

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Коровій Дар'я Миколаївна

УДК 378.018.4 : [008:005.336.2] (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ
ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

015 Професійна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

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

_____ Коровій Д.М.

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор,

ректор Вінницького

державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

Лазаренко Н.І.

Вінниця 2023

АНОТАЦІЯ

Коровій Д. М. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 015 Професійна освіта. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2023.

У дисертації представлено результати теоретичного та експериментально перевіреного дослідження формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури дав змогу окреслити необхідність і важливість формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Освітній процес тісно пов'язаний із культурою, є невід'ємним її елементом, тому підготовка культурологічно компетентного вчителя пов'язана із низкою суперечностей та передбачає вирішення низки проблем, що виникають між інтеграційними та полікультурними процесами сучасного освітнього середовища, недостатнім рівнем культурологічної підготовки студентів та впровадженням її у професійну діяльність; необхідністю впровадження та використання засобів змішаного навчання в освітньому процесі та недостатністю науково-методичного інструментарію забезпечення формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання; між домінуючими вимогами до професійної майстерності сучасного вчителя та обмеженою увагою до формування культурологічної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання; вимогами до розробки та

впровадження викладачами фахових дисциплін змішаного навчання та їх педагогічною майстерністю.

З'ясовано, що формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання є обов'язковим етапом професійного становлення майбутнього фахівця. Окреслено процес інтеграції культурологічної компетентності у професійну компетентність майбутніх учителів іноземних мов. Узагальнено теоретичні підходи до витлумачення понять «компетенція», «компетентність», «культура», «культурологічна компетентність», «змішане навчання», «інновація в освіті», «інноваційні технології» та висвітлено проблематику і сутність культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Через призму багатогранності підходів науковців щодо досліджуваного поняття сформовано авторське визначення *«культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов»* як наявність знань, що створюють сприятливі умови для швидкої інкультурації та соціалізації у полікультурному просторі, охоплюють національні та культурні надбання, уможливають орієнтування особистості у міжкультурному соціумі та демонстрацію готовності майбутнього вчителя до діалогу культур в умовах міжкультурної глобалізації. Культурологічна компетентність є фаховою необхідністю в освітньому процесі та сприяє набуттю досвіду інтегрувати культурологічні процеси у професійний простір, де майбутній учитель стає посередником між культурою та учнем.

Культурологічна компетентність майбутнього учителя іноземних мов визначаємо як складний процес, що формується на базових компетентностях до яких входить загальнокультурна та культурна компетентності, що розвиваються упродовж життя.

У структурі культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов було виокремлено такі компоненти: *мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний*. Усі компоненти є взаємозалежними та взаємопов'язаними складовими культурологічної

компетентності. *Мотиваційний компонент* характеризуємо як бажання удосконалення подальшої професійної діяльності через комплекс культурологічних та фахових знань, умінь та навичок, що стимулюють потребу у самореалізації. *Емоційно-оцінний компонент* визначаємо як створення таких психологічних умов в освітньому процесі, що сприятимуть підготовці до майбутньої професії через подолання труднощів у пізнавальній діяльності, контролювання результатів своєї діяльності та самооцінювання власного розвитку. *Особистісно-професійний компонент* слугує інструментом, що формує здатність майбутнього учителя до запровадження інноваційних технологій в освітній простір через процес саморозвитку та креативності у професійній діяльності. Основою *соціокультурного компонента* є знання вітчизняної та світової культури, звичаїв та традицій різних народів, які уможливають вихід майбутнього учителя іноземних мов за межі рідної культури та його посередництво між власною та іншою культурами, проте без втрати своєї етнічної ідентичності.

Для діагностики виявлення сформованості культурологічної компетентності виокремлено критерії, показники та рівні. За критерії формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання взято компоненти: мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний. Відповідно до розроблених критеріїв та показників було виділено три умовних рівні сформованості культурологічної компетентності: *креативний (високий), практичний (середній), теоретичний (початковий)*. Запропоновану градацію використано під час педагогічного експерименту.

Формування культурологічної компетентності є складним неперервним процесом набуття майбутнім учителем іноземних мов соціальних та культурних навичок, що інтегруються у професійний саморозвиток. Ефективність формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання залежить від запровадження в освітній процес методологічних підходів, до який доцільно

віднести діяльнісний, системний, культурологічний, компетентнісний та голістичний підходи. Усі підходи взаємопов'язані та доповнюють один одного.

Для ефективного функціонування освітньої галузі та формування професійно необхідних компетентностей здобувачів вищої освіти необхідні відповідні організаційно-педагогічні умови. У процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання *організаційно-педагогічні умови* визначаються як об'єднуючий компонент, що консолідує технології, методи та засоби навчання, методологічні підходи, зміст та форми освітнього процесу і забезпечує комфортне перебування студента в освітньому просторі ЗВО та високу результативність формування культурологічної компетентності.

Організаційно-педагогічними умовами формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання визначено: забезпечення психологічного комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності; заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів; інтегрування культурологічних знань у професійну сферу майбутніх учителів іноземних мов у процесі використання традиційних та інноваційних технологій навчання в умовах змішаного навчання.

Реалії нашого часу вимагають від освітнього процесу кардинальних змін та впровадження нових підходів у навчанні. Новітні технології потребують запровадження інновацій, пов'язаних із аудиторним та дистанційним навчанням, і міксування цих двох форм. Змішане навчання є запорукою ефективності сучасної освіти. Позитивний вплив на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

відбувається за умови використання змішаного навчання із використанням традиційних та інноваційних технологій.

Впровадження *інновацій в освіті* – це процес, що побудований на студентоцентричному підході із застосуванням методів та технологій навчання, які мають значний вплив на удосконалення педагогічної системи і є гнучкими до модернізації в освіті, техніці та культурі. Він реалізується через призму творчого та культурологічного розвитку особистості. Базою інноваційних методів та технологій в освіті є традиційні тенденції у викладанні, що органічно поєднуються із застосуванням педагогічних та технологічних новинок для результативності в засвоєнні знань. Упровадження інновацій в освіті відбувається за допомогою інноваційних методів і технологій.

Впровадження іноваційних технологій – це інтегративний процес, що за допомогою дифузії нововведень у традиційне навчання дозволяє учасникам освітнього процесу задовольнити свої професійні, соціокультурні та когнітивні запити, удосконалювати і модернізувати уміння та навички, які проєктуватимуться на подальшу професійну самоактуалізацію.

Інноваційні методи навчання можна розглядати як спосіб отримання знань та необхідної для професійної досконалості інформації за допомогою освітньої діяльності, що сприятиме креативному мисленню, гнучкості до сприйняття інновацій, психологічній стійкості, позбавленню професійних, соціальних та культурних стереотипів.

Позитивний результат формування культурологічної компетентності забезпечує використання змішаного навчання як такої форми організації отримання знань, за якої використовується як очне, так і електронне навчання задля досягнення найкращого результату та забезпечення потреби здобувачів освіти.

Змішане навчання (англ. *blended learning*) – визначаємо як форму організації отримання знань, за якої використовується як очне, так і електронне навчання задля досягнення найкращого результату та

забезпечення потреби здобувачів освіти, це гармонійне поєднання підходів до організації освітнього процесу, яке розширює можливості та компенсує недоліки окремих систем навчання. Найбільш розповсюдженою технологією змішаного навчання вважають технологію «перевернутого навчання», яка поділяється на типи: типовий перевернутий клас; орієнтований на дискусію перевернутий клас; сфокусований на демонстрації перевернутий клас; псевдоперевернутий клас; груповий перевернутий клас; віртуальний перевернутий клас; «перевернутий» викладач.

Для реалізації організаційно-педагогічних умов у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання використовувалися традиційні методи (лекції, семінари, практичні заняття, колоквиуми); інноваційні технології (рольові та психологічні ігри, вивчення конкретних ситуацій, заняття з елементами тренінгу, метод «Six Thinking Hats», метод «Fishbone») та засоби навчання (мультимедійні презентації, аудіо/відеоконтент; онлайн-бібліотеки; онлайн-опитування; віртуальні дошки; сервіси Google; Meet; Zoom).

Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання складається із трьох блоків: теоретично-цільового, дидактично-методологічного та результативного – з такими структурними компонентами: мета; методологічні підходи; змішане навчання, яке включає в себе аудиторні та дистанційні заняття, самостійну роботу; традиційні методи навчання; інноваційні технології; засоби навчання; структурні компоненти культурологічної компетентності, що є критеріями; рівні культурологічної компетентності (креативний, теоретичний, практичний), від яких залежить позитивна динаміка формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Організаційно-педагогічні умови слугують об'єднувальним компонентом моделі.

Ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних

мов в умовах змішаного навчання перевірена методом математичної статистики (критерій згоди Колмогорова-Смірнова) із достовірністю результатів 95%.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що

уперше:

- теоретично визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (забезпечення психологічного комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності; заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів; інтегрування культурологічних знань у професійну сферу майбутніх вчителів іноземних мов у процесі використання традиційних та інноваційних технологій навчання в умовах змішаного навчання);

- виокремлено компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний);

- розроблено критерії діагностики сформованості культурологічної компетентності (критерії (мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний), показники та рівні (креативний, теоретичний, практичний) сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання;

- спроектовано та реалізовано структурно-функціональну модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання;

- *удосконалено* методику реалізації організаційно-педагогічних умов та зміст змішаного навчання у процесі вивчення фахових дисциплін через

призму культурологічних знань; забезпечення мотивування студентів до вивчення вітчизняної та світової культури; реалізацію підходів до поглибленого вивчення культурологічних основ майбутніми вчителями та здатності інтегрування цих знань у професійну діяльність; забезпечення умов для розвитку інкультурації у процесі змішаного навчання із комплексним використанням традиційних та інноваційних методів і технологій навчання;

- *уточнено* сутність понять «культурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов», «змішане навчання», «інновація в освіті», «інноваційні технології»;

- *подальшого розвитку* набули заняття в умовах змішаного навчання із застосуванням інноваційних методів і технологій у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у тому, що впроваджено у практику методiku реалізації організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності в умовах змішаного навчання із використанням традиційних та інноваційних методів і технологій навчання, занять з елементами тренінгу, ігрових технологій, методів «Six Thinking Hats» та «Fishbone»; розроблено науково-педагогічний інструментарій, що презентовано у наукових міжнародних виданнях Web of Science з метою підвищення ефективності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Матеріали дисертації можуть використовуватися у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти з метою удосконалення культурологічних основ під час проведення занять в умовах змішаного навчання.

Ключові слова: культурологічна компетентність, навчальні дисципліни, англійська мова, іншомовна компетентність, інформаційне забезпечення, цифрова трансформація, цифровізація освіти, підготовка вчителя, професійна мобільність, змішане навчання, дистанційне навчання, інноваційні технології, інновація в освіті.

Summary

Korovii D. M. The formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education. – Qualification research work as a manuscript.

Dissertation on the receipt of the scientific degree of Doctor of Philosophy (PhD) in specialty 015 Professional education. – Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi, The Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2023.

The dissertation presents the results of a theoretical and experimentally verified study of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education.

The analysis of domestic and foreign philosophical, cultural, psychological and pedagogical literature made it possible to outline the necessity and importance of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education.

The educational process is closely related to culture, is an integral element of it, therefore the training process of a culturally competent teacher is associated with a number of contradictions and involves solving a number of problems that arise between the integration and multicultural processes of the modern educational environment, the insufficient level of cultural training of students and implementing it in professional activity; the necessity to implement and use the means of blended learning in the educational process and the insufficiency of scientific and methodological tools to ensure the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended learning; between the dominant requirements for the professional skill of the modern teacher and limited attention to the formation of cultural competence among future teachers of foreign languages in the conditions of mixed education; requirements for the development and implementation by teachers of professional disciplines of blended learning and their pedagogical skills.

It was found that the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education is a obligatory stage of the professional development of a future specialist. The process of integrating cultural competence into the professional competence of future teachers of foreign languages is outlined. Theoretical approaches to the interpretation of the concepts of "competency", "competence", "culture", "cultural competence", "blended education", "innovation in education", "innovative technologies" are summarized and the issues and essence of cultural competence of future teachers of foreign languages are highlighted.

Through the prism of the multifaceted approaches of scientists to the researched concept, the author's definition of *"cultural competence of future teachers of foreign languages"* was formed, *as the presence of knowledge that creates favorable conditions for rapid inculturation and socialization in a multicultural space, covers national and cultural assets, enables orientation of the individual in an intercultural society and demonstration of the readiness of the future teacher for the dialogue of cultures in the conditions of intercultural globalization.* Cultural competence is a professional necessity in the educational process and contributes to the acquisition of experience in integrating cultural processes into the professional space, where the future teacher becomes a mediator between culture and the student.

We define the cultural competence of a future teacher of foreign languages as a complex process that is formed on the basis of basic competences, which include general cultural and cultural competences that develop throughout life.

In the structure of cultural competence of future teachers of foreign languages, the following components were distinguished: *motivational, emotional-evaluative, personal-professional, socio-cultural.* All components are interdependent and interrelated components of cultural competence. We characterize *the motivational component* as the desire to improve further professional activity through a complex of cultural and professional knowledge, abilities and skills that stimulate the necessity for self-realization. *The emotional-*

evaluative component is defined as the creation of such psychological conditions in the educational process that will contribute to the preparation for the future profession by overcoming difficulties in cognitive activities, monitoring the results of one's activities and self-evaluation of one's own development. *The personal-professional component* serves as a tool that forms the future teacher's ability to introduce innovative technologies into the educational space through the process of self-development and creativity in professional activity. The basis of *the socio-cultural component* is the knowledge of national and world culture, customs and traditions of various nations, which will enable the future teacher of foreign languages to go beyond the borders of his native culture and mediate between his own and other cultures, but without losing his ethnic identity.

Criteria, indicators and levels have been identified for the diagnosis of cultural competence development. The criteria for the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education are taken as motivational, emotional-evaluative, personal-professional, socio-cultural. According to the developed criteria and indicators, three conditional levels of the formation of cultural competence were distinguished: *creative (high)*, *practical (average)*, *theoretical (initial)*. The proposed gradation was used during the pedagogical experiment.

The formation of cultural competence is a complex continuous process of acquisition by the future teacher of foreign languages of social and cultural skills that are integrated into professional self-development. The effectiveness of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of mixed education depends on the introduction of methodological approaches into the educational process, which should include activity, system, cultural, competence and holistic approaches. All approaches are interrelated and complement each other.

Appropriate organizational and pedagogical conditions are necessary for the effective functioning of the educational sector and the formation of professionally necessary competencies of higher education students. In the process of forming the

cultural competence of future teachers of foreign languages in conditions of mixed learning, *organizational and pedagogical conditions* are defined as a unifying component that consolidates technologies, methods and means of learning, methodological approaches, content and forms of the educational process and ensures a comfortable stay of the student in the educational space of higher education institutions and high effectiveness of the formation of cultural competence.

Organizational and pedagogical conditions for the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education are defined as: ensuring psychological comfort and motivation of participants in the educational process to obtain cultural knowledge in the process of forming cultural competence; stimulating future teachers to self-education and self-development in the process of improving cultural knowledge of national culture and studying the cultural characteristics of other nations; integration of cultural knowledge into the professional sphere of future teachers of foreign languages while the exploration of traditional and innovative learning technologies in conditions of mixed learning.

The realities of our time demand radical changes from the educational process and the introduction of new approaches to learning. The latest technologies require the introduction of innovations related to classroom and distance learning, and the mixing of these two forms. Blended education is the key to the effectiveness of modern education. A positive influence on the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages occurs under the condition of using blended education with the applying of traditional and innovative technologies.

The introduction of innovations in education is a process built on a student-centered approach with the use of teaching methods and technologies that have a significant impact on the improvement of the pedagogical system and are flexible to modernization in education, technology and culture. It is implemented through the prism of creative and cultural development of the individual. The basis of

innovative methods and technologies in education are traditional trends in teaching, which are organically combined with the use of pedagogical and technological innovations for effective knowledge acquisition. The introduction of innovations in education takes place with the help of innovative methods and technologies.

The implementation of innovative technologies is an integrative process that, with the help of the diffusion of innovations into traditional education, allows the participants of the educational process to satisfy their professional, socio-cultural and cognitive demands, improve and modernize skills and abilities that will be projected for further professional self-actualization.

