Перевіримо, як змінилися рівневі характеристики сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та завершальним етапами педагогічного експерименту. Для цього порівнюємо результати табл. 5.9 і табл. 5.23, результати зіставлення відобразимо в табл. 5.26 та на рис. 5.21.

Таблиця 5.26

Динаміка зміни рівневих характеристик сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та завершальним етапами педагогічного експерименту

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні					
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		високий (професійний)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
ЕГ на завершальному етапі експерименту	269	68	25,28	132	49,07	69	25,65
ЕГ на початку констатувального експерименту	269	155	57,62	75	27,88	39	14,50
Приріст			-32,34		21,19		11,15

1	2	3	4	5	6	7	8
КГ на завершальному етапі експерименту	267	130	48,69	94	35,21	43	16,10
КГ на початку констатувального експерименту	267	156	58,43	77	28,84	34	12,73
Приріст			-9,74		6,37		3,37

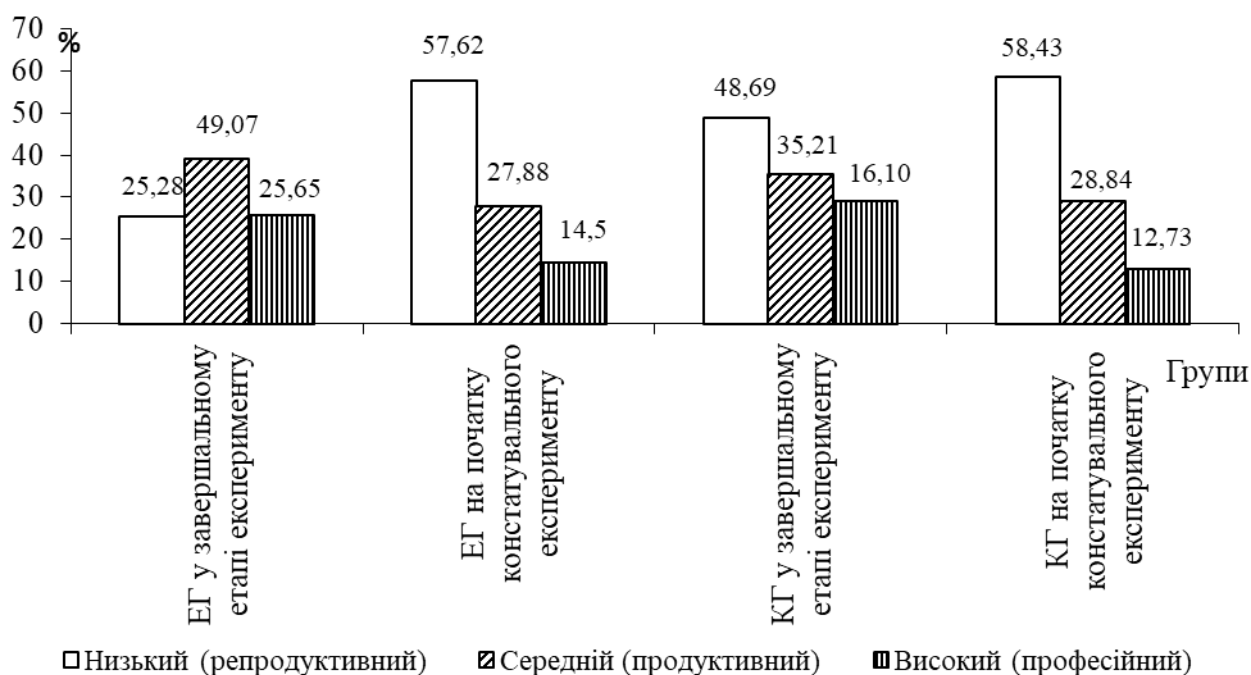


Рис. 5.21. Динаміка зміни рівневих характеристик сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та завершальним етапами педагогічного експерименту

Згідно з табл. 5.26 і рис. 5.21, зафіксовано зміни рівневих характеристик сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ та КГ між констатувальним і завершальним етапами педагогічного експерименту. В експериментальній групі зменшилася кількість студентів із низьким (репродуктивним) рівнем на 32,34 % і збільшилася на 21,19 % із середнім (продуктивним) рівнем та на 11,15 % із високим

(професійним) рівнем. У контрольній групі зменшилася чисельність студентів із низьким (репродуктивним) рівнем на 9,74 % і збільшилася на 6,37 % із середнім (продуктивним) рівнем та на 3,37 % із високим (професійним) рівнем.

Результати дослідницько-експериментальної роботи підтвердили ефективність реалізації моделі системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, розроблених й апробованих організаційно-педагогічних умов, що в єдності та взаємозв'язку сприяють результативності формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Зроблені висновки дають підстави стверджувати, що мети – досягнуто, завдання – виконані, гіпотезу дослідження доведено.

Висновки до п'ятого розділу

Мета експериментального дослідження полягала в перевірці загальної та часткових гіпотез, які віддзеркалюють сутність інноваційної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Практично підтверджено, що розроблена система підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та її реалізація в педагогічному процесі закладів вищої освіти сприяють: усвідомленню майбутніми вчителями іноземних мов суспільної значущості власної професійної діяльності; позитивному стійкому ставленню до педагогічної професії; ціннісному усвідомленню необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; формуванню професійно значущих особистісних якостей та можливостей (здібностей) особистості; розвитку індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного становлення й майбутньої професійної діяльності загалом; інтегративно-теоретичній підготовці,

підвищенню рівня одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційній підготовці, сформованості практичних умінь і навичок щодо професійної діяльності; спрямованості на самоаналіз та самооцінювання власного професійного саморозвитку; зростанню на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самооцінювання й самоконтролю, пізнання та аналізу власної свідомості й діяльності (погляд на власну думку та дію з позиції спостерігача).

Динаміка зміни рівневих характеристик вияву показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та завершальним етапами педагогічного експерименту підтвердила ефективність розробленої системи, оскільки кількість студентів в експериментальній групі з низьким (репродуктивним) рівнем зменшилася на 32,34 %, збільшилася на 21,19 % із середнім (продуктивним) рівнем та на 11,15 % із високим (професійним) рівнем. У контрольній групі зменшилася кількість студентів із низьким (репродуктивним) рівнем на 9,74 % і збільшилася на 6,37 % із середнім (продуктивним) рівнем та на 3,37 % із високим (професійним) рівнем.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях [65; 586; 587; 588; 607; 611; 616].

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного теоретичного й експериментального дослідження вможливило формулювання висновків.

1. Аналіз порушеної проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці довів актуальність теми дослідження та дав змогу зіставити й порівняти наукові погляди на засади ефективної підготовки вчителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища, а саме: створення цілісної системи професійної підготовки в проєкції на вітчизняний досвід і тенденції розвитку світових систем навчання іноземних мов; державне визнання підготовки вчителів іноземних мов як важливої мети суспільства; повне впровадження державних стандартів щодо різних освітньо-кваліфікаційних рівнів навчання іноземних мов; створення нового покоління навчально-методичних засобів із фахових і психолого-педагогічних навчальних дисциплін, інноваційних методик навчання іноземних мов із застосуванням новітніх інформаційних технологій; моніторинг якості викладання, навчання, системи оцінювання навчальних досягнень, навчальних планів та освітніх стандартів; налагодження зворотного зв'язку студентів щодо якості викладання та їхнього навчального досвіду; підвищення кваліфікації викладацького складу; надання підтримки студентам (система тьюторства, гранти тощо); орієнтація на загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

Серед сучасних методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів іноземних мов виокремлено: *системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, комунікативний, центрований на студенті, міждисциплінарний*.

2. Унаслідок опрацювання національних систем підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних країнах виявлено ключові особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов: розширення компонента педагогічної практики в підготовці вчителів іноземних мов; зростання кількості й варіативності траєкторій, за допомогою яких можна опанувати вчительську

професію; наявність кількох альтернативних шляхів підготовки вчителів іноземних мов (програми варіюються від університетської підготовки (бакалаврат і магістратура) до кваліфікаційних педагогічних курсів); створення систем неперервного професійного розвитку від закладів вищої освіти до завершення кар'єри; актуалізація змісту програм підготовки вчителів іноземних мов, що передбачає розвиток систем моніторингу та з'ясування професійних інтересів і потреб учителів (менеджмент учнівської групи; робота в умовах цифрового інформаційного середовища, інтенсифікація дослідницького складника тощо); посилення правил відбору на педагогічні спеціальності; делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у професійній спільноті (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання).

3. Згідно з результатами аналізу концептів «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм», поняття *«професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов»* потрактоване як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей, спрямованих на створення умов для особистісного, творчого розвитку учнів в іншомовному середовищі та на підготовку їх до виконання певних соціальних ролей засобами іноземних мов. Схарактеризовано наукові підходи до структури професійної діяльності вчителів; проаналізовано компонентний склад педагогічної діяльності вчителів та структуру професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що представлена такими компонентами: *навчальним, освітнім, комунікативно-діяльним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контроль-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським*. Окреслено основні професійно-особистісні якості майбутніх учителів іноземних мов: *загальногромадянські, морально-психологічні, науково-педагогічні, індивідуально-психологічні, професійно-педагогічні*.

4. Досліджено сутність поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності», яке витлумачене як важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика майбутніх учителів іноземної мови, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного компонентів, виявляється в здатності провадити ефективну педагогічну діяльність та є результатом професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Структура готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності представлена **компонентами** (*мотиваційно-ціннісним* – охоплює мотиви, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, бажанні досягти успіху; ціннісні орієнтації студентів тощо; *когнітивно-комунікативним* – відповідає за наявність у майбутніх учителів іноземних мов інтегрованої системи знань (мовних, лінгвістичних, психолого-педагогічних, методичних тощо); *діяльнісно-практичним* – передбачає вміння здобувати, поповнювати й розширювати знання, організовувати діяльність свою та учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу, зважаючи на сучасні освітні технології; *професійно-особистісним*, що передбачає формування професійно значущих особистісних якостей особистості; *оцінно-рефлексивним* – виявляється в здібності до постійного особистісного й професійного самовдосконалення); **критеріями** (*мотиваційним* – сформованість інтересу до майбутньої професійної діяльності; мотивації до вивчення дисциплін, необхідних для провадження професійної діяльності; розвиненість бажання до самовдосконалення й усвідомлення значущості майбутньої професії; *знаннєвим* – знання фонетичної, лексичної, граматичної та орфографічної системи іноземної мови; методики викладання іноземної мови; загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, історії педагогіки; знання, що формують широкий кругозір учителя і стосуються суміжних галузей наук: філософії, логіки, соціології, мовознавства, культурології, українознавства, етики й естетики тощо; *операційним* – маркує сформованість у студента вмінь і навичок провадження

професійної діяльності, озброєність засобами, прийомами, технологіями викладання свого предмета, уміння користуватися іноземною мовою в професійних цілях, навчаючи мови; уміння адекватно використовувати широкий спектр методичних прийомів, орієнтуватися в сучасній методичній літературі тощо; *особистісним* – вирізняється чітким усвідомленням значущості професійних особистісних якостей у професійній діяльності вчителя іноземної мови; систематичним виявом терпимості й доброзичливості до учнів, батьків, педагогічного колективу; позитивним, терпимим ставленням до інших етносів, культур, соціокультурних особливостей інших народів тощо; *рефлексивним* – маркований здатністю організувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у галузі іншомовної діяльності; оцінювати та аналізувати власну професійну діяльність; умінням швидко й ефективно ухвалювати самостійні рішення тощо) та **рівнями** (*високим (професійним)*) – майбутній учитель іноземних мов із високим рівнем готовності до професійної діяльності володіє всіма знаннями, уміннями, навичками, необхідними для провадження професійної діяльності вчителя іноземних мов, високим ступенем усвідомлення важливості та потреб майбутньої педагогічної діяльності тощо; *середнім (продуктивним)* – володіє більшістю знань і вмінь, необхідних для провадження професійної діяльності вчителя іноземних мов; оперує певними загальнокультурними, педагогічними, психологічними, методичними, лінгвістичними, соціокультурними знаннями, але не завжди розкриває сутність понять у повному обсязі; уміє застосовувати теоретичні положення в типових педагогічних ситуаціях тощо; *низьким (репродуктивним) рівнем* – загальнокультурні, педагогічні, психологічні, методичні, лінгвістичні, соціокультурні знання студента мають поверховий, нестійкий характер; студент не вміє застосовувати теоретичні положення в педагогічній діяльності; бракує зацікавлення майбутньою педагогічною діяльністю, переважають прагматичні мотиви діяльності, відсутня сформована система професійно значущих знань, умінь і навичок тощо)).

5. Обґрунтовано авторську концепцію підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО. Особливість концепції відображає положення про те, що підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО є специфічним, цілеспрямованим, системним, керованим і вимірювальним процесом, який потребує використання новітніх інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій. В основу ефективного функціонування такої підготовки покладено гуманістичну філософію освіти, провідною ідеєю якої стають суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі, самореалізація й самоактуалізація студента, розвиток здібностей, вияв креативності та індивідуальності; урахування педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів і дидактичних принципів.

6. Аргументовано організаційно-педагогічні умови (*підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій; використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов*) підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Реалізація організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО передбачала вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності студентів.

7. Розроблено систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, репрезентовану у вигляді моделі, яка є сукупністю підсистем: цільової

(соціальне замовлення, мета), теоретико-методологічної (авторська концепція, методологічні підходи, загальнодидактичні та специфічні принципи), змістово-технологічної (організаційно-педагогічні умови, етапи впровадження, дидактичне забезпечення (зміст, форми, засоби, методи, технології)), контрольної-результативної (компоненти, критерії, показники, рівні готовності, результат). Практично підтверджено, що розроблена система підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та її реалізація в педагогічному процесі ЗВО сприяють: усвідомленню майбутніми вчителями іноземних мов суспільної значущості власної професійної діяльності; позитивному стійкому ставленню до педагогічної професії; ціннісному усвідомленню необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; формуванню професійно значущих особистісних якостей та можливостей (здібностей) особистості; розвитку індивідуально-психологічних якостей, важливих для неперервного професійного становлення й майбутньої професійної діяльності загалом; підвищенню рівня одержаних професійно спрямованих знань; сформованості практичних умінь і навичок щодо професійної діяльності; спрямованості на самоаналіз та самооцінювання власного професійного саморозвитку; зростанню на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самооцінювання й самоконтролю, пізнання та аналізу власної свідомості й діяльності (погляд на власну думку та дію з позиції спостерігача).

Динаміка зміни рівневих характеристик вияву показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та завершальним етапами педагогічного експерименту підтвердила ефективність розробленої системи, тому що кількість студентів в експериментальній групі з низьким (репродуктивним) рівнем зменшилася на 32,34 %, збільшилася на 21,19 % із середнім (продуктивним) рівнем та на 11,15 % із високим (професійним) рівнем. У контрольній групі зменшилася чисельність студентів із низьким (репродуктивним) рівнем на 9,74 % і

збільшилася на 6,37 % із середнім (продуктивним) рівнем та на 3,37 % із високим (професійним) рівнем.