Innovative teaching methods can be considered as a way of obtaining knowledge and information necessary for professional excellence with the help of educational activities, which will contribute to creative thinking, flexibility to perceive innovations, psychological stability, getting rid of professional, social and cultural stereotypes.

The positive result of the formation of cultural competence ensures the use of blended learning as a form of organization of knowledge acquisition, which uses both face-to-face and electronic learning to achieve the best result and meet the needs of students.

Blended learning – we define it as a form of organization of knowledge acquisition, in which both face-to-face and electronic learning are used to achieve the best result and meet the needs of education seekers, this is a harmonious combination of approaches to the organization of the educational process, which expands opportunities and compensates shortcomings of individual education systems. The most widespread technology of mixed learning is the technology of "inverted learning", which is divided into types: a typical inverted class; discussion-oriented flipped classroom; demonstration-focused flipped classroom; pseudo-inverted class; group flipped class; virtual flipped classroom; "inverted" teacher.

Traditional methods (lectures, seminars, practical classes, colloquiums) were used to implement organizational and pedagogical conditions in the process of forming the cultural competence of future teachers of foreign languages in conditions of mixed education; innovative technologies (role-playing and psychological games, studying specific situations, classes with training elements, the "Six Thinking Hats" method, the "Fishbone" method) and learning tools (multimedia presentations, audio/video content; online libraries; online surveys; virtual boards ; Google Meet services; Zoom).

The structural-functional model of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in conditions of mixed education consists of three blocks: theoretical-targeted, didactic-methodological and effective - with the following structural components: goal; methodological approaches; mixed learning, which includes classroom and remote classes, independent work; traditional teaching methods; innovative technologies; teaching aids; structural components of cultural competence, which are criteria; levels of cultural competence (creative, theoretical, practical), on which the positive dynamics of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages depends. Organizational and pedagogical conditions serve as a unifying component of the model.

The effectiveness of the proposed structural-functional model of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education was verified by the method of mathematical statistics (Kolmogorov-Smirnov agreement criterion) with a reliability of 95% of the results.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results are the following

for the first time:

- the organizational and pedagogical conditions for the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended learning are theoretically defined, substantiated and experimentally verified

(ensuring psychological comfort and motivation of participants in the educational process to obtain cultural knowledge in the process of forming cultural competence; stimulating future teachers to self-education and self-development in the process of improving cultural knowledge of national culture and the study of cultural features of other peoples; integration of cultural knowledge into the professional sphere of future teachers of foreign languages in the process of using traditional and innovative learning technologies in conditions of mixed learning);

- the components of cultural competence of future teachers of foreign languages in conditions of mixed learning (motivational, emotional-evaluative, personal-professional, socio-cultural) are singled out;

- developed diagnostic criteria for the formation of cultural competence (criteria (motivational, emotional-evaluative, personal-professional, sociocultural), indicators and levels (creative, theoretical, practical) of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages in the conditions of blended education);

- a structural and functional model of the formation of cultural competence of future foreign language teachers in the conditions of blended education was designed and implemented;

- the method of implementing organizational and pedagogical conditions and the content of blended education in the process of studying professional disciplines through the prism of cultural knowledge have been improved; ensuring motivation of students to study national and world culture; implementation of approaches to the in-depth study of cultural foundations by future teachers and the ability to integrate this knowledge into professional activity; providing conditions for the development of inculturation in the process of mixed learning with the integrated use of traditional and innovative methods and technologies of learning;

- the essence of the concepts "cultural competence of future teachers of foreign languages", "blended learning", "innovation in education", "innovative technologies" has been clarified;

- the means of mixed learning with the use of innovative methods and technologies in the process of forming the cultural competence of future teachers of foreign languages acquired further development.

The practical significance of the obtained research results is that the method of implementing the organizational and pedagogical conditions for the formation of cultural competence in the conditions of blended learning with the use of traditional and innovative methods and technologies of learning, classes with elements of training, game technologies, methods of "Six Thinking Hats" and "Fishbone" has been put into practice; a scientific-pedagogical toolkit was developed, which was presented in scientific international editions of Web of Science with the aim of increasing the effectiveness of the formation of cultural competence of future teachers of foreign languages.

The materials of the dissertation can be used in the process of professional training of future teachers in institutions of higher pedagogical education in order to improve cultural foundations during classes in the conditions of blended education.

Keywords: cultural competence, educational disciplines, English language, foreign language competence, information support, digital transformation, digitization of education, teacher training, professional mobility, mixed learning, distance learning, innovative technologies, innovation in education.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. **Коровій Д.М.**, Лазаренко Н.І. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця, 2022. № 63.С. 164-171. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-63-164-171.

2. Коровій Д.М. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя

як складова професійної компетентності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2021. Випуск № 43. С. 191-197. DOI: 10.24919/2308-4863/43-2-31.

3. Коровій Д. Компоненти культурологічної компетентності майбутніх вчителів за результатами дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2022, № 9-10. С.194-203. DOI 10.24139/2312-5993/2022.09-10/194-203.

Стаття в міжнародному виданні WoS:

4. Shvydenko V., **Korovii D.**, Duchenko A., Semenova O., Koval V., Lukatska Y. Modern Information Technologies in the Organization of Educational Work in Secondary Institutions of Great Britain. *International Journal of Computer Science and Network Security*, January 2022. VOL.22. No.1. P. 358-366. DOI: 10.22937/IJCSNS.2022.22.1.50

Статті в міжнародних виданнях:

5. Korovii D. Culturological Competence – a Clue Competence of a Future Teacher. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. 2021. Vol. 6. P.56-63. <https://drive.google.com/file/d/1FF3TvmH0SXOpMmpVauaZiBC5LiaQdjWQ/view>

6. **Korovii D.**, Lazarenko N. The Benefits of Blended Education. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. 2022. Vol. 1. P.90-96. https://drive.google.com/file/d/17iV0kthZ_olMAWgveL_dtpnSqPZGu4Z/view

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Коровій Д. М. Вплив пандемії на процес навчання в закладах вищої освіти. *Педагогіка та психологія сьогодення: теорія та практика*: збірник наукових робіт учасників науково-практичної конференції (м. Одеса, 21-22 січня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 193-195.

8. Коровій Д. Дистанційне навчання – перспективи та зміни. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому*

навчальному закладі та школі: збірник тез учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 11-12 лютого 2022 р.). Харків, 2022. С. 9-11.

9. Коровій Д. Змішане навчання – нові сучасні можливості. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Всеукраїнська науково-практична конференція* (м. Вінниця, 24 листопада 2021 р.). Вінниця, 2022. С. 55-57.

10. Коровій Д. Культура як один з ключових елементів вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Всеукраїнська науково-практична конференція* (м. Вінниця, 25 листопада 2020 р.). Вінниця, 2020. С. 78-80.

11. Коровій Д. Структурні компоненти культурологічної компетентності майбутніх вчителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя. V Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція* (м. Вінниця, 29-30 листопада 2021 р.). Вінниця, 2022. С. 81-86.

12. Коровій Д. Сутність поняття компетентність. *МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі: XIX міжнародна студентська конференція* (м. Вінниця, 26 березня 2021р.). Вінниця, 2021. С. 263-265.

13. Коровій Д. Переваги змішаного навчання. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: збірник тез учасників щорічної звітної науковій конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов* (м. Вінниця, 31 травня 2022 р.). Вінниця, 2022. С. 32-22.

14. Korovii D. Structural Components of Cultural Competence. *TRENDS OF MODERN SCIENCE AND PRACTICE: V International Scientific and Practical Conference* (Ankara, Turkey February 8 – 11, 2022) Ankara, 2022. P.293-295.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	34
1.1. Проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів.....	34
1.2. Сутність поняття «культурологічна компетентність» у наукових дискурсах.....	51
1.3. Структурні особливості та критеріально-діагностичний апарат культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов	65
Висновки до першого розділу	86
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	88
2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	88
2.2. Організаційно-методологічні засади змішаного навчання у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	113
2.3. Характеристика змішаного навчання як інноваційного прояву формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	138

2.4. Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання	159
Висновки до другого розділу	166
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	169
3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту.....	169
3.2. Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту.....	186
Висновки до третього розділу	196
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	202
ДОДАТКИ.....	256

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Реформування освітньої сфери та переорієнтація на інноваційні підходи до навчання зумовлюють зростання вимог до конкурентоспроможності педагогічних фахівців і їх здатності до комунікації в полікультурному суспільстві. Особливе значення у фаховій підготовці майбутніх учителів мають культурологічні знання, які інтегруватимуться у професійні знання та сприятимуть формуванню професійної компетентності. Але не завжди відбувається усвідомлення необхідності зв'язку культурологічних та професійних знань. Це спричиняє недостатній для професійної діяльності рівень культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що може провокувати виникнення труднощів у процесі соціалізації та інкультурації, міжкультурного спілкування та втрати власної національної ідентичності.

Проблеми соціалізації та інкультурації у процесі розвитку студентської молоді розглянуто в наукових працях зарубіжних та вітчизняних науковців: проблеми соціалізації та психічного розвитку студентської молоді відображено у зарубіжних дослідженнях А. Бандури, С. Бохнера, Дж. Верча, Ф. Гіддінгса, Г. Деві, Б. Девіса, Е. Еріксона, Л. Річардсона, А. Сінгха, Г. Тарде, Дж. Тернера, А. Фернем, Р. Франзозі, З. Фрейда, Р. Харре, К. Цвінманн й ін; адаптативно-психологічні проблеми пов'язані із соціалізацією молоді окреслено у дослідженнях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Л. Вікторова, Г. Костюка, С. Куделко, О. Макеєва, С. Максименко, Ж. Малахова, Л. Міщик, М. Пірен, Н. Сейко, С. Харченко, Л. Яворовської й ін; філософський огляд феномену інкультурації у процесі соціалізації молоді проаналізовано у працях С. Гатальської, Н. Головіної, О. Попович, Ю Шабанова й ін.; процес соціалізації через народну культуру та етнологію описують О. Семашко, М. Юрій та ін; акцент на застосування культурного підходу до когнітивного розвитку особистості у процесі соціалізації прослідковується у роботах М. Говен, Х. Бібе, Р. Манро, М. Дж. Герсковітса та ін.

Пріоритетним завданням освіти у процесі формування майбутніх учителів іноземних мов стає розвиток ключових компетентностей відповідно до сучасних вимог і навчальних трансформацій та впровадження культурологічної основи в професійні знання. Ці завдання відображено у таких нормативних документах, як Закон України «Про освіту» (2022 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2017 р.), Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів Країни (2018 р.), Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018 р.), інших нормативних документах.

Культурний вплив є вагомим чинником розвитку суспільства, що формує зміст сучасної вищої освіти. Культура як особливий суспільний феномен у різних сферах життєдіяльності вивчалася зарубіжними науковцями (Р. Бенедикт, М. Вебстер, Я. Гайда, К. Гірц, І. Кант, К. Кемерон, Р. Кільманн, А. Клоковська, К. Клюкхон, А. Кробер, Р. Куїнн, Е. Новіцка, Т. Рошак, М. Секстон, А. Сіцінський, Р. Стокхаммер, Е. Тайлор, Л. Уайт, М. Цицерон, С. Чарновський, Е. Шайн та ін.). Культуру як необхідний елемент світооблаштування обґрунтовано у дослідженнях В. Андрущенка, С. Абрамович, С. Губерського, М. Михальченка й ін. Проблеми формування в особистості духовних та етичних начал через культурний вплив висвітили у своїх роботах Л. Барановська, О. Біда, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кудін, І Кучерак, , Н. Ничкало, О. Шевнюк й ін.

Поглиблення культурологічних знань та інтеграція їх у професійну діяльність пов'язані з полікультурністю суспільства та тісною міжкультурною комунікацією, що зумовлює взаємозв'язок культури та освіти, що є важливим стержнем у сучасних дослідженнях відомих філософів і педагогів (І. Андрейко, О. Базулик, В. Болгаріна, В. Буряк, А. Дистервег, В. Кремень, Г. Меднікова, В. Ортинський, С. Сисоєва, Г. Філіпчук, Н. Юхименко та ін.).

Залучення культурологічних знань до змісту професійної педагогічної освіти зумовило впровадження в освітній процес культурологічного підходу, що поєднує в собі складові, що необхідні для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Аспекти реалізації культурологічного підходу в освіті проаналізовано у працях Ю. Бойчука, Є. Бондаревської, Г. Васяновича, О. Вознюк, А. Галенко, С. Гатальської, О. Гречановської, С. Дичковського, О. Дубасенюк, І. Зайченка, В. Зарицької, І. Зязюна, І. Іванової, М. Кравець, С. Кримського, Л. Круглової, Ю. Тарелкіна, В. Циркіна, О. Шевнюк й ін. Ці дослідження сприяли виокремленню культурологічної компетентності як важливої складової професійної компетентності у формуванні майбутніх фахівців освітньої галузі.

У педагогічній науці поняття «культурологічна компетентність» було висвітлено у наукових працях низки дослідників: І. Бахова, А. Галенка, М. Головань, Н. Головіної, Н. Гречаник, О. Гречановської, В. Зарицької, О. Коваленко, Л. Кондрацької, О. Кравченко-Дзондзи, А. Москаленко, Н. Осадчук, О. Петрова, В. Пустохіної, Л. Синельникової, Н. Стеценко, О. Усик, О. Федорцової, Т. Чикалова й ін. Особливої актуальності гуманізація та гуманітаризація вищої освіти набуває у складні періоди військових конфліктів, пандемій, катастроф тощо, що завжди надає актуальності цій проблемі. Процес формування культурологічної компетентності через призму гуманітаризації та гуманізації освіти є у центрі уваги багатьох дослідників (В. Бабаєв, Г. Балл, О. Барно, О. Біда, М. Бахтін, Р. Беланова, С. Гончаренко, М. Добрускін, І. Зязюн, М. Іщенко, О. Кивлюк, М. Кісіль, М. Нестерова, Ю. Романовська, О. Романовський, А. Сакун, В. Сиволога, Н. Фіалко й ін.).

Формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови, на сучасному етапі розвитку вищої освіти, неможливий без впровадження компетентісного підходу в освітній процес. Тому багато досліджень присвячено шляхам реалізації компетентісного підходу у вищій

освіті (О. Акімова, І. Бех, В. Бібік, О. Бігіч, Н. Боярчук, Л. Волкова, Р. Гуревич, Н. Кічук, С. Клепко, Т. Колодько, А. Коломієць, Н. Лазаренко, С. Лісова, В. Луговий, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Петров, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, В. Садова, Л. Тархан, Л. Чередниченко, Д. Чернілевський, Т. Шаргун, Н. Щерба й ін.).

Упровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців із вищою освітою, передбачає використання педагогічних технологій, які перебувають у центрі уваги зарубіжних та вітчизняних науковців (О. Антонова, Б. Блум, Дж. Брунер, С. Вітвицька, Р. Гуревич, І. Дичківська, О. Дубасенюк, М. Кадемія, Г. Коберник, Д. Колб, Н. Наволокова, В. Ортинський, В. Петрук, О. Пехота, Л. Пирожниченко, А. Підласий, Н. Побірченко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Сисоєва, О. Степанов, І. Турчина, М. Фіцула, Н. Флемінг, В. Химинець, Т. Хусен, Л. Шевченко та ін.).

Сучасні реалії та розвиток технологій зумовлюють використання інновацій в освітньому процесі який поєднує аудиторні та дистанційні форми навчання, у вигляді змішаного навчання. Аналіз праць В. Бикова, О. Гриценчук, Ю. Жук, В. Заболотного, І. Іванюк, Л. Ліщинської, В. Мацюк, Н. Мислицької, М. Моклюк, І. Сальник, Е. Сірик, І. Слободянюк, В. Прибилова, М. Шута й ін., свідчать про поступову тенденцію переходу із аудиторного до дистанційного навчання, яке формує новий освітній простір, покращення якого залежить від інформаційно-комунікаційних технологій, що збільшує можливість отримання знань не зважаючи на час, місце перебування чи обставин за допомогою різноманітних педагогічних технологій. Учені визначають переваги дистанційного навчання.