Достовірність відповідностей і відмінностей для експериментальних даних щодо рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності підтверджена за допомогою критерію згоди К. Пірсона χ^2 . Виявлено, що різниця в рівнях готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ є статистично значущою, тобто достовірною. Доведено, що підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності зумовлене впровадженням у процес підготовки студентів ЕГ системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО.

8. Навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти впливає на зміст, структуру й результат підготовки, маркує особливості перебігу навчального процесу з огляду на сучасні тенденції розвитку освіти, полягає в удосконаленні форм, методів, засобів і технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а також у розробленні та впровадженні в систему фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов навчальних посібників; навчально-методичних комплексів у модульному об'єктивно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі (MOODLE), що містять рекомендації з вивчення дисциплін, навчальні програми, плани семінарських занять, конспекти лекцій, презентації, методичні вказівки до практичних занять, індивідуальних завдань та самостійної роботи, методичні рекомендації до виконання курсових проектів та орієнтовні теми курсових робіт і рефератів, тести й контрольні завдання для проведення проміжного та підсумкового контролю. Використання комплексу навчально-методичного забезпечення вможливорює цілісність і системність підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Пропоноване дослідження не претендує на вичерпне з'ясування всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективне вивчення охоплює таке коло

питань: підвищення педагогічної майстерності, активізація професійно-педагогічного потенціалу та орієнтація викладачів закладів вищої освіти, що готують майбутніх учителів іноземних мов, на інноваційну діяльність; удосконалення електронних навчально-методичних комплексів для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; розвиток мобільності та конкурентоспроможності майбутніх учителів іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалова О. И., Исакова О. Ю. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2014. № 12. С. 50–55.
2. Абдарахманова Б. А. Смарт-технологии в образовании. URL: <http://www.zkoipk.kz/b2/369-conf.html/> (дата звернення: 12.07.2018).
3. Абрамов В. О., Бонч-Бруевич Г. Ф., Косенко Т. І. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі: навч. посіб. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. 102 с.
4. Авдєєва І. Модель організації особистісно зорієнтованої педагогічної освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 127–129.
5. Авраменко К. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2012. Вип. 42. 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/Ppps_2012_42\(2\)__12.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/Ppps_2012_42(2)__12.pdf).
6. Аврамчук А., Коваль Т. Використання системи MOODLE для створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін: зарубіжний і вітчизняний досвід. *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка). 2016. № 2 (53). С. 93–99. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704502/1/pptp_2016_2_18.pdf.
7. Авторський семінар: «Особистісно орієнтоване виховання – стратегія розвитку сучасної освіти в Україні». *Відкритий урок*. 2001. № 20. С. 13–20.
8. Авшенюк Н. М. Центрований на студенті підхід до навчання іноземним мовам: англійський досвід. URL: <http://bibl.kma.mk.ua> (дата звернення: 02.06.2018).
9. Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.

10. Адамова А. М. Впровадження особистісно орієнтованої моделі навчально-виховного процесу. *Управління школою: Науково-методичний журнал*. 2008. № 11. С. 2–12.

11. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. 530 с.

12. Алексеєнко Т. А., Сушанко В. В. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії: навч.-метод. посіб. Чернівці: Рута, 2003. 41 с.

13. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підруч. для студ. / Міжнар. фонд «Відродження». Київ: Либідь, 1998. 558 с. (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).

14. Алексеєва Г. М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. URL: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/foipt/stat_Alekseeva_8.pdf (дата звернення: 11.12.2017).

15. Алфімов Д. В. Структурно-змістовний контент поняття технології. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11advkpt.pdf> (дата звернення: 23.04.2017).

16. Андреев Д. Я. Вивчення іноземної мови засобами електронних освітніх середовищ. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Вип. 17. С. 199–207. URL: http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mnf_2015_17_21.pdf (дата звернення: 21.12.2017).

17. Андреева Н. О. Мобільне навчання як нова технологія організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови. URL: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5020/571636/sitepage_72/files/zbirka_internet_konferencii_1__2.pdf (дата звернення: 06.11.2017).

18. Андрущенко В. Освіта має плекати духовність. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія.

Філософія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 11 (24). С. 7.

19. Андрущенко В. П., Скубашевська В. П. Мовні стратегії як чинник освітніх інновацій. *Гілея*. 2010. № 35. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_35/Gileya35/F1_doc.pdf.

20. Андрущенко В., Табачук І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1 (10). С. 58–59.

21. Андрущенко Н. О., Прадівляний М. Г. Педагогічні здібності – основа професійної майстерності педагога. *Теоретичні питання освіти, культури і виховання*: зб. наук. праць. Київ: КНЛУ, 2012. Вип. 46. С. 9–13.

22. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2010. 444 с.

23. Антоненко О. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській республіці у світлі реформування вищої освіти Європи. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 24. С. 91-96.

24. Антонюк Н. М., Титаренко О. Ю., Горохова І. В. Вивчення іноземних мов у контексті гуманістичної освіти. *Вісник Академії адвокатури України*. 2009. № 1 (14). С. 228–233.

25. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2011. Вип. 16. С. 16–24.

26. Артюх С. Ф., Лізан І. Я. Основи наукових досліджень: підручник. Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2006. 277 с.

27. Асташова Н. А. Концептуальні засади педагогічної аксіології. *Педагогіка*. 2002. № 8. С. 8–12.

28. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. *Избранные педагогические труды*. М.: Педагогика, 1989. 124 с.

29. Бабіна В. О. Творче самовідчуття педагога на занятті. *Педагогічна майстерність викладача вищої школи*: зб. статей викладачів-слухачів курсів

підвищення кваліфікації навчально-консультаційного центру «Педагогічна майстерність» ОНПУ. Одеса, 2017. С. 3–13.

30. Базиляк Н. Мовна підготовка майбутніх спеціалістів: європейський вимір України. 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/Mir_2011_5_33.pdf (дата звернення: 12.12.2017).

31. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Видання друге, доповнене. Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 250 с.

32. Бальоха А. С., Петухова Л. Є. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (39). Issue: 79. P. 60–64.

33. Баркасі В. В. Професійно-педагогічний аспект рольової гри. *Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін*. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/10.pdf> (дата звернення: 12.05.2017).

34. Барсук С. Л. Сучасні підходи та принципи навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_64/82.pdf (дата звернення: 11.01.2019).

35. Бартків О. С., Дурманенко Є. А. Система виховної роботи у педагогічному інституті. Науковий вісник Волинського національного ун-ту ім. Лесі Українки. 2011. № 17. С. 49–52.

36. Барчій М. С. Психолого-педагогічні підходи до формування професійно-особистісних якостей педагога. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/06/12-7.pdf> (дата звернення: 13.04.2016).

37. Басова Н. В. Педагогика и психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 416 с.

38. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям; под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.

39. Бачинська Н. Я. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 5. С. 389–399. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrps_2012_5_3 (дата зверення: 16.03.2018).

40. Бевз В., Главник О. Основні положення щодо проведення тренінгів. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598/> (дата звернення: 15.02.2017).

41. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 514 с.

42. Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 346–360.

43. Березюк О. С., Власенко О. М., Башманівський О. Л., Захарчук Н. В., Піддубна О. М. Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (І частина): монографія / за заг. ред. О. С. Березюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 200 с.

44. Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 346–360.

45. Бернацька О. В. Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови. *Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи»* (22 листопада, 2012 р., м. Київ) / Педагогічний ін-т Київського ун-ту ім. Б. Грінченка, Ін-т психології і соціальної педагогіки

Київського ун-ту ім. Б. Грінченка. Київ, 2012. Вип. 10. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_10 (дата звернення: 03.08.2016).

46. Бескровний О., Тернов С. Рефлексивно-оцінний компонент готовності студентів до науково-дослідницької діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 17. С. 24–28. URL: http://elibrary.donnuet.edu.ua/182/1/Ternov_article_11_2016.pdf (дата звернення: 12.12.2018).

47. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

48. Бех І. Д. Авторський семінар: «Особистісно орієнтоване виховання – стратегія розвитку сучасної освіти в Україні». *Відкритий урок*. 2001. С. 13–20.

49. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

50. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь, 2003. 344 с.

51. Бех І. Д. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини. *Початкова школа*. 2001. № 2. С. 3–7.

52. Бех І. Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2001. № 3. С. 57–62.

53. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 203 с.

54. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 1. С. 16–19.

55. Бецько О. С. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1074> (дата звернення: 22.07.2018).

56. Белкін І. В. Педагогічні умови виконання ділових ігор у вищих навчальних закладах. URL: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=24654> (дата звернення: 15.09.2017).

57. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. Вип. 29. С. 32–40.

58. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.

59. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/content/10bvyeoi.htm> (дата звернення: 16.09.2017).

60. Биков В. Ю., Лапинський В. В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 3–6.

61. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). URL: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf> (дата звернення: 30.07.2016).

62. Бігич О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови: науково-методичний журнал*. Київ, 2002. № 2. С. 27–31.

63. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

64. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

65. Бідюк Н. М., Рогульська О. О. Enjoy Your Home-reading: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Хмельницький: ХНУ, 2016. 182 с.

66. Білецька І. О. Американський досвід підготовки вчителів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20. С. 26–30.

67. Білецький І. П., Кузь О. М. Філософія науки: навч. посіб. / Харківський національний економічний ун-т. Харків: ХНЕУ, 2005. 128 с.

68. Білик В. В. Характеристика засобів і форм професійного навчання у вищій школі як складових педагогічної системи. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 69–73.

69. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень: підручник для бакалаврів, магістрантів і асп. екон. спец. вищ. навч. закл. освіти. Київ: АБУ, 2002. 480 с.

70. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.

71. Богданова Р. У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 220 с.

72. Богучарова О. І., Кузнецов П. О., Чекер В. М. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2010. № 16. Ч. 2. С. 6–15.

73. Богуш А. М. Мовна особистість у полікультурному середовищі: теоретичний аспект. *Педагогічний альманах*. 2011. Вип. 10. С. 10–15.

74. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Теорія і практика виховання особистості*. 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/Psh_2013_10_3.pdf (дата звернення: 26.08.2017).

75. Божик М. В. Професійні та особисті якості вчителів-предметників і особливості їх формування засобами професійно-прикладної фізичної підготовки. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09bmvapp.pdf> (дата звернення: 15.11.2018).

76. Бойко Г. Формування професійної компетенції вчителів іноземних мов початкової школи. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3029> (дата звернення: 27.09.2016).

77. Бойчевська І. Б. Організація позааудиторної роботи студентів у закладах вищої освіти. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/9124/1/organizazia%20posaaudutornoj%20roboty%20studentiv%20u%20zakladah%20vyshchoj%20osvity.pdf> (дата звернення: 04.10.2017).

78. Бойчук В. М., Коношевський Л. Л., Сагадіна О. Ю. Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. / редкол. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2017. Вип. 49. С. 67–72.

79. Бойчук Н. І. Важливість успішної професійної підготовки вчителя англійської мови на сучасному етапі впровадження Болонської системи. URL: <http://intkonf.org/boychuk-ni-vazhlivist-uspishnoyi-profesiynoyi-pidgotovki-vchitelya-angliyskoyi-movi-na-suchasnomu-etapi-vprovadzhennya-bolonskoyi-sistemi/> (дата звернення: 13.11.2018).

80. Болотнікова І. В. Професіоналізм та професійна компетентність як складові психічної зрілості особистості. *Психологічні науки. Психологія праці*. URL: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm (дата звернення: 17.12.2017).

81. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 544 с.

82. Бондар В. І. Дидактика. Київ: Либідь, 2005. 265 с.

83. Бондар Н. Д. Особливості комунікативного підходу у навчанні іноземній мові. URL: <http://intkonf.org/bondar-nd-osoblivosti-komunikativnogo-pidhodu-u-navchanni-inozemniy-movi/> (дата звернення: 08.04.2018).

84. Бондаренко З. Особливості виховної роботи зі студентами. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ: [б. в.], 2012. С. 446–447.

85. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 21с.

86. Борисюк С. О., Конончук А. І., Яковець Н. І., Щербіна Ю. М. *Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях): навч. посіб.* Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. 287 с.

87. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144–150.

88. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 433 с.

89. Брежнєва-Єрмоленко О. В., Лола І. В. Креативне середовище ВНЗ – основа інноваційної активності фахівців. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури*. 2015. С. 625–626. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf> (дата звернення: 30.05.2017).

90. Бреславська Г. Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/17_breslavska.pdf (дата звернення: 20.04.2016).

91. Брижаний Є. І. Мотиви та мотивація у професійній діяльності майбутнього офіцера. URL: [file:///C:/Users/boss/Downloads/Znpkhist_2013_1_10% 20\(1\).pdf](file:///C:/Users/boss/Downloads/Znpkhist_2013_1_10%20(1).pdf) (дата звернення: 13.07.2017).

92. Бронетко І. Принципи та засоби формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції. URL: http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAG

E_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tidf_2015_19_4.pdf (дата звернення: 26.09.2017).

93. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии*. 2001. № 2. С. 89–95.

94. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України*; гол. ред.: В. Ю. Биков. Київ, 2016. Т. 54. № 4. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070> (дата звернення: 12.12.2017).

95. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів. Київ, 2005. 43 с.

96. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2009. 100 с.

97. Буровицька Ю. М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 23–26.

98. Бучацька С. М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови. *Збірник наукових праць НАДСПУ*. Хмельницький: Вид-во Національної академії ДСПУ, 2005. № 33. Ч. II. С. 139–142.

99. Буяльська Т. Гуманізація освіти – вичерпане гасло і (не) виконане завдання? *Освіта*. 2006. 21–28 червня. С. 4–5.

100. Вакулюк В. В. Система професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови в університетах Канади. *Вісник психології і педагогіки*. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Вакулюк_В.В._Система_професійної_підготовки_майбутніх_викладачів_іноземної_мови_в_університетах_Канади (дата звернення: 15.04.2016).

101. Варенко Т. К. Аксіологічний підхід у процесі навчання іноземних мов. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ*: Матеріали II Міжнародної конференції. Харків, 2012. С. 155–156.

102. Варзацька Л., Бовсулівська Г. Інноваційні аспекти особистісно орієнтованого розвивального навчання. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 3. С. 30–31.

103. Василиків І. Міжнародні тенденції розвитку системи навчання інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. 2012. № 10. С. 176–178.

104. Василиків І. Навчання маркетингу з використанням інформаційних технологій як нова форма організації навчального процесу. *Молодь і ринок*. 2012. № 5 (88). С. 163–166.

105. Василюк А. Педагогічна практика в системі професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі. *Людинознавчі студії*. Педагогіка. 2014. Вип. 29(2). С. 41-49.