Дистанційне навчання, не зважаючи на прогрес комп'ютерних технологій та збільшення інтернет-можливостей в освіті, не може повноцінно задовільнити освітні потреби молоді без використання засобів змішаного навчання (А. Адамс, І. Аллен, С. Березенська, К. Бугайчук, І. Воротникова, М. Гевед, Ч. Грем, Є. Громов, М. Кадемія, О. Колесникова, А. Коломієць,

М. Кухаренко, Н. Лазаренко, Л. Лук'янова, Т. Олійник, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Дж. Сіман, А. Столяревська, Р. Фергюсон, Н. Фрізен, Г. Чередніченко, Л. Шапран, М. Шарплз, Т. Шроль й ін.).

У наукових розвідках М. Байди, Дж. Бергманна, Дж. Грейні, М. Кадемії, Ю. Корницької, О. Кузьмінської, В. Кухаренко, Дж. Нурі, О. Оленюк, С. Попадюк, Н. Приходькіна, Н. Рубель, А. Самса, М. Скуратівської, І. Телев'як, К. Уолш, К. Фултона, Х. Ханг, Е. Чанг та інш. обґрунтовано необхідність упровадження в освітній процес однієї із поширених технологій змішаного навчання – «перевернутого навчання».

Проблема формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання має деяку наукову невизначеність щодо її змісту у процесі професійної спрямованості під час отримання знань у закладах вищої освіти, що створює низку *суперечностей* між:

- інтеграційними та полікультурними процесами сучасного освітнього середовища, і недостатнім рівнем культурологічної підготовки студентів та готовності до впровадження її у професійну діяльність;

- необхідністю використання засобів змішаного навчання в освітньому процесі та обмеженістю науково-методичного інструментарію забезпечення формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання;

- домінуючими вимогами до професійної майстерності сучасного вчителя та недостатньою увагою до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов;

- вимогами до розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій викладачами фахових дисциплін в умовах змішаного навчання та їх рівнем педагогічної майстерності.

Актуальність проблеми дослідження, культурологічно-педагогічна значущість проблематики, наявність суперечностей, недостатнє теоретичне обґрунтування і потреба у визначенні та впровадженні організаційно-

педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов зумовили вибір теми дисертації: **«Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки і професійної освіти та управління освітніми закладами «Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (РК № 01119U102999), кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті «Інноваційні педагогічні технології навчання в умовах інформатизації освіти в Україні та за кордоном». Тему дисертації затверджено Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 3 від 22.10.2020 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою НАПН України з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (витяг № 5 від 30.11.2021 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному визначенні ефективності організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

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

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що результативність формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання зросте за таких організаційно-педагогічних умов:

- забезпечення психологічного комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності;

- заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів;

- інтегрування культурологічних знань у професійну сферу майбутніх учителів іноземних мов у процесі використання традиційних та інноваційних технологій навчання в умовах змішаного навчання.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета та гіпотези дослідження передбачено розв'язання таких дослідницьких **завдань**:

1. Проаналізувати наукові психолого-педагогічні підходи до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов та уточнити сутність понять дисертації «компетентність», «компетенція», «культурологічна компетентність», «змішане навчання».

2. Виокремити та обґрунтувати структурні складові, критерії, показники та рівні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

3. Визначити і схарактеризувати організаційно-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов та створити структурно-функціональну модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

4. Експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Для вирішення поставлених завдань, перевірки гіпотези і досягнення мети використано **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, моделювання – аналіз психолого-педагогічних та лінгводидактичних,

наукових джерел та методики професійного навчання з досліджуваної теми для уточнення ключових понять дослідження, для розробки та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання; вивчення Законів України, положень, концепцій, нормативних документів щодо формування компетентностей у здобувачів вищої освіти; моделювання для створення структурно-функціональної моделі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання;

- *емпіричні*: анкетування, бесіди, педагогічне спостереження, тести, діагностика особистих якостей – для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання; визначення критеріїв, показників, рівнів діагностики авторської моделі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання, об'єднувальним компонентом якої є організаційно-педагогічні умови; засобів змішаного навчання, інноваційних технологій, занять з елементами тренінгів;

- *педагогічний експеримент* для наукового підтвердження гіпотези та визначення рівня ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання;

- *методи математичної статистики* – для перевірки та обробки результатів дослідження з використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена та критерію згоди Колмогорова-Смірнова.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що

вперше:

- теоретично визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (забезпечення психологічного

комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності; заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів; інтегрування культурологічних знань у професійну сферу майбутніх учителів іноземних мов у процесі використання традиційних та інноваційних технологій навчання в умовах змішаного навчання);

- виокремлено компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний);

- розроблено критеріально-діагностичний апарат формування культурологічної компетентності (критерії, показники та рівні (теоретичний, практичний, креативний,)) та сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання;

- спроектовано та реалізовано структурно-функціональну модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання;

удосконалено методику реалізації організаційно-педагогічних умов та зміст змішаного навчання у процесі вивчення фахових дисциплін через призму культурологічних знань; забезпечення мотивування студентів до вивчення вітчизняної та світової культури; реалізації підходів до поглибленого вивчення культурологічних основ майбутніми учителями іноземних мов та здатності інтегрування цих знань у професійну діяльність; забезпечення умов для розвитку інкультурації в умовах змішаного навчання із комплексним використанням традиційних та інноваційних методів і технологій навчання;

уточнено сутність понять «культурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов», «змішане навчання», «інновація в освіті», «інноваційні технології», «організаційно-педагогічні умови»;

подальшого розвитку набули заняття в умовах змішаного навчання із застосуванням інноваційних методів і технологій у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі: Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»; Мукачевського державного університету; Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти; Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у тому, що розроблено та впроваджено структурно-функціональну модель формування культурологічної компетентності у професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання; впроваджено у практику методiku реалізації організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності в умовах змішаного навчання із використанням традиційних та інноваційних методів і технологій навчання, занять з елементами тренінгу, ігрових технологій, методів «Six Thinking Hats» та «Fishbone»; розроблено науково-педагогічний інструментарій формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів в умовах змішаного навчання і презентовано його в наукових міжнародних виданнях Web of Science.

Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06-46 від 27.12.2022 р.); Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (довідка № 66-06-301/59 від 22.12.2022); Мукачевський державний

університет (довідка № 43 від 12.01.2023 р.); Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка № 13/02-13 від 11.01.2023 р.); Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (довідка № 225/04 від 27.12.2022 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження та його результати презентовано на 8 міжнародних та науково-практичних конференціях, зокрема:

міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі» (м. Харків, 2022 р.); міжнародній науково-практичній конференції «Trends of Modern Science and practice» (Ankara, 2022 р.); міжнародній студентській конференції «Мова, освіта, культура: Інтеграційні тенденції в сучасному світі» (Вінниця, 2021 р.); всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (Вінниця, 2021 р.); всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (Вінниця, 2020 р.); всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2021 р.); науково-практичній конференції «Педагогіка та психологія сьогодення: теорія та практика» (Одеса, 2022 р.); науковій конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов «Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Вінниця, 2022 р.); конференціях викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2019- 2022 рр.) та науково-методичних семінарах.

Публікації. Основний зміст і результати дисертаційної роботи представлено у 14 публікаціях: із них 3 – одноосібних, 3 у співавторстві; 3 статті опубліковані у фахових виданнях України; 1 – у виданні, що входить до міжнародної наукометричної бази даних Web of Science; 2 – у

міжнародних виданнях; 8 – у збірках матеріалів науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві: у статті [1] автор виконав аналіз технологій та реалізації змішаного навчання, діагностику характеристик змішаного навчання у процесі опитування студентів; у статті [4] внесок автора полягає у висвітленні теоретичних і практичних аспектів переваги змішаного навчання; у статті [5] дисертантці належить обґрунтування ролі інформаційних технологій в організації виховної роботи в загальноосвітніх закладах Великої Британії.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел (518 найменувань, з яких 87 – іноземною мовою) найменування у порядку появи посилань у тексті, додатків (17). Загальний обсяг дисертації становить 338 сторінки, у тому числі 179 сторінок основного тексту. Дисертація містить 12 таблиць на 9 сторінках та 13 рисунків на 6 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

1.1. Проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів

Сучасне суспільство переживає складний історичний період, у якому відбуваються радикальні світові зміни, соціальні катаклізми, стрімкий розвиток технологій, переплетення культур. Усі ці зміни зумовлюють зміщення традиційних підходів в освітньому процесі, новітні вимоги до формування фахівців, модернізацію сучасної освіти, спрямовану на формування культуротворчої особистості.