106. Вачков И. В. Основы группового тренинга. Психотехники: учеб. пособ. М.: Из-во «Ось-89», 2001. 224 с.

107. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Київ: Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1997. 410 с.

108. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&%20IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2012_5_37.pdf (дата звернення: 18.12.2016).

109. Вдовін В. В. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2007. № 586. С. 15–20.

110. Великий тлумачний словник сучасної української мови (уклад. і гол. ред. В. Бусел). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1736 с.

111. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні. *Психологія та педагогіка*. 2009. № 2. С. 72–79.

112. Вербовський В. В. Як правильно підготувати наукове дослідження: навч.-метод. посіб. для студ. і магістрантів. Луганськ: Альма-матер, 2007. 123 с.

113. Веремчук А. М. Рефлексія у педагогічній діяльності. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/20-9.pdf> (дата звернення: 12.04.2019).

114. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2009. 286 с.

115. Верисокін Ю. І. Відеофільм як засіб підвищення мотивації учнів. *Іноземна мова в школі*. 2003. № 5–6. С. 31–34.

116. Вернидуб Р. Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 2012. № 2 (45). С. 75–79.

117. Виговська О. І., Рудаківська С. В. Особистісно орієнтоване навчання. Як його технологізувати? *Педагогіка толерантності*. 2000. С. 227–233.

118. Вим Б. Когнитивно-поведенческие вмешательства в терапии зависимости от психоактивных веществ. Руководство по проведению тренингов. М.: УНП ООН, 2007. 60 с.

119. Вихор В. Г. Моделювання підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів. URL: http://www.vmurol.com.ua/upload/publikatsii/nauka/2017/modelyuv_pidgotovki_2013.pdf (дата звернення: 12.09.2017).

120. Вишневський О. Коріння проблем у вивченні іноземних мов. *Сучасна освіта*. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53026/> (дата звернення: 20.03.2017).

121. Вінтюк Ю. В. Принципи формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). С. 216–221.

122. Вірченко Т. І. Інтерактивні технології формування мовної особистості: використання відео. *Викладання мов у вищих навчальних закладах*

освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. статей. 2009. № 15. С. 33–40.

123. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури. Київ: Центр початкової літератури, 2003. 316 с.

124. Вітюк В. В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2000. 19 с.

125. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. Імідж сучасного педагога. 2008. № 7–8 (86–87). С. 80–84.

126. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.

127. Власенко О. О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3 (47). С. 73–78.

128. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2003. 31 с.

129. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология: Логические схемы. М.: Владос, 2002. 256 с.

130. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ: Академвидав, 2009. 616 с.

131. Волкова Н. П. Теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Луганський державний ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 44 с.

132. Волкова Н. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2007. 289 с.

133. Волобуєва О. Ф. Професійна діяльність викладача вищої школи: виклики та пріоритети. URL: http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_

64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNL
OAD=1&Image_file_name=PDF/znpnapv_ppn_2014_4_36.pdf (дата звернення:
24.08.2017).

134. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці: монографія / за ред. В. Є. Береки. Хмельницький: ХГПА, 2010. 250 с.

135. Волосович С. Пріоритети розвитку смарт-технологій. *Smart-освіта: ресурси та перспективи: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.)*: тези доповідей. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 18–34.

136. Волярська О. С., Понедько Т. Б. Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. 2010. № 2. С. 31–36.

137. Всероссийский научно-методический симпозиум «Смешанное и корпоративное обучение» (СКО-2007). *Педагогическая информатика*. 2007. № 4. С. 86–94.

138. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. – 520 с.

139. Гаврілова Н., Хижняк І. Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19616> (дата звернення: 12.10.2017).

140. Галета Я. Інформаційно-освітнє середовище як засіб навчання. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 106. С. 128–134.

141. Галиця І., Галиця О. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів. *Вища школа*. 2011. № 1. С. 104–107.

142. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця: РВВ ВАТ «Вінницька обласна друкарня», 2001. 200 с.

143. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

144. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособ. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. 236 с.

145. Гаманюк В. E-Learning, M-Learning, Blended Learning і дистанційне навчання у системі іншомовної освіти Німеччини. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 211–220.

146. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як важливого психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 14–16.

147. Гарачук Т. В. Модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/2750/1/model.doc> (дата звернення: 15.07.2018).

148. Гарієвський Ю. В. Педагогічні цінності – об'єкт дослідження педагогічної аксіології. 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/Prog_2013_1_5.pdf (дата звернення: 26.12.2017).

149. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1319 (дата звернення: 24.09.2017).

150. Гарунов М. Г., Семушкина Л. Г., Фокин Ю. Г. Этюды дидактики высшей школы. М.: НИИ ВО, 1994. 135 с.

151. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання: з досвіду роботи. *Тема*. 2004. № 3/4. С. 229–232.

152. Герасименко Т. Л., Будник Е. А. Опыт использования технологии Skype как эффективного средства формирования и совершенствования

комунікативної мовної компетенції. *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2015. № 3. Т. 7. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/46PVN315.pdf> (дата звернення: 25.09.2018).

153. Гецевич Т. Особистісно орієнтоване навчання. *Початкова освіта*. 2001. № 4. С. 5–16.

154. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. альманах* / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.-політ. дослідж. Донецьк, 2012. № 1 (81). С. 102–104.

155. Глазунова О. Г. Smart підхід до формування електронного навчального курсу в MOODLE. URL: <http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id/> (дата звернення: 15.03.2016).

156. Гляненко К. А. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету. Кропивницький, 2016. – 253 с.

157. Годлевська К. В. Особливості використання мультимедіапрезентацій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. 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/Nzvdpu_pp_2013_40_46.pdf (дата звернення: 14.08.2016).

158. Годованець Т. Ю., Ільїна О. В. Ефективне навчання іноземним мовам в європейських країнах – шлях до спільного мовного простору. URL: <http://www.rusnauka.com> (дата звернення: 15.10.2016).

159. Головачук Н. І. Система інформаційного забезпечення вчителя. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2010. № 1. С. 42–47.

160. Голубова Г. В. Педагогічні умови реалізації інтегративного підходу до роботи з педагогічно обдарованими майбутніми вчителями. 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/Nchnpu_016_2012_15_26.pdf (дата звернення: 30.10.2016).

161. Гоменюк Л. В. Збірка тренінгів з педагогічної майстерності «Вчитель – вічний учень». URL: <https://urok-ua.com/zbirka-treningiv-z-pedagogichnoyi-mausternosti-vchitel-vichniy-uchen/> (дата звернення: 29.11.2016).
162. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965. 260 с.
163. Гоноболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей. *Способности и интересы* / под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. М.: Просвещение, 1973. 240 с.
164. Гонтаровська Н. Б. Організація особистісно-зорієнтованого виховання і навчання молодших школярів у контексті інноваційного освітнього середовища. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти: матеріали Всеукр. наук-практ. конференції*. Полтава, 2001. С. 70–72.
165. Гончаренко С. У. І все-таки – гуманітаризація. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 3–7.
166. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
167. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2008. 221 с.
168. Гончарова О., Калужська Л. Рефлексивний компонент готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 118–122.
169. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006. 332 с.
170. Горностай П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / Научно-исследовательский ин-т психологии УССР. К., 1988. 20 с.
171. Гороя В. И., Тарасова С. И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания. М.: ИЛЕКСА; Ставрополь: АРГУС, 2005. 168 с.

172. Гриньова М. В. Особистісно орієнтована технологія навчання та виховання. *Інтернет-методрада як інструмент відкритого ефективного співробітництва з проблем методики викладання у ВНЗ I–II рівнів акредитації*. Травень, 2015. URL: <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/GrinovaM.pdf> (дата звернення: 14.09.2017).

173. Грицай Н. Концепція методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2014. № 2. С. 248–254.

174. Грицай Н. Сучасні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 326–332.

175. Грицик Н. В. Принципи формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_29.pdf (дата звернення: 30.07.2017).

176. Грітченко І. А. Використання Інтернет-технологій у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ВНЗ. Умань: СПД Жовтий, 2014. 72 с.

177. Грітченко І. А. Модель формування практично-діяльнійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інтернет-технологій. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/4141/1/Cherkassy.pdf> (дата звернення: 12.07.2018).

178. Грущенко Л., Федоренко Н. Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 133–141.

179. Гужва Т. Використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови. URL: <http://tatyanaгуzhva.blogspot.com/2017/11/blog-post.html> (дата звернення: 12.07.2018).

180. Гук Л. І. Педагогічні погляди Егертона Раєрсона (1803–1888) як чинник формування системи шкільної освіти Канади. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38 (1). С. 244–250.

181. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі. URL: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob14_179.pdf (дата звернення: 16.11.2017).

182. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2001. 20 с.

183. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

184. Гуревич Р. С. Актуальні проблеми навчання, виховання та розвитку учнів загальноосвітньої школи. URL: <http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/1071/001.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 22.11.2017).

185. Гуревич Р. С. Інформаційне суспільство як важливий чинник розвитку освітнього середовища у ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. № 43. С. 3–9.

186. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. членкор. НАПН України Гуревича Р. С. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. 380 с.

187. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л. Мультимедійні технології та засоби навчання: навч. посіб. / за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 556 с.

188. Гусак Л. Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. URL: <file:///C:/Users/boss/Downloads/HUSAK.pdf> (дата звернення: 19.12.2017).

189. Гусак Л. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 364 с.

190. Давіденко Н. О. Мотивація як комунікативна установка мовної особистості. URL: <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1545/1/255-257.pdf> (дата звернення: 12.08.2017).

191. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 340 с.
192. Давыдов В. В., Варданын А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 218 с.
193. Данилюк С. С. Особливості використання інтернет-технології «Подкаст» у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2012_101/Danyl.pdf (дата звернення: 13.10.2017).
194. Даніелян А. Я. Готовність майбутнього вчителя до формування у молодших школярів інтересу до математики. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/4421/1/%D0%94%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%94%D0%BB%D1%8F%D0%BD%20%D0%90.pdf> (дата звернення: 14.11.2018).
195. Дацько Ю. Роль педагогічної практики у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/lingua/article/download/2523/2586> (дата звернення: 24.12.2017).
196. Дашко Г. С. Використання методу проектів на уроках англійської мови. 2013. 23с.
197. Дегтярьова Г. С. Принципи педагогічної взаємодії у професійній підготовці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 9–17.
198. Денисенко Н. Застосування технології особистісно-орієнтованого навчання у процесі вивчення спецкурсу «Інноваційні методики фізичного виховання». *Молода спортивна наука України*. 2015. Т. 2. С. 63–67.
199. Денисова С. П. Компоненти формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=969 (дата звернення: 19.07.2018).
200. Деньга Н. Тренінг як засіб розвитку професійної рефлексії педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 79–85.
201. Деркач С. Підготовка вчителя до навчання англійської мови в міжнародній освітній політиці: зміни та перспективи: <https://library.udpu.edu.ua/>

library_files/probl_sych_vchutela/2014/9_1/Svitlana_Derkach.pdf (дата звернення: 14.07.2018).

202. Деркач С. Стандартні вимоги до майбутніх учителів англійської мови: польський досвід. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1. С. 93-98.

203. Децюк Т. М., Дударенко А. А. Форми та методи позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3/19.pdf> (дата звернення: 12.12.2018).

204. Джуринский А. Н. История педагогики. М.: Владос, 1999. 432 с.

205. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136–203.

206. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посіб. Рівне: Зелент, 2001. 222 с.

207. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nz/89_2/statti/70.pdf (дата звернення: 12.09.2017).

208. Дмитренко Т. А., Ярьсько Е. В. Методологія педагогіки: характеристики, дефініція. *Понятійний апарат педагогіки і образования*: сб. науч. тр. Екатеринбург: СВ-96, 2010. Вып. 6. С. 12–18.

209. Доброскок І. І., Коцур В. П., Нікітчина С. О. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: монографія / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Переяслав-Хмельницький: Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.

210. Довгей О., Староста В. Поняття «Готовність до педагогічної діяльності» у наукових дослідженнях. Педагогічні інновації у фаховій освіті: зб. наук. праць / ред. кол.: В. І.Смолянко (гол. ред.) та ін. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2015. Вип. 1 (6). С. 107–112.

211. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.

212. Доронина Н. Н. Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения: методы обучения студентов в вузе. *Социология образования*. 2011. № 3. С. 31–38.

213. Дребницька К. Аналітика сучасних мовних стратегій освіти України. *Вісник Інституту розвитку дитини*: зб. наук. пр. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. 2013. № 28. С. 26–31.

214. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти: навч. посіб. Харків: ХНАМГ, 2008. 142 с.

215. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.

216. Дружинин В. Н. Психология. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 656 с.

217. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

218. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки: курс лекцій. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 325 с.

219. Дурай-Новакова К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки учителя. *Теория и практика высшего педагогического образования*. М.: МГПИ, 1984. С. 51–59.

220. Дуранов М. Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация. М.: ВЛАДОС, 2009. 365 с.

221. Дьяченко Л. Н., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.

222. Дяченко Л. Законодавче забезпечення неперервної педагогічної освіти у Федеративній Республіці Німеччина. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707124/1/%D0%94%D1%8F%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9B.%D0%9C.pdf> (дата звернення: 10.04.2019).

223. Дяченко Л. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина: стан і реалії: метод. рек. Київ: ДКС центр, 2016. 84 с

224. Дяченко Н. О. Організаційно-педагогічні умови формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки. URL: <https://nadiadyachenko.wordpress.com/2013/10/02/організаційно-педагогічні-умови-фор/> (дата звернення: 12.03.2019).

225. Дяченко Ю. Л., Заушнікова М. Ю. Професійна рефлексія у діяльності фахівця з фізичної реабілітації. *Young Scientist*. 2016. № 11.1 (38.1). С. 21–24.

226. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

227. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л.: ЛГУ, 1974. 112 с.

228. Євдокимов В. І., Агапова Т. П., Гавриш І. В., Олійник Т. О. Педагогічний експеримент: навч. посіб. для студ. пед. вузів. Харків: ТОВ «ОВС», 2001. 148 с.

229. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 5 (52). URL: <http://oaji.net/articles/2014/690-1396516546.pdf> (дата звернення: 23.07.2017).

230. Єлькін А. Проектна технологія навчання, данина моді чи нагальна потреба. *Хімія. Шкільний світ*. 2008. № 32 С. 17–19.

231. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 3–4(14–15). С. 71–74.

232. Єріна А. М. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. Київ: МОН, 2004. 216 с.

233. Єрмошенко А. Досвід Південної Кореї із запровадження smart-освіти. *Smart-освіта: ресурси та перспективи: матеріали Міжнар. наук.-метод.*

конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.): тези доповідей. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. URL: <https://knteu.kiev.ua/file/Mg==/526591fae69a86fb16855b2824710b8c.pdf> (дата звернення: (05.05.2017)).

234. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці. *Науковий юридичний журнал*. Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2011. № 1 (1). Ч. II. С. 20–27.

235. Жигірь В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48 (101). С. 107–115.

236. Жицька С. А. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості для підготовки до професійно-комунікативної діяльності. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1083> (дата звернення: 16.09.2016).

237. Жуковський В. М., Сімак К. В. Класифікація технічних засобів нового покоління у процесі викладання англійської мови у ВНЗ. URL: <http://naub.oa.edu.ua/> 2015 (дата звернення: 23.06.2017).

238. Жура Л. В. Технологія веб-квест у контексті професійно-орієнтованого навчання студентів. *Інформаційно-інтерактивні технології як засіб вдосконалення навчально-виховного процесу*: зб. матеріалів Міжрегіональної науково-практичної конференції. Новоград-Волинський, 2016. С. 22–25.

239. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. для ВНЗ. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.

240. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 140 с.

241. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Alma mater*. 2004. № 9. С. 21–25.

242. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.

243. Задоя В. О. Методичні засади використання ігрових методів у професійній підготовці майбутніх вихователів. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Задоя_В.О._Методичні_засади_використання_ігрових_методів_у_професійній_підготовці_майбутніх_вихователів (дата звернення: 12.08.2016).

244. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / за ред. П. Г. Лузана. Ірпінь, 2000. 191 с.

245. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент действия. СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. 80 с.

246. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 12.01.2018).

247. Замкова Н. Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2005. 17 с.

248. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

249. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2000. № 3. С. 3–16.

250. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

251. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы. М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 192 с.

252. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 9–15.

253. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.

254. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.

255. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 220 с

256. Зубенко Т. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2009. 254 с.

257. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2002. 22 с.

258. Зуброва О. А. Професійні особистісні якості у контексті професійної підготовки вчителя. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_45/54.pdf (дата звернення: 15.11.2017).

259. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Постметодика*. 1996. № 4 (14). С. 11.

260. Зязюн І. Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. Київ; Харків: М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2009. С. 11–22.

261. Ибрагимов Г. И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования. *Педагогика*. 2010. № 3. С. 20–26.

262. Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М.: АО «Аспект Пресс», 1993. 127 с.

263. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

264. Ильясов Д. Ф. Педагогическое исследование: пособ. Челябинск: ГОУ ДПО «ЧИП и ПКРО», 2007. 132 с.

265. Ипполитова Н. В., Колесников М. А., Соколова Е. Л. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография. Шадринск: Исеть, 2006. 236 с.

266. Іваницька Н. Л. Сучасні тенденції розвитку мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 44. С. 24–28.

267. Іванова Н. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2016. Вип. 1. С. 21–24.

268. Іващук О., Радзіховська Л. Впровадження смарт-технологій у процесі викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах *Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей*. К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 64–67.

269. Ільченко М. М. Іншомовна складова професійної компетентності майбутніх вчителів. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Ільченко_М.М._Іншомовна_складова_професійної_компетентності_майбутніх_вчителів (дата звернення: 19.04.2018).

270. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. URL: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/32834/ (дата звернення: 24.02.2018).

271. Інформаційне освітнє середовище навчального закладу. URL: http://ito.vspu.net/ENK/2015-2016/ikt_magistri/lections/Lek-3.pdf (дата звернення: 11.11.2018).

272. Кавуненко Н. В. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. *Студентський альманах: зб. магістерських робіт* / Інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. 2012. № 1. URL: <http://mp2.umo.edu.ua/wpcontent/uploads/2012/04/Кавуненко.pdf> (дата звернення: 13.09.2018).

273. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Избранные статьи. СПб.: ЛГУ, 1991. 384 с.
274. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
275. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
276. Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Рак Т. Є. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-глосарій. Львів: СПОЛОМ, 2011. 136 с.
277. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 248 с.
278. Казаринов А. С. Технология эксперимента как структурный элемент педагогической технологии. *Вестник Удмуртского университета*. 2012. № 3–2. С. 71–74.
279. Калініна Л. М. Соціально-педагогічна інформація в управлінні закладами освіти. *Вересень*. 2001. № 4 (18). С. 83–88.
280. Калюжка Н. Педагогічна практика у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи. *Гуманітарний вісник. Педагогіка*. 2012. № 26. С. 123–127.
281. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2555/1/%D0%9D%D1%96%D0%B6%D0%B8%D0%BD.pdf> (дата звернення: 29.08.2018).
282. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 140 с.
283. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу. URL: file:///C:/Users/boss/Downloads/znprr_2012_11_12.pdf (дата звернення: 16.09.2018).
284. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.

285. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ин-т содержания и методов обучения РАО. М., 2007. 41 с.

286. Караван Ю. В. Єдине інформаційно-освітнє середовище як важливий елемент підвищення якості підготовки фахівців. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer26/56.pdf> (дата звернення: 16.09.2018).

287. Карапузова Н., Процай Л. Позааудиторна діяльність як засіб виховання майбутніх педагогів. URL: http://www.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/vpm_2009_2_16.pdf (дата звернення: 17.09.2018).

288. Кардашевська Г. Проблема формування професійних ціннісних орієнтацій у студентів медичного університету в наукових дослідженнях. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/1/18.pdf (дата звернення: 15.06.2018).

289. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 21 с.

290. Карпіловська С. Я., Мітельман Р. Й. Карпіловська С. Я., Мітельман Р. Й., Синявський В. В., Ткаченко О. М., Федоришин Б. О., Яцишин О. О. Основи професіографії: навч. посіб. Київ: МАУП, 1997. 148 с.

291. Касаткін Д. Ю, Тверезовська Н. Т. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. URL: https://www.researchgate.net/publication/277046145_Informacijno-osvitne_seredovise_navcanna_istoria_viniknenna_klasifikacija_ta_funkcii (дата звернення: 12.07.2018).

292. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний ун-т ім. В. Каразіна. Харків, 2005. 20 с.

293. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Мн.: Белорусский верасень, 2005. 196 с. (Педагогика, обращенная в завтра).

294. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00856220_0.html (дата звернення: 19.03.2017).

295. Кизенко В., Трубачова Д. Реалізація діяльнісного підходу в навчанні студентів-філологів з різним рівнем комунікативних здібностей. *Рідна школа*. 2014. № 11. С. 42–46.

296. Кикоть В. Я., Столяренко А. М. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция». М.: Юнити-Дана, 2004. 286 с.

297. Кирилук В. Професійна діяльність та готовність до професійної діяльності майбутніх офіцерів прикордонників: сутність та взаємозв'язок. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. 2011. Вип. 94. С. 137–143. URL: <http://enpuir.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/5156/1/Kyryliuk.pdf> (дата звернення: 06.08.2017).

298. Киричок А. П. Використання методу ділова гра в підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю. *Обрії друкарства*. 2016. № 1 (5). С. 46–51.

299. Кідіна Л. М. Завдання сучасної освіти – формування компетентного фахівця. *Україна в контексті інноваційного розвитку економіки, техніки та суспільства: матеріали Науково-практичної конференції / за ред. А. В. Лісового*. Ірпінь: Національний університет ДСП України, 2011. С. 34–36.

300. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. *Інноваційний розвиток суспільства за умов кроскультурних взаємодій: матеріали конференції*. Суми, 2007. С. 51.

301. Класифікація методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. URL: https://studopedia.com.ua/1_59711_klasifikatsiya-metodiv-aktivizatsii-navchalno-piznavalnoi-diyalnosti.html (дата звернення: 12.09.2017).

302. Клачкова М. А. Використання мультимедійних технологій на уроках англійської мови. URL: <http://fel2005.dp.ua/docs/blog/06/040.pdf> (дата звернення: 17.01.2018).

303. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОШПО, 2006. 328 с.

304. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.

305. Клименюк О. В. Виклад та оформлення результатів наукового дослідження: авторський підручник. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. 398 с.

306. Клименюк О. В. Технологія наукового дослідження: авторський підручник. Київ: ТОВ Вид-во «Аспект-Поліграф», 2006. 308 с.

307. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

308. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1997. 227 с.

309. Княжева І. А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/33.pdf (дата звернення: 13.08.2017).

310. Князева Т. М., Дейнека В. О. Гуманізація українського суспільства та сучасні проблеми вищої освіти. IX Міжнародна науково-практична конференція «Гуманізм та освіта» (електронне видання матеріалів). КІВЦ ВНТУ, 2008. URL: <http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Dejneka.php> (дата звернення: 12.07.2018).

311. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформацій іншомовної освіти. Іноземні мови в навчальних закладах. 2003. № 2. С. 20–24.

312. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/kov (дата звернення: 16.08.2018).

313. Коваль Т. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: педагогічні науки. 2016. Вип. № 3–4 (48–49). С. 39–43.

314. Ковальова К. І., Богадьорова Л. М. Рефлексія як структурна одиниця уроку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Педагогічні науки. Херсон, 2018. Вип. 82. С. 45–48.

315. Ковальчук В. А. Становлення системного підходу дослідження педагогічних об'єктів та явищ. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 листопада 2013 року, м. Київ). К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. С. 32–38.

316. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 34 с.

317. Ковальчук В. Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного майбутнього вчителя: модернізаційний аналіз. Київ; Дрогобич: Коло, 2004. 264 с.

318. Ковальчук Л. Аналіз концептуальних засад формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Вісник Львівського ун-ту*. Серія: Педагогіка. 2013. Вип. 29. С. 3–18.

319. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: навч. посіб. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. 608 с.

320. Ковальчук Л. Практикум з педагогіки: навч. посіб. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. 253 с.

321. Ковальчук О., Когут С. Основи психології та педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. Л. Ковальчук. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. 624 с.

322. Когут І. В. Виховний та навчальний потенціал самостійної та позааудиторної роботи у вишах України. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>

Когут І.В. Виховний та навчальний потенціал самостійної та позааудиторної роботи у вишах України (дата звернення: 17.06.2018).

323. Кожухова Т. В., Кайдалова Л. Г., Шпалінський В. В. Основи психолого-педагогічного дослідження: навч. посіб. Харків: Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2002. 240 с.

324. Кожушко С. П. Інтерактивні технології навчання у підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 2 (14). С. 244–249.

325. Козаченко І. В. Підготовка вчителів іноземних мову Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Молодий вчений*. 2016. № 4. С. 379–383.

326. Козліковська Н. Я. Позааудиторна робота як складова вищої освіти: види позааудиторної діяльності та її вплив на формування особистості студентів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць. 2008. № 5. С. 86–93.

327. Кокор М. М. Сучасні моделі підготовки викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням в університетах США. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2013. № 1. С. 146–153.

328. Колесникова І. А. Теоретико-методологическая подготовка к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленинградский ордена Трудового Красного Знамени Государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. М., 1991. 16 с

329. Колодько Т. М. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. 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/Sdzif_2010_8_117.pdf (дата звернення: 12.08.2018).

330. Коломійчук С. Б. Співпраця як запорука розвитку майстерності педагогів. URL: <http://profosvitakm.at.ua/2008/5-kolomijchuk-spivpracja.pdf> (дата звернення: 30.03.2018).

331. Коломоєць Г. П., Швець Ю. О. Структура електронного курсу та її реалізація в MOODLE. URL: <http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=12&lang=ru> (дата звернення: 14.08.2017).

332. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Социальная экономика*. 2014. № 1–2. С. 76–83.

333. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А. Пискунова и др. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.

334. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А. Пискунова и др. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.

335. Комліченко О. О., Цветкова О. М. Використання інтерактивних методів в навчальному процесі та підсумковому контролі знань студентів. URL: <https://docplayer.net/54335886-Vikoristannya-interaktivnih-metodiv-v-navchalnomu-procesi-ta-pidsumkovomu-kontroli-znan-studentiv.html> (дата звернення: 16.05.2018).

336. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

337. Кондрашова Л. В. Високим інтелектом і майстерністю. *Рідна школа*. 1993. № 11–12. С. 157–58.

338. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 55 с.

339. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 1. Ч. 1. С. 155–161.

340. Коношевський Л. Л., Шахіна І. Ю. Обробка психологічних досліджень засобами ІКТ: навчально-методичний посіб. Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2011. 200 с.

341. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір. URL: www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc (дата звернення: 19.10.2017).

342. Концепція «Нова українська школа». URL: http://cdt-tyachiv.ucoz.ua/2017-2018/18-19/konceptsiya_nova_ukrajinska_shkola.doc (дата звернення: 04.08.2018).

343. Копилова О. М. Особливості формування професійних цінностей студентів педагогічного університету в процесі вивчення курсу «Загальна педагогіка». *Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка*. 2011. № 10. С. 74–78.

344. Коренева І. М. Концепція підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. *Збірник наукових праць Херсонського державного ун-ту*. Педагогічні науки. 2018. Вип. 82 (2). С. 148–153.

345. Коржук О. Педагогічна практика як складова професійної підготовки компетентного вихователя. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19227/3/Korzhuk.pdf> (дата звернення: 07.10.2018).

346. Король С. В. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 133–136.

347. Король С. В. Роль традиційних принципів навчання у викладанні іноземних мов. URL: http://www.rusnauka.com/24_NNP_2012/Pedagogica/5_115755.doc.htm (дата звернення: 09.11.2018).

348. Корсак О. І. Удосконалення педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. Вип. 1 (83). С. 67–72.

349. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf> (дата звернення: 03.04.2018).

350. Костікова І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Харків: Колегіум, 2008. 216 с.

351. Котенко Н. О. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх техніків галузі зв'язку в процесі навчальних практик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2013. 277 с.

352. Кочерга О. Проблема відповідальності вчителя у педагогічній спадщині Я. А. Коменського. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 45. С. 224–229.

353. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогіка. 2015. № 1. С. 35–38.

354. Кошечко Н. Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогіка. 2018. № 2 (8). С. 24–29.

355. Кравець Р. Впровадження інтерактивних методів навчання у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00868929_0.html (дата звернення: 08.08.2017).

356. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Полтавський державний педагогічний ін-т ім. В. Г. Короленка. Київ, 1996. 24 с.

357. Краевский В. В. Качество подготовки и методологическая культура педагога. *Магистр*. 1991. № 1. С. 4–16.

358. Крамаченко С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу. *Відкритий урок*. 2002. № 5–6. С. 7–10.

359. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособ. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. 235 с.

360. Красюк Л. В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів у процесі позааудиторної роботи. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_67/68.pdf (дата звернення: 12.06.2018).

361. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д.: Феникс, 1999. 512 с.

362. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

363. Кремень В. Г., Ільїн В. В., Пролесєв С. В. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / Ін-т обдар. дитини АПН України. Київ: Пед. думка, 2008. 471 с.

364. Крешна Т. І. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання: навч.-метод. посіб. Умань, 2010. 168 с.

365. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. для вищих навч. закл. Київ: Кондор, 2006. 206 с.

366. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAG_E_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2013_2_108_41.pdf (дата звернення: 12.09.2017).

367. Кузнецова В. Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 20 с.

368. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Європейських країнах. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. № 47. С. 66–70.

369. Кузьменчук І. Портфоліо як індивідуальна траєкторія підвищення кваліфікації педагога. *Всесвітня література в школах України*. 2015. № 3. С. 12–17.