Особливого значення набувають міжкультурні зв'язки, що наче прокладають місток між різними національностями, допомагають у налагодженні контактів і безперервній взаємодії етносів. Усі ці процеси здійснюються завдяки усвідомленню не лише власної ідентичності й унікальності, свідомій повазі до інших національностей, їх визнання та розуміння культури як мови інтернаціонального спілкування [1].

Глобалізація – це безперервний процес поширення інформації та знань у розрізі економіки, політики, науки та суспільства. Іншими словами, це всесвітній прогрес та розвиток кожної країни і її структурних елементів. Тісна співпраця із зарубіжними країнами спонукає молодь до вивчення і розуміння інших культур, що вимагає відповідних знань із культурології. Такі знання є особливо важливими, коли йдеться про майбутніх учителів, які ці знання використають у роботі зі школярами для формування повноцінних громадян нашої країни.

У Законі України «Про освіту» визначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [2], це свідчить про необхідність культурологічних знань здобувачів усіх ступенів освіти. Також Закон визначає освіту «державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» (Стаття 5). З-поміж засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності виокремлено «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій» (Стаття 6) [2], що підкреслює значущість культурологічної основи у формуванні майбутніх вчителів іноземних мов.

У Державному стандарті початкової освіти визначено мету навчання, яка передбачає «формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти» [3].

Типова освітня програма організації та проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти визначає такі базові компетентності учителя: професійно-педагогічну, соціально-громадську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психолого-фасилітативну, підприємницьку та інформаційно-цифрову [4].

Універсальність майбутнього вчителя нині виходить на новий рівень розвитку. Багатомовність та проблеми, які з цим пов'язані, розглядаються в Європейському Союзі як чинники економічного розвитку. Рада Європи розробила Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти – міжнародно визнані стандарти володіння іноземними мовами, які використовуються міністерствами освіти та центрами оцінювання багатьох країн світу як

надійне джерело встановлення стандартів, яких потрібно досягти на різних етапах освіти [5].

Тому сучасна вітчизняна освіта потребує не просто висококваліфікованого спеціаліста вузького профілю, а навпаки, освіченого й обізнаного в різних сферах людської діяльності, тобто спеціаліста нового рівня системи професійної підготовки, з-поміж компетенцій якого ключовою є саме культурологічна компетентність. Майбутній учитель зобов'язаний володіти не лише базовими вміннями та навичками своєї професії, але й опанувати іноземні мови, мати гуманітарні знання та постійно розширювати власний світогляд [1], що сприяє формуванню певного культурологічного рівня та відображено у робочих програмах спеціальних дисциплін (додаток А). Кваліфікований педагог, окрім важливих компетентностей, що задовольняють життєві потреби, має набути тих, що характеризують його як фахівця, який здатний формувати в учнів ключові компетентності.

Сучасні дослідники переконані, що людина «оцінювана не тільки з точки зору її базових якостей, але й з боку її соціальних та духовних особливостей» [6]. Особистість розглядають як «активно діючий соціальний суб'єкт, як мислячу людину, яка характеризується власною культурою» [6]. Людина не лише споживач та «носіє суспільних відносин», а й своєрідний ретранслятор, який «здійснює зворотний вплив відповідно до своїх здібностей, досвіду, інтелекту, індивідуальних особливостей, професіоналізму і власної культури» [6].

Такі характеристики людини яскраво демонструють ті особливості, що мають вплив на становлення особистості, й окреслюють зв'язок культури та освіти, що формує людину як носія рідної культури, сприяє зацікавленості іншими культурами і професійному зростанню.

На становлення особистості у процесі професійного зростання особливий вплив мають такі соціально-психологічні процеси як соціалізація (включення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості) [7] та

інкультурація (процес освоєння людиною, членом конкретного суспільства, основних рис і змісту культури свого суспільства, менталітету, культурних взірців, стереотипів у поведінці і мисленні) [8].

Процес соціалізації відбувається у результаті стихійного впливу оточення, а також сім'ї, школи та інших соціальних інститутів, які мають виховну спрямованість і покликані формувати в індивідів сукупні реакції, адекватні впливам соціального середовища; підсумком соціалізації повинна бути така поведінка, яка забезпечує взаєморозуміння та комунікацію людей і відповідає суспільній свідомості [9].

Особливе значення у соціалізації має сім'я, адже це перша соціальна інституція для дитини, яка забезпечує початкові етапи соціалізації, з-поміж них найважливішими є комунікація та спілкування. Родина – середовище, де особистість починає набувати свої соціальні знання та навички, які у подальшому розвиваються у залежності від оточення, в яке потрапила дитини. Значущим у процесі соціалізації є період навчання та освітні інституції (дитячий садочок, школа, училище, технікум, ЗВО). Вони надають значний досвід комунікації з іншими, спілкування у колективі, розуміння колективної діяльності та загальнокультурний досвід.

Упродовж життя відбувається процес соціалізації, переважно у спілкуванні. Різні вікові категорії потребують спілкування з ровесниками. Завдяки цьому особистість задовольняє соціальні потреби, самостверджується, самореалізується.

Особливості психічного розвитку та входження особистості в соціум через комунікацію прослідковується в описі життєвих циклів людини відомого психолога Е. Еріксона. У своїй концепції він визначив вісім етапів життєвого циклу, кожен з них має специфічні завдання, які негативно чи позитивно впливають на формування певних психологічних утворень. Періодизація Е. Еріксона враховує наявність криз у визначений період, що є переломним моментом між регресом і прогресом. Але усі ці процеси відбуваються за умови активної комунікації та спілкування.

Важливим у становленні особистості є період 18 – 25 років, водночас він визначальний для професійного розвитку. Зазвичай, цей життєвий проміжок розглядають як студентський вік. Цей період є перехідним до дорослого життя, самостійності, самостановлення, формування самосвідомості. Він також результативний у когнітивному аспекті, тобто є найкращим для засвоєння професійних знань. Здатність до самовизначення допомагає більш усвідомлено і мотивовано одержувати знання.

Найважливішим новоутворенням цього періоду вважають розвиток здатності до самоосвіти та самопізнання, що включає в себе пізнавальний елемент (відкриття свого «Я»), понятійний елемент (уявлення про свою індивідуальність, якості і сутності) й оцінно-вольовий елемент (самооцінка, самоповага). Розвиток рефлексії, тобто самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями й думками, обумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей і сенсу життя, можливу їхню зміну і подальший розвиток [10].

Науковці виокремлюють три аспекти характеристики студента як людини певного віку і як особистості:

«1) у психологічному, який являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне у психологічному плані – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) у соціальному, в якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності;

3) у біологічному, який включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру тощо. Цей аспект переважно зумовлений спадковістю і вродженими задатками, але, у відомих межах, змінюється під впливом умов життя» [11].

Наразі загальноприйнятої теорії соціалізації студентської молоді немає. У науковому дискурсі популярними є такі теоретичні підходи до розуміння суті соціології: особистого контролю, соціальної ідентичності, міжособистісного спілкування, адаптивний, рольовий, критичний, когнітивний, інкультурації, соціального учіння, психодинамічний та інші, які пропонують відповідні моделі соціалізації і соціальної поведінки особистості [12].

Інкультурація як процес входження індивіда в іншу культуру тісно пов'язана із соціалізацією, і цей зв'язок, на нашу думку, забезпечує культура. Поняття соціалізації та інкультурації часто використовують як синоніми, зокрема дослідники, які витлумачують термін «культура як будь-яку біологічно неуспадковану діяльність, закріплену в певних результатах. Але більшість вчених вважають культуру виключно людською характеристикою» [13].

Розмежовуючи ці поняття, ми вважаємо, що соціалізація включає у себе соціальний досвід спільно із культурою, а інкультурація забезпечує здатність не лише засвоєння культурологічних знань, а й їх відтворення та трансляцію іншим. Такі вміння є особливо необхідними для формування майбутніх учителів іноземних мов – комунікаторів та посередників між культурами та учнями. Іноземна мова стає важливим засобом інкультурації та передачі відповідних знань.

Нам імponує думка дослідниці Н. Головіної, яка розглядає «соціалізацію та інкультурацію як відображення в гуманітарному знанні цілісного єдиного процесу становлення людини, життєдіяльність якої розгортається як «входження» в соціум і культуру» [14]. Науковиця вважає, що за своїм характером процес інкультурації є більш складний, ніж процес соціалізації і засвоєння культурних норм, цінностей, традицій і звичаїв». Соціалізація розглядається як більш універсальна, а інкультурація – культурно специфічна. Н. Головіна акцентує увагу на тому, що «процес соціалізації відбувається за допомогою інкультурації як уведення студентів у

систему основних ціннісно-сміслових і нормативно-регулятивних установок культури, критеріїв оцінок і принципів добору соціально прийнятних форм і способів здійснення діяльності, прийнятих у суспільстві» [14].

Важливим етапом інкультурації є формування основних людських навичок – типи спілкування з іншими людьми, форми контролю за власною поведінкою й емоціями, способи задоволення основних потреб, оцінне ставлення до різних явищ навколо себе тощо. Результатом інкультурації емоційна й поведінкова схожість людини з іншими членами даної культури та її відмінність [15, с. 79].

Для майбутніх учителів іноземних мов процес інкультурації є доволі складним. Не пройшовши його не можливо передати знання іншим – це буде лише трансляція відповідної інформації та технічних моментів у вивченні мови (граматика, орфографія тощо), що можна завчити, водночас психологічне навантаження та глибоке розуміння мови, засвоєння вимови та особливостей мовної системи буде відсутнім. Негативним наслідком стане те, що навіть цікава інформація перетворюватиметься на звичайний «технічний матеріал», важкий для засвоєння.

Доречно згадати міркування відомого українського науковця, філософа, мовознавця, фольклориста О. Потебні про мову як особливу форму людської діяльності. «Мова є засіб не виражати готову думку, а створювати її... вона не відображення світоспоглядання, яке склалося, а діяльність, яка його складає» [16].

Дослідження проблеми соціалізації та психологічного розвитку студентської молоді є різновекторними. Виокремимо постаті зарубіжних науковців: С. Бохнер [17], Й. Вертш [18], Г. Деві [19], Б. Девіс [20], Е. Еріксон [21], Л. Річардсон [23], А. Сінгх [24], Й. Тернер [25], А. Фернем [17], Р. Францозі [22], З. Фройд [26], К. Цвінман [27] та вітчизняних дослідників соціально-психологічних проблем розвитку студентської молоді: О. Безпалько [28], Л. Вікторова [29], Г. Костюка [30], О. Лавренко [36],

О. Макеєва [31], С. Максименко [32], Ж. Малахова [33], Л. Міщик [34], М. Пірен [35], Н. Сейко [37], С. Харченко [38], Л. Яворовської [39] та ін.

Вивчення проблем інкультурації зазвичай пов'язують із дослідженнями процесу соціалізації. Феномен інкультурації проаналізовано у працях А. Бандура [40], С. Гатальської [44], М. Герськовиць [42], М. Говена [41], Н. Головіної [14], Р. Манро [43], О. Поповича [45], О. Семашка [46], М. Юрій [47] та ін.

У підготовці майбутніх учителів іноземних мов процеси соціалізації та інкультурації є важливими, бо педагог має одночасно «брати і віддавати» і не лише професійні знання, а й культурологічні, при цьому мати здатність формувати свою особливу ієрархію культурних цінностей, яка опиратиметься на дві (або більше) культури.

Рушійною силою процесів соціалізації та інкультурації у професійному становленні особистості є формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Українські лінгвісти Н. Непийвода та В. Чуріна стверджують, що «знання мови як у побутовому житті, так і в професійній діяльності потрібне не як сукупність правил, а як культура співжиття в суспільстві, картина світобачення, засіб формування і самовираження кожної особистості» [48].

Мовлення як засіб спілкування відіграє одну з найважливіших ролей у житті людини: за його допомогою реалізується фундаментальна потреба обміну думками, інформацією між людьми, це засіб самовираження, потужний засіб впливу на аудиторію [49].

У спілкуванні, у взаємодії людей здійснюється узгодження цінностей, норм, ідеалів, почуттів, настроїв, усіх інших атрибутів душевного й духовного світу людини. У цьому процесі відбувається зміна властивостей як суб'єктів взаємодії, так і об'єктів узгодження (цінностей, норм та ін.) [50, с. 276].

Суспільні відносини та міжособистісні комунікації в усіх сферах життя з погляду функціонування мови розглядає філософ Л. Дротянко. Роздуми

науковця спрямовуються до того, що комунікація є джерелом зародження, розвитку, трансформації мовних засобів, які виражають зміст і форму вияву культури певного суспільства на певному історичному етапі [51].

Отже, мову розглядають як основу культури, яка, в свою чергу, залежить від комунікації. Мова – важливий показник певної культури, що спрямовує відповідний розвиток особистості та залежить від оточення. У яку культуру інтегрується особистість – таку мову вона засвоює через призму культури. Без вивчення культури не можливо повноцінно володіти іноземною мовою. У фаховому зростанні майбутнього учителя іноземних мов знання потребують освітніх зусиль для глибшої інкультурації.

Важливими властивостями особистості педагога українські науковці визначають культурологічну спрямованість, яка покликана окреслювати світоглядні позиції вчителя, психологічні особливості, до яких відносять міжособистісну взаємодію у професійному напрямі та ставлення до самого себе, до дисципліни, що викладає, способу життя. Педагогічна спрямованість, як вважають дослідники, тісно пов'язана з культурними проявами, що формують професійну культуру вчителя [52]. Отже, науковці тісно пов'язують професійність майбутнього вчителя з рівнем його культурологічної компетентності.

Знаний український педагог і науковець І. Зязюн у книзі «Педагогіка добра: ідеали та реалії» писав: «Головне в людині – її духовність на засадах національної культури». Дослідник переконував, що виховати духовну особистість можливо лише за умови наповнення звичайної освітньої системи культурологічним змістом, надання освітньому середовищу культурологічного характеру [53, с. 304]. Ідеї І. Зязюна знайшли свій відгук та продовження у працях сучасних науковців.

Вітчизняні дослідники розглядають культурні та освітні процеси комплексно. Вважають, що зміст кожного навчального предмету є частиною людської культури. Учасники освітнього процесу мають усвідомлювати, що бути культурним – цікаво, престижно та вигідно, а прагнення високої

духовності варте того, щоб стати сенсом життя. Адже серед аксіологічних орієнтирів обов'язково будуть професіоналізм та різноманітні компетентності. Важливим є те, щоб молодь ставила собі за мету бути Людиною Культури [54, с. 29-34].

У ХХІ столітті культуру розглядають як один із найвагоміших чинників суспільного розвитку, а врахування процесів культурної інтеграції та глобалізації зумовлює зміст освітньої реформи в Україні. У Європі, США, розвинених країнах Азії, спрямовуючи зусилля на забезпечення сталого розвитку, давно визначили потребу удосконалювати сферу культури на загальнодержавному, регіональному та локальному рівнях. Насамперед це пов'язано зі зростанням ролі особистості у суспільному розвитку держави загалом [55].

Одними з перших звернули увагу на взаємозв'язок культури та освіти відомі філософи та педагоги: О. Базулик [58], В. Болгаріна [54], В. Буряк [59], А. Дистервег [60], Я. А. Коменський [61] та ін. У сучасній науці проблематику взаємозв'язку культури та освіти досліджують І. Андрейко [56], В. Андрущенко [57], В. Кремень [62], Г. Меднікова [64], В. Ортинський [65], С. Сисоєва [66], Г. Філіпчук [68], М. Швед [63] та ін.

Зважаючи на євроінтеграційні процеси та глобальні світові зміни, сучасна освіта має керуватися принципом культуровідповідності, що розглядає навчання в контексті культур, передбачає вивчення особливостей рідної та іншомовної культур, формування толерантного ставлення до різних національностей, етносів.