370. Кузьмина Е. В. Использование компьютерных технологий на занятиях иностранного языка в языковом вузе в условиях современного общества. *Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сб. научных трудов* / под ред. доц. Е. П. Сосниной. Ульяновск: УЛГТУ, 2010. С. 168.

371. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. 184 с.

372. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1989. 119 с.

373. Кузьминский А. И. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы и его влияние на качество обучения. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. 2010. Вып. № 2. С. 23–34.

374. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.

375. Кукульска-Хьюм А. Мобильное обучение: аналитическая записка. М.: Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. 12 с.

376. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособ. для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.

377. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971. 111 с.

378. Курок В. П. Дослідження компонентів діяльності вчителя як передумова створення її моделі. URL: http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pednauk_2015_2_32 (дата звернення: 16.07.2018).

379. Куртикова И., Лаврова К., Ли В. Тренинг: руководство к действию. Теория и практика. М.: Наука, 2005. 240 с.

380. Кух А. М. Принципи дидактики вищої школи в фаховій підготовці майбутнього вчителя фізики. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_62/55.pdf (дата звернення: 12.05.2018).

381. Кухаренко В. М. Змішане навчання. Вебінар. URL: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> (дата звернення: 13.09.2018).

382. Кучерява О. Ю. Форми та види позааудиторної роботи з математики в педагогічному університеті. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. 2009. № 31. С. 79–83.

383. Кушніров М. О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. URL: http://www.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/pednauk_2014_8_46.pdf (дата звернення: 19.11.2018).

384. Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. Київ: ПТЗН, 2007. 72 с.

385. Лагутіна Т. Проблеми мотивації студентів до навчання в умовах SMART-освіти. *Smart-освіта: ресурси та перспективи: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.)*: тези доповідей. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 22–31.

386. Ланських О. Мовні стратегії в системі державної освітньої політики. *Вища освіта України*. 2014. № 4. С. 109–113.

387. Лебедева А. В. Нетрадиційні підходи до створення моделей професійної компетентності майбутнього фахівця. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Лебедева_А.В._Нетрадиційні_підходи_до_створення_моделей_професійної_компетентності_майбутнього_фахівця (дата звернення: 13.09.2018).

388. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М.: Учпедгиз, 1960. 428 с.

389. Левитов Н. Д. Способности и интересы. М.: АПН РСФСР, 1962. 344 с.

390. Левітан К. М. Особистість педагога: становлення і розвиток. *Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія* / укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 50–57.

391. Левченко Л. С. Розвиток професійно-творчої самореалізації особистості педагога та студента. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1 (45). С. 298–306.

392. Левшенюк Н. Теоретичне обґрунтування поняття психологічної готовності особистості до педагогічної діяльності. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/>

cgi-bin/irbis_nbuв/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN= UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2014_1_11.pdf (дата звернення: 12.10.2018).

393. Леонова Н. С. Інтерактивні технології навчання як засіб реалізації творчих здібностей учнів. *Педагогічна майстерня*. 2013. № 4 (28). С. 2–7.

394. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 340 с.

395. Лесик В. В. Формування у студентів психолого-педагогічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 22. С. 93–96.

396. Лиля М. Комунікативна мотивація у навчанні усному іншомовному спілкуванню. URL: http://www.irbis-nbuв.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuв/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/psling_2013_12_13.pdf (дата звернення: 12.10.2018).

397. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Ин-т педагогики и психологии. Киев, 1996. 403 с.

398. Липчанко-Ковачик Н. О. Підготовка майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. URL: <http://ep3.nuwm.edu.ua/4031/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%9B%D0%B8%D0%BF%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%87%D0%B8%D0%BA%20%D0%9E.%D0%20%92.%20%D0%B7%D0%B0%D1%85.pdf> (дата звернення: 13.06.2018).

399. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». Київ, 2013. 16 с.

400. Литвиненко С. А. Актуалізація ідеї В. О. Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2003. № 9. С. 14–18.

401. Литвиненко С. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. URL: http://www.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/Npd_2013_1.2_4.pdf (дата звернення: 17.07.2017).

402. Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2011. 219 с.

403. Лісецький К. А. Змішані і традиційні форми навчання. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru> (дата звернення: 12.11.2018).

404. Лозенко А. П. Теоретичні засади дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць Слов'янського державного педагогічного інституту. Слов'янськ, 2009. Вип. 47. С. 4–9.

405. Локшина О. І. Про навчання іноземних мов у Європі. *Рідна школа*. 2001. № 12. С. 73–75.

406. Локшина О., Гекаченко Ю. Система шкільної освіти сполученого королівства Велика Британія та Північна Ірландія. *Історія в школі*. 2001. № 7. С. 7.

407. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: монографія. Донецьк, 2004. 380 с.

408. Лук'яненко В. В. Формування мотивації навчання студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1164> (дата звернення: 15.09.2018).

409. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Українська Асоціація освіти дорослих. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.

410. Лукьяненко В. В. Опыт внедрения дистанционного обучения для организации самостоятельной работы студентов по английскому языку. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22260084> (дата звернення: 19.06.2018).

411. Лутаєва Т., Маркіна Г. Упровадження особистісно орієнтованого навчання у процес підготовки майбутніх тренерів з волейболу. URL: http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4326/1/2_%D0%9B%D1%83%D1%82%D0%B0%D1%94%D0%B2%D0%B0_2.pdf (дата звернення: 23.08.2018).

412. Луцан В. І. Методичні рекомендації «Інтерактивні форми і методи позаурочного виховання студентів коледжу». URL: <http://ladk.lviv.ua/wp-content/uploads/2017/04/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4-%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.dotx> (дата звернення: 25.02.2018).

413. Лучкевич В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови: історико-педагогічний дискурс. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10. Ч. 2. С. 239–243.

414. Ляшенко І. В. Організація позааудиторної роботи у вищій школі як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу. *Народна освіта: електронне фахове видання*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2196 (дата звернення: 25.08.2017).

415. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2002. 512 с.

416. Майорова І. Г. Впровадження інтерактивного навчання у професійну підготовку фахівців. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. 42 с.

417. Майорчак Н. Особистісно-орієнтований підхід в організації самостійної роботи студентів. *Гуманітарний вісник: зб. наук. праць Львівського держ. фін.-екон. ін-ту*. Львів, 2002. № 2. С. 54–63.

418. Малинович Л. М., Легендзевич Г. Я. Вплив інтерактивних технологій навчання на особистість майбутнього фахівця. URL: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyku/nvsp/01_2014/14mlmomf.pdf (дата звернення: 23.02.2018).

419. Малькова З. А. Гуманізація освіти. *Образование в мире на пороге XXI века*: сб. научн. тр. / под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсон. М.: Изд. АПН СССР, 1991. С. 43–63.

420. Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2006. 264 с.

421. Мардаренко О. В. Інтерактивні комунікативні технології освіти: мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ. *Інформатика та математичні методи в моделюванні*. 2013. № 3. Т. 3. С. 288–293.

422. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

423. Маркова А. К. Психология работы учителя. *Педагогическая творчество и мастерство: Хрестоматия* / укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 61–65.

424. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

425. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2007. 454 с.

426. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23 (1). С. 114–124.

427. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/43_1/visnuk_4.pdf (дата звернення: 12.06.2018).

428. Маслак Л. П. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євроінтеграційних процесів в Україні. *Модернізація вищої освіти в контексті євро-інтеграційних процесів*: зб. наук. праць учасн. Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. Житомир: ЖДУ, 2007. С. 114–120.

429. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.

430. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд.; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. СПб.: Питер, 2011. 352 с.

431. Матвієнко О. В., Калугіна Т. В. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови в сучасній системі освіти. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2018. Вип. № 6. С. 97–103.

432. Матвієнко О. Готовність майбутнього учителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 6. Ч. 1. С. 238–244.

433. Матеріальні засоби навчання. URL: https://pidruchniki.com/17540511/pedagogika/materialni_zasobi_navchannya (дата звернення: 13.11.2018).

434. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/4983/1/Matlasevych.pdf> (дата звернення: 11.09.2018).

435. Матушанский Г. У., Цвенгер Ю. В. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы на современном этапе. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 26–31.

436. Махінов В. М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». Київ: НПУ, 2011. Вип. 17. С. 13–23.

437. Мачинська Н. І. Міждисциплінарний контекст підготовки вихователя дошкільного закладу та вчителя початкової школи. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2016. Вип. 30. С. 100–109.

438. Машкіна Л. А. Теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28 (81). С. 535–540.

439. Медведєва І. Формування основ організації науково-дослідницької діяльності з української мови та студентів вищих навчальних закладів. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 1. С. 52–54.

440. Мельник Н. І. Організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 87–97.

441. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 21 с.

442. Мельничук С. Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект, 1860 – 1970 роки). Київ: Наукова думка, 1995. 198 с.

443. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

444. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2010. 200 с.

445. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 223 с.

446. Мирончук Н. М. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць* / Ін-т модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2017. Вип. 87. С. 191–196.

447. Мирончук Н. М. Кваліфікаційні вимоги до сучасного педагогічного працівника та шляхи його підготовки. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць* / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 91-95.

448. Мисечко Є. М., Астахова Л. Є., Мисечко О. Є. Дидактичні принципи формування професійної компетентності вчителя. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/744/1/99таерkv.pdf> (дата звернення: 23.07.2018).

449. Михайличенко В. Є., Грень Л. М., Полянська В. В. Динаміка мотиваційної структури студентів вищих технічних навчальних закладів і значення цілепокладання у цьому процесі. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 2. С. 76–82.

450. 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.

451. Михайлишин Г. Й. Цінності освіти як засіб досягнення мети суспільного поступу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2011. Вип. 47. С. 195–202.

452. Михальчук Я. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації у професійній діяльності. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій*: зб. наук. праць / за заг. ред. Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. Вип. 6. С. 104–107.

453. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.

454. Моисеев В. Б. Комплексный подход к формированию информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. *Проблемы инженерного образования*. 2005. № 2. С. 57–60.

455. Мойсієнко О., Семідоцька В. Використання smart технологій на заняттях з іноземної мови та в організації самостійної роботи студентів. *Smart-*

освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 207–209

456. Молчанова В. В. Метод проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. Молодий вчений. 2017. № 3 (43). С. 430–434.

457. Моляко В. А. Рейтинг уровня подготовки специалистов. *Среднее специальное образование*. 1991. № 11. С. 21–22.

458. Мордоус І. Особистісно-професійний компонент фахової готовності майбутнього вчителя іноземної мови в ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини*. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/14959-osobistisno-profesijnij-komponent-faxovo%D1%97-gotovnosti-majbutnogo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-dnz.html> (дата звернення: 13.12.2018).

459. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2. С. 9–14.

460. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / за ред. акад. О. Г. Мороза. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2006. 208 с.

461. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Московский государственный ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2005. 155 с.

462. Муқан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 20 с.

463. Мукомел С. А. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти. *Вісник Черкаського університету*. Педагогічні науки. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. Вип. 125. С. 108–113.

464. Муравська С. М. Комунікативно зорієнтований підхід у навчанні англomовного спілкування майбутніх авіафахівців. *Філологічні студії. Методика викладання мов*. 2016. Вип. 15. С. 284–292.

465. Навчання дорослих. Тренінг для тренерів. Депонований рукопис. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ, 2001. 188 с.

466. Наказ Міністерства освіти та науки України «Про впровадження пілотного проекту «LearnIn – SMART навчання» № 812 від 12.07.2012 р.

467. Науково-дослідна робота в закладах освіти / уклад. Ю. О. Туранов, В. І. Уруський. Тернопіль: АСТОН, 2001. 140 с.

468. Науменко Ф. До питання про суспільно-педагогічні погляди Олександра Духновича. *Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Серія суспільних наук*. Львів, 1962. № 1. С. 118–127.

469. Національна доктрина розвитку освіти. *Нормативно-правове забезпечення освіти*: у 4 ч. Харків: Основа, 2004. Ч. 1. 144 с.

470. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [авт. В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2011. 303 с. (До 20-річчя незалежності України).

471. Нечепоренко М. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки*. Серія: педагогіка. 2017. № 2. С. 102–109.

472. Нечипоренко Л. С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. Харків: Основа, 1990. 135 с.

473. Ничкало Н. Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711279/1/40.pdf> (дата звернення: 27.02.2017).

474. Нікітіна І. В., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип.1. С. 206–211.

475. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

476. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

477. Ніколаєнко О. В., Ушата Т. О. Технології комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов в немовному ВНЗ. URL: <http://www.pdaa.edu.ua/np/pdf6/2.pdf> (дата звернення: 22.05.2018).

478. Ніколаєнко С. М. Наукові дослідження в університетах – визначальний чинник зростання якості освіти. Київ: Прок-Бізнес, 2007. 176 с.

479. Ніколенко Л. М. Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. № 1 (5). С. 21–25.

480. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чернівецький національний ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2018. 20 с.

481. Нінова Т. С. Педагогічні основи формування готовності майбутніх учителів до екологічної освіти і виховання молодших школярів. *Вісник Черкаського ун-ту*. Серія «Педагогічні науки». 2017. Вип. 17–18. С. 159–167.

482. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 2000. 368 с.

483. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Изд-во «Эгвес», 2005. 176 с.

484. Нор К. Ф., Бабаян Ю. О. Шляхи формування рефлексивної компетентності вчителів у післядипломній освіті. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Nor_Babajan.pdf (дата звернення: 16.10.2018).

485. Носенко Т. І. Інформаційні технології навчання: навч. посіб. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 184 с.

486. Образование и педагогика. Тезаурус ИНИНФО-2006. URL: http://www.mgopu.ru/ininfo/r1_thesaurus.htm (дата звернення: 17.07.2018).

487. Олізько Ю. Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання. URL: http://www.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/0peddysk_2015_18_34.pdf (дата звернення: 12.07.2017).

488. Олінішевська М. Топ 5 додатків для вивчення англійської мови. URL: https://gazeta.ua/articles/science/_top5-mobilnih-dodatkiiv-dlya-vivchennya-anglijskoji-movi/671688

489. Онищенко І. В. Формування професійної мотивації як складова фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_67/72.pdf (дата звернення: 12.08.2018).

490. Онищенко Н. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя. URL: http://www.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/rsh_2012_11_7.pdf (дата звернення: 12.09.2018).

491. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 18 с.

492. Орлов А. Б. Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / под ред. А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. М., 1990. 450 с.

493. Орлов А. Б. Психология личности и сущность человека: Парадигма, проекция, практика: учеб. пособ. для студентов психолог. факультетов вузов. М.: Изд. центр «Академик», 2002. 272 с.

494. Орлов В. Професійна рефлексія у творчому розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/11370/1/%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9%20%D0%9E%D1%80%D0%BB%D0%BE%D0%B2.pdf> (дата звернення: 15.07.2018).

495. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / I Московский ордена В. И. Ленина и ордена Трудового Красного Знамени медицинский ин-т им. Н. М Сеченова. М., 1984. 525 с.

496. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

497. Освіта в Бельгії. URL: <http://osv-consult.com/b/1.Html> (дата звернення: 15.04.2017).

498. Освітньо-професійна програма Магістр освіти (Англійська мова і література). URL: <https://www.khnu.km.ua/angl/j/Магістр%20освіти.doc> (дата звернення: 12.04.2018).

499. Освітня програма СОА (Бакалавр). URL: Режим доступу : www.khnu.km.ua/angl/j/Бакалавр%20освіти.docx (дата звернення: 23.09.2018).

500. Основи наукових досліджень у психології: метод. посіб. / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича / О. В. Григор'єва (уклад.). Чернівці: Рута, 2004. 80 с.

501. Основні визначення поняття «інформаційні технології». URL: https://studopedia.com.ua/1_337785_osnovni-viznachennya-ponyattya-informatsiyni-tehnologii.html (дата звернення: 24.11.2018).

502. Основні етапи реалізації проекту. URL: https://studopedia.ru/2_94265_osnovni-etapi-realizatsii-proektu.html (29.11.2017).

503. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 1997. 194 с.

504. П'яст Н. Й., Горчинська Л. В. Ігри як один із методів навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pyast_Gorchynska.php (дата звернення: 26.10.2017).

505. Павленко А. Ю. Модель формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 245–253.

506. Павлішак О., Гутиряк О. Мотивованість як невід’ємна частина формування іншомовної комунікації у студентів педагогічних спеціальностей в Австрії. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2015. Вип. 1/33. С. 121–129

507. Павлюк В. І. Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2012. 20 с.

508. Павлюк Є. О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний ун-т. Хмельницький, 2017. 629 с.

509. Павлюк М. М. Особливості професійного становлення педагогів в умовах суспільних змін. URL: http://novyn.kpi.ua/2008-1/08_Pavluk.pdf (дата звернення: 16.11.2017).

510. Панасенко Е. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945 – 1991 рр.). *Рідна школа*. 2011. № 11 (листопад). С. 28–35.

511. Панзига О. М. Реалізація дидактичних і методичних принципів у процесі формування рецептивних мовних компетентностей другої іноземної мови у майбутніх учителів. *Вісник КНЛУ*. Серія Педагогіка та психологія. 2014. Вип. 23. С. 129–138.

512. Панченко Г. Д., Шевченко А. Ф. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. URL: http://www.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/znppo_2012_11_15.pdf (дата звернення: 19.11.2017).

513. Панченков А. О. Пометун О. І., Ремех Т. О. Навчання в дії: як організувати підготовку викладачів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. Київ: А. П. Н., 2008. 72 с.

514. Парижний Ю. А. О сущности гуманизации и гуманитаризации. *Гуманізація і гуманітаризація – пріоритетний напрямок державної політики в галузі вищої освіти*. Дніпропетровськ: Дніпр. державний ін-т. Гуманітарний центр, 1992. 134 с.

515. Пасічник О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf (дата звернення: 13.09.2017).

516. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособ. для учителей иностранного языка. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

517. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. Мн.: Соврем. слово, 2005. 720 с.

518. Педагогика: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Наука, 2004. 389 с.

519. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.

520. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

521. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. 168 с.

522. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Пед. думка, 2001. С. 167.

523. Петренко Л. М. Принцип науковості у відборі змісту навчального матеріалу з матеріалознавства. URL: http://lib.iitta.gov.ua/2766/1/Петренко_Л_принцип_науковості_стаття_Сору.pdf (дата звернення: 29.07.2018).

524. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів: Видав. НУ «Львівська політехніка», 2009. 264 с.

525. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. *Наукові праці*. Вип. 7. Педагогічні науки. С. 47–52.

526. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2001. 256 с.

527. Пиж Н. М. Тенденції розвитку практичної підготовки вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982–1989 рр.). *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1489 (дата звернення: 27.10.2017).

528. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворожский педагогический ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.

529. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособ. Мн.: Высш. шк., 2005. 303 с.

530. Питлюк-Смерчинська О., Черкасенко А. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах як складова навчально-виховного процесу вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 215–221.

531. Пищик О. В. Методика використання мультимедіа-технологій на уроці. *Класному керівнику. Усе для роботи*. Харків: ВГ «Основа», 2013. № 2 (50). С. 221–230.

532. Підгурська В. Ю. Педагогічна практика як важлива передумова становлення майбутнього вчителя-класовода. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 68. Педагогічні науки. С. 3–8.

533. Підгурська В. Ю. Роль педагогічної практики у процесі підготовки вчителя початкових класів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8998/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B3%D1%83%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%92%20%D0%86%D0%9F%D0%A1%D0%9E%D0%9F.pdf> (дата звернення: 26.03.2018).

534. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посіб. Київ: Україна, 1998. 343 с.

535. Пілюшенко В. Л., Шкрабак І. В., Славенко Е. І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Лібра, 2004. 344 с.

536. Пічкур М. О. Метод «портфоліо» як засіб формування рефлексивної культури майбутнього дизайнера. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/579/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A0%D0%A2%D0%A4%D0%9E%D0%9B%D0%86%D0%9E.pdf> (дата звернення: 22.08.2018).

537. Плахотнюк Н. П. Класифікація навчально-ігрових проєктів у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6777/1/10pnpkni.pdf> (дата звернення: 14.10.2017).

538. Побірченко Н. С., Коберник Г. О. Інтерактивне навчання в системі освітніх технологій. *Початкова школа*. 2004. № 10. С. 8–10.

539. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму: монографія. Київ: Алерта, 2008. 336 с.

540. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1. 576 с.

541. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2000. 250 с.

542. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. К.: Просвіта, 2004. С. 135–136.

543. Подолянська-Калько Н. Мовна освіта як педагогічна проблема. до питання дефініцій мовної освіти та лінгвістики. 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/Nz_p_2013_122_41.pdf (дата звернення: 26.08.2018).

544. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя ВУЗа: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Южно-Уральский государственный ун-т. Челябинск, 2012. 400 с.

545. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 368 с.

546. Полетай О. М. Компоненти готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми. URL: http://visnyk.chnpri.edu.ua/?wpfb_dl=507 (дата звернення: 21.04.2018).

547. Полетай О. М. Критерії готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ, 2010. Вип. 25. С. 12–20.

548. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. Народна освіта: електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870 (дата звернення: 25.07.1018).

549. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.

550. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 20 с.

551. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя. *Психолог.* 2006. № 35. С. 3–5.

552. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ: Вид-во А. С. К., 2004. 192 с.

553. Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. Інтерактивні технології: теорія та методика: посіб. Умань; Київ, 2008. 95 с.

554. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: АПН, 2002. 136 с.

555. Помиткіна Л. Психологічний тренінг як засіб корекції внутрішньоособистісних дисгармоній старшокласників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 2. С. 193–200.

556. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика вищої школи: учеб. посіб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 136 с.

557. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para12#n37> (дата звернення: 22.08.2018).

558. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 198–207.

559. Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf (дата звернення: 28.11.2017).

560. Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: навч.-метод. посіб. / укл. В. М. Солова, Н. І. Яковець, Т. А. Мушенко; за заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин: вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2006. Ч. 1. 197 с.

561. Пришляк О. Ю. Становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов. URL: <http://fkd.org.ua/index.php/2307-4507/article/download/32371/29051> (дата звернення: 24.04.2018).

562. Прищак М. Д. Методологічний концепт комунікативного підходу в освіті та педагогіці. *Знання. Освіта. Освіченість*: зб. матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 25 – 27 вересня 2012 р.). Вінниця: ВНТУ, 2012. С. 92–95.

563. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/37302/list/1/> (дата звернення: 12.07.2017).

564. Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні: Указ Президента України № 641/2015. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560> (дата звернення: 11.02.2017).

565. Проектуємо інтерактивний урок: навч.-метод. посіб. / укладач Т. В. Бойко; за ред. О. В. Більської. Вінниця: Вінницький державний педагогічний ун-т імені Михайла Коцюбинського, 2012. 44 с.

566. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірні, Н. В. Якса та ін.; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 322 с.

567. Процько Є. С. Аналіз навчальних програм професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / гол. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 165–174.

568. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

569. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посіб. Київ, 1996. 792 с.

570. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності. Київ: Вища школа, 1997. С. 30–50.

571. Пуховська Л. П. Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 10–18.

572. Пушкар Т. М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2016. 262 с.

573. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 11. С. 273–278.

574. Радзімовська О. Психологічний тренінг з розвитку професійної ідентичності як засіб професійно – творчого становлення педагога. URL: http://lib.iitta.gov.ua/3472/1/Психологічний_тренінг_з_розв.Пі_як_засіб_професі_йно-творчого_становлення_педагога_...pdf (дата звернення: 04.03.2017).

575. Радченко О. Застосування методів інтерактивного навчання у процесі вивчення курсу «Педагогіка». URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/32_radchenko.pdf (дата звернення: 25.11.2017).

576. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособ. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. 288 с.

577. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000. 432 с.

578. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

579. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Том 1 (А–О): пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 2000. 364 с.

580. Ревенко В. В. До питання про суть та класифікацію інтерактивних технологій. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наукових праць / гол. ред. – проф. В. К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2008. Вип. 21. С. 228–234.

581. Реутов Н. И. О принципах обучения немецкому языку как второму иностранному в вузах Украины. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: педагогічні науки: зб. Чернігів: ЧДПУ, 2009. Вип. 63. С. 170–172.

582. Рижак Л. В. Ідентифікаційна функція освіти в Україні в умовах глобалізаційної інтеграції. *Матеріали ІІ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань*. Ірпінь, 2004. С. 298–300.

583. Рогульська О. О. Актуальні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Освітній простір України: наук. журнал / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника*. Івано-Франківськ, 2018. Вип. 13. С. 82–88.

584. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Вплив європейської освітньої політики на формування пріоритетних напрямів іншомовної освіти в Україні. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матер. тез доп. VI міжнар. наук.-методол. семінару* / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк. Київ; Хмельницький: Термінова поліграфія, 2017. С. 49–52.

585. Рогульська О. О. Доцільність використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2018. № 12 (167). С. 82–88.

586. Рогульська О. О. Інтерактивні технології у навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах України. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. Київ; Хмельницький: ХНУ, 2012. Вип. 2. С. 80–89.

587. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Інтернет-технології у навчанні іноземних мов: переваги та недоліки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / редкол. : Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 46. С. 296–300.

588. Рогульська О. О. Використання рольових ігор у навчанні іноземної мови. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії: матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції* / редкол.: Ю. Л. Бошицький, С. Я. Українець. Рівне, 2018. С. 203–206.

589. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Використання smart-технологій в освітньому процесі вітчизняної вищої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. / редкол. : Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 47. С. 249–252.

590. Рогульська О. О. Готовність майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності: теоретичний аналіз. *Сучасні інформаційні технології*

та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. / редкол. : Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2019. Вип. 53. С. 210–214.

591. Рогульська О. О. Дистанційна освіта як педагогічна технологія забезпечення навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. Вип. 27. С. 481–485.

592. Рогульська О. О. Загальнодидактичні та специфічні принципи іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: «Твори», 2018. Вип. 56. С. 34–38.

593. Рогульська О. О. Інформаційні технології – основа побудови відкритої освітньої системи. *Освіта дорослих як фактор соціалізації і соціального захисту окремих категорій населення: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Черкаси, 14–16 жовтня 2010 р.)*. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», 2010. Черкаси, 2010. Вип. 191. Ч. 2. С. 116–119.

594. Рогульська О. О. Концептуальні положення дистанційного навчання іноземної мови та напрями використання комп'ютерів в навчальному процесі сучасних навчальних закладів. *Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах: матеріали IV Міжнародної конференції*. Львів: ЛДУ БЖД, 2010. С. 164.

595. Рогульська О. О. Концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. / редкол.: А. М. Коломієць (голова) та ін. Вінниця: ТОВ «Твори», 2019. Вип. 58. С. 31–37.

596. Рогульська О. О. Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Молодь і ринок: наук.-пед. журнал* / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2018. № 11 (166). С. 86–91.

597. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини / ред. кол.: О. І. Безлюдний (гол. ред.) та ін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 17. С. 291–304.

598. Рогульська О. О. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: теорія і практика: монографія. Хмельницький: ХНУ, 2019. 511 с.

599. Рогульська О. О. Поняття та шляхи реалізації змішаного навчання. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*. Хмельницький, 2013. С. 81–85.

600. Рогульська О. О. Структура професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 55. С. 115–119.

601. Рогульська О. О. Сутність поняття «професійна діяльність майбутніх учителів іноземної мови». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. / редкол.: Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 52. С. 107–111.

602. Рогульська О. О. Сучасний стан розробленості поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 23. С. 500–505.

603. Рогульська О. О. Формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Умань, 18 – 19 квітня 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. Ч. 2. С. 97–101.

604. Рогульська О. О. Характерні риси дистанційних курсів та технології забезпечення дистанційної освіти. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–23 травня 2010 р.) / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. практи. психол. та педагог. Хмельницький: ХНУ, 2011. С. 201–202.

605. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Доцільність використання мобільних додатків у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогіка: електронне наукове фахове видання. Хмельницький, 2019. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_1_9 (дата звернення: 15.01.2019).

606. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*: матеріали тез доповіді VIII Міжнародного наук.-методол. семінару, 15 травня 2019 р. / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк. Київ; Хмельницький: Термінова поліграфія, 2019. С. 36–38.

607. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Навчальні подкасти у викладанні іноземної мови. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (29 листопада 2018 р., м. Суми) / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 118–121.

608. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови в університетах Канади. *The 7th International youth*

conference «*Perspectives of science and education*» (February 15, 2019). *SLOVO / WORD*. New York, USA, 2019. P. 9–21.

609. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у підготовці компетентних фахівців нової генерації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць / редкол. : Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 50. С. 366–370.

610. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти України. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 111–123.

611. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Enjoy Your Home-reading: навч. посіб. для студентів ЗВО. Хмельницький: ХНУ, 2018. 240 с.

612. Рогульська О. О., Тарасова О. В. New tendencies in teaching foreign languages. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*: матеріали тез доповіді VII Міжнародного наук.-методол. семінару, 17 травня 2018 р. / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк. Київ; Хмельницький: Термінова поліграфія, 2018. С. 119–122.

613. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Освітній простір України*: науковий журнал / Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2018. № 14. С. 224–231.

614. Рогульська О. О. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах Нової української школи. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 12. С. 145–155.

615. Рогульська О. О., Тарасова О. В. M-LEARNING як інноваційна технологія у навчанні іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія,*

досвід, проблеми: зб. наук. праць / редкол. : Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 45. С. 318–321.

616. Рогульська О. О, Тарасова О. В. Використання відеоматеріалів для підвищення мотивації майбутніх учителів іноземної мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2018. № 2 (13). С. 389–399.

617. Рогульська О. О. Основні принципи створення дистанційних курсів. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: III Всеукраїнська науково-практична конференція (Хмельницький, 19 листопада 2010 року)*. Серія: Психолого-педагогічні й філологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2010. С. 181–182.

618. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: наукова монографія. Дніпропетровськ: Промінь, 2001. 83 с.

619. Романовський О. Г., Грень Л. М., Михайличенко В. Є. Методичні рекомендації з формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність для викладачів і студентів. Харків: НТУ «ХП», 2009. 48 с.

620. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 712 с.

621. Ружицький В. А. Сутність і види професійних умінь учителів образотворчого мистецтва. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=373 (дата звернення: 22.06.2018).

622. Русанова О. О. Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади. *Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи»*. URL: http://virt.ldubgd.edu.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Rusanova.pdf (дата звернення: 19.10.2018).

623. Рябокiнь Л. М. Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. URL: [http://www.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/Vpo_2010_1\(2\)__41.pdf](http://www.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/Vpo_2010_1(2)__41.pdf) (дата звернення: 19.05.2018).

624. Савельєв А. Я. Нові інформаційні технології у навчанні. *Сучасна вища школа*. Варшава, 1990. № 3–4. С. 17–23.

625. Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання. *Енциклопедія освіти* / Академія пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 626–627.

626. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. URL: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/> (дата звернення: 04.06.2018).

627. Сажко Л. А. Інтегративна основа навчання іноземних мов. URL: http://www.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/Vknl_u_Ptp_2011_19_4.pdf (дата звернення: 18.07.2018).

628. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*: зб. наук. праць. Харків, 2009. Вип. 14. С. 178–186.

629. Самойленко О. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 7. С. 87–93.

630. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1395/1/09.pdf> (дата звернення: 12.06.2017).

631. Самойлюкевич І. В. Технологія використання електронного портфеля у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови в університетах США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 1–2. С. 120–126.

632. Самостійна робота студента в системі навчального процесу. Сутність і структура самостійної роботи. URL: https://pidruchniki.com/1228112860996/dokumentoznavstvo/samostiyna_robota_studenta_sistemi_navchalnogo_protseesu (дата звернення: 12.06.2018).

633. Самоукина Н. В. Игры, в которые играют. Психологический практикум. Дубна: «Феникс+», 2000. 128 с.

634. Самоукина Н. В. Психология оптимизма. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 240 с.

635. Саух П. Ю. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / ред. П. Ю. Саух. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 443 с.

636. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.

637. Світлична С. П. Гуманно-особистісний підхід до дітей як основа особистісно орієнтованих педагогічних технологій. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001. Вип. 19. Ч. 1. С. 121–125.

638. Северіна Т. Іншомовна професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах запровадження нового державного стандарту. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9. Ч. 1. С. 274–280.

639. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ «Школьные технологии», 2005. 288 с.

640. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

641. Семенець Л. М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики. Київ: Освіта України, 2009. С. 96–100.

642. Семенець С. П. Методи навчання в системі розвивальної освіти. *Вісник Запорізького національного ун-ту*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 1. С. 178–184.

643. Семещук В. Альтернативні методи використання міжпредметних зв'язків на заняттях. *Освіта. Технікуми. Коледжі*. 2004. № 1 (7). С. 40–44.

644. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

645. Сергійчук О., Сембрат А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 48. С. 39–46.

646. Сиволога В. Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/4835/266-286.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 13.11.2017).

647. Сидоренко О. Л. Про спосіб підвищення ефективності взаємодії викладача з студентами. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1–2. С. 83–88.

648. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні. *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 63–67.

649. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Видавнича гр. «Основа», 2003. 80 с.

650. Сисоєва О. Створення інтерактивного навчального середовища засобами мультимедійних технологій. *Наукові записки*. Серія: педагогічні науки: зб. / М-во освіти і науки України, Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2010. Вип. 90. С. 248–251.

651. Сисоєва С. В. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.

652. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. *Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія* / укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 82–86.

653. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 344 с.

654. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

655. Сисоєва С. Теоретичні й методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1997. 428 с.

656. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.

657. Сідун М. М. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2013/kryteriji-ta-rivni-sformovanosti-profesijnoji-kompetentnosti-majbutnoho-vchytelya-inozemnoji-movy-pochatkovoji-shkoly/> (дата звернення: 03.03.2018).

658. Сікора Я. Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. 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/Nvuuped_2016_2_64.pdf (дата звернення: 03.06.2018).

659. Сікорський П. До проблеми класифікації методів навчання. *Вісник Львівського ун-ту*. Серія педагогічна. 2003. Вип.17. С. 89–98.

660. Скалич Л. Й. Традиційні та нетрадиційні принципи навчання у їх взаємозв'язку. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nznuoapp_2013_22_39.

661. Скиба М. Є. Характеристика складових системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Хмельницького національного університету. *Вісник КНУТД, спецвипуск. VII Міжнародна науково-практична конференція «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти»*. Серія «Економічні науки». С. 169–182.

662. Скрипник М. І. Підготовка науково-педагогічних кадрів, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти:

метод. рек. для сист. післядип. освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2014. 151 с.

663. Скульський Р. П. Навчатися бути вчителем. *Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія* / укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 86–98.

664. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості. *Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія* / укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 98–103.

665. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособ. М.: [б. и.], 1997. 349 с.

666. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. *Психология труда и личности учителя*. Л.: [б. и.], 1976. С. 30–46.

667. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. М.: Прометей, 1993. 177 с.

668. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособ. / под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

669. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2006. № 1. С. 32–37.

670. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.

671. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.

672. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. С. 76–80.

673. Смирнова І. Методичні основи розробки електронних освітніх ресурсів як контенту інформаційно-освітнього середовища. *Науковий вісник*

Институту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. : Професійна педагогіка. 2015. № 10. С. 78–83.

674. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. М.: Изд-во «Экзамен», 2004. 320 с.

675. Сокол І. М. Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 2 (9). С. 28–30.*

676. Соколова І. В., Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М., Кульчицька І. О., Сігаєва Л. Є., Цехмістер Я. В. Технології організації методичної роботи у вищому закладі освіти. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. Київ: ВІПОЛ, 2001. С. 400–457.*

677. Солдаткин В. И., Лобачев С. Л. Информационно-образовательная среда открытого образования. *Центр информационно-методической поддержки образования. 09.10.2006. URL: <http://cimes.univer.omsk.su/associations/IOS/> (дата звернення: 16.08.2017).*

678. Солопун Є. В. Соціокультурний аспект викладання англійської мови та його роль у практичній роботі учнів. 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/NarOsv_2016_3_11.pdf (дата звернення: 12.06.2018).

679. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник [для студ. вищ. навч. закладів] / Т.Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.; за ред. І. Д. Звереві. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с

680. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. Київ: Кондор, 2006. 372 с.

681. Спирін О. Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики. *Вища освіта України. 2008. № 1. С. 110–116.*

682. Станіченко О. Ф. Формування громадянської позиції майбутніх учителів на уроках правознавства в педагогічному коледжі за допомогою інтерактивних методів навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 63–68.

683. Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2004. 146 с.

684. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень: підручник. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 317 с.

685. Стоян А. Н. Организация досуга студенческой молодежи. Киев: Вища школа, 1984. 41 с.

686. Стратегія сталого розвитку «Україна-2020». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> (дата звернення: 20.03.2017).

687. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти. Київ, 1995. 184 с.

688. Стрига Е. В. Рефлексивна позиція особистості та її значення для формування професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв / Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/striga.htm (дата звернення: 23.10.2017).

689. Студент в среде E-learning? URL: <http://elms.eoi.ru/Wiki/> (дата звернення: 05.09.2018).

690. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы. *Инновации в образовании*. 2001. № 5. С. 106–107.

691. Суддя З. О. Удосконалення теоретико-практичної підготовки студентів до педагогічної практики в процесі вивчення фахових дисциплін. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2006. № 5. С. 144–147.

692. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л.: ЛГУ, 1976. 120 с.

693. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 10–15.

694. Сухомлинський В. А. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори*: в 5-ти т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.

695. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. *Вибрані твори*: в 5-ти т. К.: Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.

696. Сушик Н. С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 1996. 23 с.

697. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2009. № 6. С. 8–11.

698. Тадесва М. І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). С. 12–19.

699. Тарасова О. В. Вища освіта у США: сучасний стан та пріоритети розвитку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Педагогічні науки. Хмельницький, 2011. Вип. 3. С. 56–67.

700. Гарнопольський О., Дегтярьова Ю. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію (мовний ВНЗ). *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі*: зб. наук. праць: в 2 ч. / за ред. В. Т. Сулими, С. Н. Денисенко. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2007. Ч. 2. С. 37–40.

701. Технології використання різних методів інтерактивного навчання. *Ігри дорослих: інтерактивні методи навчання* / упоряд. Л. Галіцина. Київ: Ред. загальнопед. газети, 2005. 120 с.

702. Тимощук Н. С. Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 129–132.

703. Тихонова Е. В. Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции Интернет-технологий в лингвообразовательное пространство. *Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования*: сб. материалов V Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. М.: РГСУ, 2011. С. 127–140.

704. Тітов С. В., Тітова О. В. Інформаційно-освітнє середовище навчального закладу: розвиток засобів і способів комунікаційної й інформаційної взаємодії. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2014. Вип. 43. С. 144–150.

705. Ткаченко А. О. Тренінг. Профілактика професійного вигорання педагога шляхом формування позитивного мислення. URL: https://ukrom.in.ua/vihovni_zahodi/4-tren-ng-prof-laktika-profes-inogo-vigorannja-pedagoga-shljahom-formuvannja-pozitivnogo-mislennja.html (дата звернення: 12.01.2019).

706. Токар Л. О. Мультимедійна презентація, як засіб систематизації та узагальнення знань. URL: http://wiki.soippo.edu.ua/index.php?title=Мультимедійна_презентація,як_засіб_систематизації_та_узагальнення_знань (дата звернення: 10.01.2019).

707. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2017. 548 с.

708. Тонконог Н. І. Формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності у майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2018. 260 с.

709. Требик О. С. Рациональное поєднання інноваційних і традиційних методів навчання математики у коледжах. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2014. № 3. С. 141–145.

710. Триндюк В. А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2017. 273 с.

711. Трубицьша Е. В. Два подхода к определению информационно-образовательной среды. *VI Всероссийская научно-практическая конференция «Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании (20–21 мая 2009 г., г. Йошкар-Ола)*. URL: <http://ito.edu.ru/2009/MariyE1/I/-0-13.html> (дата звернення: 08.01.2019).

712. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 22–24.

713. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. 516 с.

714. Тушева В. В. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 219 с.

715. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1961. 236 с.

716. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. СПб.: Питер, 2004. 413 с.

717. Уйсімбаєва Н. Організація самостійної роботи майбутніх педагогів як основа їх професійної підготовки. URL: file:///C:/Users/boss/Downloads/Nz_p_2013_120_52.pdf (дата звернення: 06.04.2018).

718. Умінська А. П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2017. 235 с.

719. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. посіб. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.

720. Усіченко І., Хабарова А., Ларіонова-Нечерда О., Порохняк-Гановська Л. Тренінги як інтенсивне навчання Київ: Видавничий центр «Адаптація» МО «Жіноча громада», 2004. 235 с.

721. Ушаков А. С. Іншомовна підготовка викладачів іноземних мов у Канаді в умовах інтеграційних процесів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. III. С. 154–161.

722. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Твори. В 6 т.* Київ: Рад. шк., 1952. Т. 4. С. 21–51.

723. Файєр О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи. 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/Unzap_2009_3_25.pdf (дата звернення: 22.01.2019).

724. Федосєєв С. Е. Форми і методи інтерактивного навчання алгебри і початків аналізу. 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/Nzped_2015_126_20.pdf (дата звернення: 12.07.2018).

725. Филатова В. Г. Использование инновационных возможностей компьютерных технологий в обучении иностранному языку. URL: <https://docs.google.com/document/d/1FxE9vwdLNNQrv7270MRtOAJVyMy2tybHhm5g67GEXjA/edit?pli=1> (дата звернення: 01.06.2018).

726. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

727. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. Київ: Академія, 2000. 544 с.

728. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практ. пособ. / пер. с нем. М.: Генезис, 1999. 256 с.

729. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / пер. с нем. М.: Генезис, 2003. 272 с.

730. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 40 с.

731. Фунтікова О. О. Сучасний погляд на використання методу проектів в організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. № 11. С. 17–24.

732. Хлебнікова Т. М. Дидактичні ігри як метод активізації навчальнопізнавальної діяльності студентів. *Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 квітня 2016 року)*. Харків, 2017. І ч. С. 238–243.

733. Хомич Л. О. Сучасні види педагогічних практик. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 4–8.

734. Хомишак О. Б. Професійно-методична підготовка вчителя англійської мови в сучасних умовах. *Молодий вчений*. 2017. № 4.3. С. 278–281.

735. Хромченко О. В. Рольові ігри як інноваційний метод навчання іноземній мові. URL: <http://liber.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/4444/65-70.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 13.06.2018).

736. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

737. Хуторской А. В. Структура широкомасштабного педагогического эксперимента. *Школьные технологии*. 2006. № 3. С. 44–53.

738. Хуторської А. Ключові освітні компетентності. URL: <http://osvita.ua/school/method/2340/> (дата звернення: 09.03.2017).

739. Цибульська Л. І. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього учителя літератури до інноваційної професійної діяльності.

Наукові записки кафедри педагогіки. 2014. Вип. XXXIV. Харків, 2014. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/download/2953/2683/> (дата звернення: 12.10.2018).

740. Цибуляк Н. Теоретичні засади дослідження професійно важливих якостей вихователів дошкільних навчальних закладів. URL: www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i8/31.pdf (дата звернення: 10.09.2018).

741. Циркаль А. Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі*: зб. наук. статей. Київ: НТУУ «КПІ», 2013. С. 350–360.

742. Чала О. А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/4679/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20-%20%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F2.pdf> (дата звернення: 13.05.2018).

743. Чепка О. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. № 23 (186). С. 127–134.

744. Червінська І. Б. Соціокультурна детермінація професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове вид. з пед. наук*. 2013. № 10. С. 245–247.

745. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов. URL: <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83&lang=ru> (дата звернення: 12.12.2018).

746. Черкас Г. В. Педагогічна практика в системі підготовки вчителя. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08cavstt.pdf> (дата звернення: 10.05.2018).

747. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов. М.: ЮНИТИДАНА, 2002. 437 с.

748. Черниш В. В. Принципи навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого говоріння. URL: <file:///C:/Users/boss/Downloads/printsipi-navchannya-maybutnih-uchiteliv-anglomovnogo-profesiyno-orientovanogo-govorinnya.pdf> (дата звернення: 02.08.2017).

749. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 20 с.

750. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. / за ред. проф. Д. В. Чернілевського. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

751. Чернілевський Д. В., Томчук М. І., Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. 3-тє вид., переробл. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця: НіланЛТД, 2012. 364 с.

752. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/Chernyk.pdf> (дата звернення: 13.10.2017).

753. Чехія: погляд на систему освіти / [відп. за вип. Л. Фіра]. Тернопіль: Укрмедкнига, 2006. 99 с.

754. Что такое Blended Learning? URL: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-ksmieshannomu-obuchieniuiu-za-5-shagov> (дата звернення: 15.05.2017).

755. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психологопедагогических дисциплин: автореф. дисс. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Челябинский государственный ун-т. Челябинск. 2011. 18 с.

756. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури / М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Донецьк: НГУ, 2014. 120 с.

757. Шавва Т На якого вчителя іноземної мови чекає сучасна школа?
URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1148/>

758. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2001. 136 с.

759. Шанскова Т. Професійна рефлексія майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17516/1/%D0%A8%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> (дата звернення: 24.04.2018).

760. Шапран О. І. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2011. № 21. С. 315–318.

761. Шарапан Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.

762. Шахіна І. Ю. Визначення і напрями створення інформаційного освітнього середовища. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків: НТУ «ХПІ», 2013. Вип. 36–37 (40–41). С. 245–255.

763. Швець І. А. Використання рольових ігор у навчанні іноземної мови у початковій школі. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Швець_І.А._Використання_рольових_ігор_у_навчанні_іноземної_мови_у_початковій_школі (дата звернення: 13.10.2017).

764. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: ВЛАООС, 1999. 512 с.

765. Шелудько І. В. Підготовка майбутніх учителів технологій до навчання варіативних модулів художнього спрямування учнів 5–9 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний ун-т. Хмельницький, 2016. 311 с.

766. Шемигон Н. Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 34 с.

767. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський державний педагогічний ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2017. 20 с.

768. Шиловська М. О. Соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов: методологія та перспективи. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/62.pdf.pdf (дата звернення: 24.10.2017).

769. Шишкіна З. Педагогічні здібності вчителя початкових класів: теоретичний аналіз. 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/Nvvnur_2013_7_37.pdf (дата звернення: 25.10.2017).

770. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). Київ: Ленвіт, 2014. 60 с.

771. Школа І. В. Рольова гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. URL: <http://bdpu.org/pedagogy/ua/files/2014/3/52.pdf> (дата звернення: 13.10.2017).

772. Школа О. Педагогічна практика в системі фахової підготовки майбутнього вчителя фізики. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики та фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 4. С. 272–277.

773. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний ун-т. Хмельницький, 2016. 285 с.

774. Шолохова О. О. Розробка занять з теми «Моя майбутня професія». URL: <http://www.kramnvk.in.ua/wp-content/uploads/2014/12/%D0%9C%D0%BE%D1%8F-%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D1%8F.pdf> (дата звернення: 22.07.2017).

775. Шульдик Г. О., Шульдик В. І. Педагогічна практика: навч. посіб. для студентів педагогічних вузів. Київ: Науковий світ, 2000. 143 с.

776. Шурин О. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. № 2. С. 109–115.

777. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л.: Просвещение, 1967. 266 с.

778. Юріна О. А. Активізація пізнавальної діяльності шляхом впровадження інтерактивних технологій. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/6618/> (дата звернення: 28.03.2017).

779. Юхимчук С. В., Ваховська Л. М. Математичні методи систем наукових досліджень. Вінниця, 1999. 36 с.

780. Яблоков С. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 298 с.

781. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 220 с.

782. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm (дата звернення: 27.04.2017).

783. Ягупов В. В. Види і форми лекцій. Лекція-дискусія. Лекція-аналіз конкретної ситуації. Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=207 (дата звернення: 26.05.2017).

784. Ягупов В. В. Імітаційні методи навчання. Метод інсценування. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=196 (дата звернення: 04.06.2018).

785. Ягупов В. В. Лекція-консультація. Лекція-прес-конференція. Лекція із заздалегідь запланованими помилками. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=208 (дата звернення: 27.02.2018).

786. Ягупов В. В. Педагогіка – Метод круглого столу у навчанні. Проведення круглого столу. URL: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=205 (дата звернення: 26.04.2017).

787. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 112 с.

788. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–34.

789. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды / под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.

790. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 316 с.

791. Якунин В. А. Педагогическая психология: методика для диагностики учебной мотивации студентов. СПб., 1998. 160 с.

792. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.

793. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 4. С. 79–88.

794. Яценко С. Л. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1325/1/555.pdf> (дата звернення: 21.06.2018).

795. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 231–237.

796. Яценко С. Л. Педагогічні умови та чинники особистісно орієнтованого навчання (теоретичний аспект). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1304/1/77777.pdf> (дата звернення: 01.09.2018).

797. Яценко С. Л. Соціально-філософський аспект проблеми особистісно-орієнтованого навчання. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7773/99/> (дата звернення: 02.09.2018).

798. Яценко С. Л. Учитель як суб'єкт навчально-виховного процесу в системі особистісно-орієнтованого навчання. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7881/85/> (дата звернення: 15.05.2018).

799. Яценко С. Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. № 85. Спецвип. С. 116–122.

800. Яценко Ю. С. Подкасты в учебном процессе. Мастер-классы для преподавателей английского языка. URL: http://internetineflt.narod.ru/МК_1_3.html (дата звернення: 04.10.2017).

801. Яценюк Н. І. Готовність майбутніх учителів іноземної мови до формування у молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції засобами підручника URL: https://psj.oa.edu.ua/articles/2014/n30-ua/Yatzenyuk_NZ_Vur_30.pdf (дата звернення: 03.10.2017).

802. Яшанов С. М. Віртуальні машини в системі інформаційно-навчального середовища вищого закладу освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 2 (16). С. 14–23.

803. Яшук О. В. Теоретичні аспекти навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1271> (дата звернення: 18.08.2017).

804. Baker J., Westrup H. *The English Language Teachers Handbook*. London, 2013. 234 p.
805. Bertalanffy L. von Zu einer allgemeinen Systemlehre. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 1945. Band 18. № 3–4. P. 23–29.
806. Blended Learning Courses, или что у вас в «блендере»? URL: <http://www.cambridge-centre.ru/blended/> (дата звернення: 12.11.2018).
807. Blömeke S. Lehrerausbildung. Siegrid Blömeke. 2015. URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/bloemeke-lehrerausbildung.pdf> (дата звернення: 23.07.2018).
808. Bykov V., Shyshkina M. Innovative models of education and training of skilled personnel for high industries in Ukraine. *Information technologies in education: Scientific journal*. Kherson: KSU, 2013. Issue 15. P. 35–43.
809. Budnyk O. B. Social and psychological context of future teacher's training. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L. A. Onufrieva*. Issue 31. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2016. P. 31–47.
810. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата звернення: 11.03.2017).
811. CreateKahoot! URL: <https://create.kahoot.it/details/interior-design/02f2a013-2ed1-45aa-8a1c-347a2fd3ece7> (дата звернення: 22.04.2017).
812. Curtain H., Pesola C. *Languages and children: Making the match*. White Plains, NY: Longman, 1994. 220 p.
813. Distance learning. URL: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary> (дата звернення: 30.03.2018).
814. Dnaz-Rico L., Weed K. *The cross-cultural, language, and academic development handbook*. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 237 p.

815. Dodge B. S. Thoughts About WebQuests. WebQuest.org. 1995. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html, free (дата звернення: 23.09.2018).

816. Dudeney G., Nockly N. How to Teach English with Technology. Pearson Education, 2007. 192 p.

817. Dweck C. S. Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999. 234 p.

818. E-Learning Guide. Mobile Learning: What it is, why it matters, and how to incorporate it into your learning strategy. URL: <http://www.m-learning.org/knowledge-centre/whatismllearning> (дата звернення: 17.09.2017).

819. Ernst Moritz Arndt Universität. Greifswald.Monitor Lehrerbildung. URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html> (дата звернення: 01.02.2018).

820. Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG – M-V). Vom 4. Juli 2011. URL: http://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/downloads/LehbildG_M-V_vom_04_Juli_2011.pdf (дата звернення: 12.09.2018).

821. Gill J. R. Multicultural education, power and ideology: a critical analysis of teacher training textbooks and education policy in Alberta. Unpublished master's thesis. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada. ???

822. Graham C. R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction. Bonk C. J., Graham C. R. (eds.) Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, Pfeiffer. San Francisco, 2005. P. 3–21.

823. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. 171 p.

824. Instructional Telecommunications Council. URL: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18652&URL_D0=D0_TOPIC&URL_SECTION=201.html7 (дата звернення: 15.01.2019).

825. Jarvis H., Achilleos M. From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 2013. Vol. 16. № 4. P. 1–12.

826. Jobbings D. Exploiting the educational potential of podcasting. URL: <http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html> (дата звернення: 12.02.2019).

827. Jose M. V. European Policies in TEFL Teacher Education. URL: <http://www.benthamsience.com/open/toalj/articles/V001/1TOALJ.pdf> (дата звернення: 01.02.2019).

828. Kelly M., Grenfell M., Gallagher-Brett A., Jones D., Laurence R., Hilmarsson-Dunn A. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / revised report. URL: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf (дата звернення: 24.12.2017).

829. Kwiatkowska-Kowal B. Kanon treści pedagogicznej edukacji akademickiej nauczycieli. *Studia Pedagogiczne*. LXI. Warszawa, KNP PAN, 2015. S. 159–189.

830. Languages for AU: Languages for Life. 2002. 25 p.

831. Leach J. Podcasting for schools: The basics. URL: <http://education.guardian.co.uk/appleeducation/story/0,,1682639,00.html> (дата звернення: 02.02.2019).

832. Moore M., Kearsley G. *Distance Education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth, 1996. 129 p.

833. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2001. 98 s.

834. Neuner G., Hufeisen B., Kursisa A. *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit*. Kassel; München: Langenscheidt, 2009. 174 s.

835. Newby D., Rebecca A., Anne-Brit F., Barry J., Komorowska H., Soghikyan K. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2007. 89 p.

836. O'Neill G., McMahon T. Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? URL: http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovacion_aprendizaje/literatura_especializada/Student%20centered%20learning.pdf (дата звернення: 12.04.2018).

837. Pavlov Y. K. Діяльність як основа розвитку людини. Activity as the Basis of Human Development. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1072255a-a4aa-4255-b964-61b14c524d05/c/15.pdf> (дата звернення: 17.10.2017).

838. Peyton K. Professional Development of Foreign Language Teachers. ERIC Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1997. December. P. 12–21.

839. PlayKahoot! URL: <https://play.kahoot.it/#/?quizId=02f2a013-2ed1-45aa-8a1c-347a2fd3ece7> (дата звернення: 12.08.2017).

840. Пова А. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung. URL: https://books.google.com.ua/books?id=k3ntPfgGF0EC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=konsekutive+studienstruktur+in+der+lehrausbildung&source=bl&ots=tJ1K6xB1Eo&sig=g0YUq-vKEIt_94GO2a436NNs9rU&hl=ru&sa=X&ei=0JWmVLquB8yuU- (дата звернення: 22.08.2017).

841. Professional School of Education. Ruhr-Universität Bochum. URL: <http://www.pse.ruhr-uni-bochum.de/> (дата звернення: 30.09.2017).

842. Raport o stanie edukacji 2015. URL: <http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article/126-informacje/artukul/233-raport-o-stanie-edukacji-2015.html> (дата звернення: 10.07.2017).

843. Regulamin organizacji i realizacji praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu «Nowa jakość praktyk pedagogicznych». URL: <http://www.praktyki.awf.wroc.pl/Stronka/REGULAMIN> (дата звернення: 12.08.2017).

844. Rogulska O. O., Magdiuk O. V., Tarasova O. V. European experience of the foreign languages teachers' training. *Problem space of modern society:*

philosophical-communicative and pedagogical interpretations: collective monograph. Warsaw: BMT Erida Sp. z o.o., 2019. Pt. I. P. 37–59.

845. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Peculiarities of the future foreign languages teachers' professional training via means of information and communication technologies. *International Journal of Economics and Society*. 2016. Vol. 2. Iss. 7. P. 114–116.

846. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Polish experience of foreign language teachers' training. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. Київ; Хмельницький: ХНУ, 2019. Вип. 9 (2). С. 19–25.

847. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Professional and personal qualities of a new ukrainian school teacher. Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1 st International Scientific and Practical Conference. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018. Vol. I. December 13–14. P. 252–255.

848. Rogulska O. O., Tarasova O. V. Using interactive whiteboards to enhance English language instruction and learning. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. / гол. ред. О. В. Діденко. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2019. № 1 (16). С. 342–354.

849. Rossett A., Vaughan F. Blended learning. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003. 126 с.

850. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 18 lipca 2006 r. № 128. P. 897. URL: <http://www.infor.pl/dziennikustaw,rok,2006,nr,128/poz,897,spis,rozporzadzenie-ministraedukacji-narodowej-w-sprawie-standardow-ksztalcenia.html>.

851. Simonson M., Smaldino S., Zvacek S. Teaching and learning at a distance: foundations of distance education. 5th Edition. University of Kansas, US, 2012. 230 p.

852. Smart-технології в Україні і світі. URL: [http:// molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/](http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/) (дата звернення: 12.03.2018).

853. Smith D. G., Baber E. Teaching English with Information technology. London: Modern English Publishing Ltd, 2005. 181 p.

854. Soetart R. Teacher Education in Belgium, Flemish and French Communities – the situation at the end of the 1990 s. / prof. dr. Ronald Soetart, Kathleen van Heule. Ghent universiteit TNTEE Publications, December, 2009. 240 p.

855. Stanley G. Podcasting for ELT. Teachingenglish.org. 2005. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt> (дата звернення: 12.09.2018).

856. Stanley G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age. TESL-EJ. 9 (4). URL: <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.html> (дата звернення: 25.10.2018).

857. Study Model. Universität Bielefeld. URL: [http://www.uni-bielefeld.de/\(en\)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/) (дата звернення: 30.09.2018).

858. Tardif M. Pre-service Teacher Training Programs : outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training. URL: <http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-11-2002.pdf> (дата звернення: 01.11.2018).

859. Taylor M. Teaching Generation Next: A Pedagogy for Today's Learner's. A Collection of Papers on Self-Study and Instructional Improvement. 26th Edition. 2010. P. 192–196.

860. The training of teachers of a foreign Language: developments in Europe. Revised Report. 2012. 85 p.

861. Traxler J. Current State of Mobile Learning. Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. 2009. P. 9–24.

862. Williams G. Globalisation, Modernity and Language: New Perspectives on Language in Education. The EUNOM Report. 2012. 61 p.

863. Winter M. Sequenziell oder integrativ? – zur Diskussion über alte und neue Studienstrukturen in der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe I Teil II. Hochschulentwicklung – politik. 2005. № 1. S. 9–15.

864. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů. 2004. Částka 190. Č. 561.

865. Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J. (Eds.). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press, 2004. 156 p.