Реформування системи вищої освіти зорієнтоване на посилення культурологічної підготовки майбутніх фахівців. Високий рівень підготовки в культурологічній сфері забезпечує майбутнім учителям іноземних мов орієнтування у культурних процесах, що відбувалися і відбуваються у власній державі та ґрунтовні знання культури тієї держави, мову якої вони викладатимуть для школярів.

Окреслюючи загальну мету формування культурологічної компетентності студента, припускають, що здобувач вищої освіти є майбутнім культуротворцем, що усвідомлює культуру як визначальний фактор збереження суспільної рівноваги та соціокультурного балансу, погоджує із соціокультурною цілісністю внесення змін у культурні смисли, зберігає їх ноосферні виміри та екзистенціальні цінності [69].

Не підлягає сумніву припущення Т. Осьмак, яка професійну підготовку майбутнього вчителя вимірює культурологічною підготовкою, до якої зараховує різнобічний особистісний розвиток, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдиної фахової, суспільно-економічної та культурологічної підготовки [70]. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов залежить від поглиблення культурологічних знань, що спричинює позитивний вплив на формування культурологічної компетентності.

Дослідження поняття «культурологічна компетентність» і проблеми її формування у майбутніх фахівців нині досить популярне. Тому у науковій літературі присвячено низка досліджень з цього питання.

Низка досліджень І. Бахова [71], М. Головань [73], Н. Головіної [74], Н. Гречаник [75], О. Гречановської [76], В. Зарицької [77], О. Коваленко [78], Л. Кондрацької [79], О. Кравченко-Дзондзи [80], О. Лілік [72], А. Москаленко [81], Н. Осадчук [82], О. Петров [83], В. Пустохіної [84], О. Сазонової [72], Л. Синельникової [85], Н. Стеценко [86], О. Усик [87], О. Федорцової [88] присвячена саме проблемам формування культурологічної компетентності здобувачів освіти.

Культурологічну компетентність трактують як «сукупність знань про культуру в широкому та вузькому розумінні цього слова, яка дозволяє створити цілісну картину світу та показати значення навчальної дисципліни для уточнення цієї картини, визначити місце людини в світі та способи зміни світу з урахуванням отриманих знань» [89].

Культурологічну компетентність педагога як інтегративну, особистісну надбудову, що є успішним результатом професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти у процесі безперервної педагогічної освіти, розглядає Н. Гречаник. Дослідниця наголошує, що результативність формування культурологічної компетентності обумовлена загальним рівнем сформованих у студента компетенцій, які допомагають особистості у соціалізації, розвитку світоглядно-професійних поглядів, формуванню креативного мислення та педагогічної майстерності, здатності до самореалізації, саморозвитку упродовж усього життя [90].

Розглядаючи майбутнього вчителя як соціальну особистість, проблему формування культурологічної компетентності варто аналізувати як міждисциплінарну, в якій синтезовано різні аспекти дослідження взаємодії людини та суспільства [91].

Професійне становлення майбутнього вчителя відбувається відповідно до дидактичних підходів, які історично склалися в європейській педагогіці і є характерними для європейської освіти загалом. Значний вплив на процес становлення має також мобільність фахівців як результат глобалізації.

Ідея інноваційної освіти є відповіддю на виклики часу та відображає потребу в підготовці студентів до подальшого професійного становлення [92]. Професійна діяльність, постійна підготовка та безперервність навчання вчителя – це процес отримання компетентісно-орієнтованих знань, усвідомлення цінностей, загалом процес соціалізації та глобалізації. Отже, однією із складових професійної компетентності учителя іноземних мов є культурологічна компетентність, відповідно, фахова підготовка майбутніх педагогів має реалізуватися через симбіоз культурологічного та компетентісного підходів в освітньому процесі.

Вітчизняні науковці вважають, що культурологічний підхід «зумовлений спрямованістю сучасної освіти у контекст культури і передбачає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури. Вона не тільки розвивається на

основі освоєної нею культури, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина стає творцем нових елементів культури. Тому освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості і суб'єкта культури» [93].

Проблеми культурологічного підходу в освіті проаналізовано у дослідженнях В. Андрущенка [104], Ю. Бойчука [94, с. 16], Г. Васяновича [105], О. Вознюка [95, с. 17.], О. Галенка [96], О. Дубасенюк [95, с. 17.], І. Зязюна [53], І. Зайченко [103], І. Іванової [101], М. Кравець [97], О. Отич [98], Ю. Тарелкіна [102], Е. Тофлера [99], О. Шевнюк [100], В. Цикіна [102] та інші.

Загалом культурологічний підхід розглядають як «сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки» [95, с. 17]; «контекст сучасних принципів організації змісту навчання» [100]. Отже, культурологічний підхід поєднує у собі ті важливі складові, що необхідні для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Актуальним в освітньому процесі є компетентісний підхід, без якого, на нашу думку, буде складно впроваджувати культурологічний підхід в освітній процес. Лише гармонійне поєднання цих двох підходів забезпечить повноту та результативність формування професійної і культурологічної компетентностей майбутніх випускників ЗВО.

Отже, компетентісний підхід, на нашу думку, вимагає теоретичного обґрунтування, а також уточнення та оптимізації поняттєвого фонду європейської термінології педагогічної галузі, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу [106].

Компетентісний підхід як педагогічна концепція є предметом дослідження у наукових розвідках В. Андрущенка [108], І. Бабина [109], І. Беха [110], Н. Бібік [111], О. Бігіч [112], Н. Боярчук [113], Л. Волкової [114], Р. Гуревича [115], О. Діордіященко [116], Т. Дуранд [106], В. Калініна [117],

Ю. Каргатова [118], Н. Кічук [119], С. Клепко [120], Т. Колодько [121], О. Кучая [122], Н. Лазаренко [123], С. Лісової [124], В. Лугового [125], С. Ніколаєва [126], О. Овчарук [127], О. Петрова [128], В. Петрук [129], О. Пометун [130], І. Родигіна [131], І. Родніна [132], О. Савченко [133], В. Садової [134], Л. Тархан [135], Л. Чередниченко [136], Д. Чернілевського [137], Т. Шаргун [138] та інш.

Цікавим є трактування В. Лугового, який наголошує, що компетентісний підхід є одним із напрямів модернізації освіти, в якому «відображено зміст освіти, що не зводиться лише до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій» [125]. Аргументованим є висновок науковця, що «компетентісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають» [125].

Дослідниця Н. Кічук вважає, що разом із набуттям конкретних знань й умінь компетентісний підхід зорієнтований на формування здібностей, готовності до пізнання та професійної діяльності, соціальних навичок. Науковиця зауважує, що усі ці якості формуються у процесі професійної підготовки [119]. Загалом компетентісний підхід надає нові можливості для результативного розвитку професійної компетентності, а його опора на гуманітаризаційні та гуманізаційні основи забезпечує розширення підходів до формування культурологічної компетентності.

Проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти не є новими в освітній галузі. Ці ключові питання були і є актуальними, особливо під час воєнних дій, конфліктів, пандемій, катастроф тощо. Залежні від людини негативні процеси мають вирішення, але лише тоді, коли присутнє гуманістичне потрактування подій.

Різні аспекти проблеми гуманізації та гуманітаризації у вищій освіті проаналізували В. Бабаєв [139], Г. Балл [140], В. Баранівський [141], О. Барно [142], М. Бахтін [143], Р. Беланова [144], С. Гончаренко [145], М. Добрускін

[146], І. Зязюн [147], М. Іщенко [148], М. Кісіль [149], Б. Корольов [150], Ю. Мальований [145], О. Біда [151], А. Сакун [153], О. Кивлюк [153], М. Нестерова [153], О. Романовський [152], Ю. Романовська [152], В. Сиволага [154], Н. Фіалко [155] та ін.

Формування категорії «гуманізм» відносять до доби Відродження (XIV–XV ст.ст.), це поняття використовувалося як аналог понять «педагогіка», «освіта», «виховання». Тільки у XX ст. «гуманізм» ідеологізується (як і більшість складників суспільного та культурного життя), перетворюючись на девіз гуманізації освіти, культури, мистецтва, політики та інших складових суспільного буття [156].

Сучасні наукові підходи до трактування гуманізації у вищій освіті гуртуються на визнанні людини як особистості, яка має право на розвиток власних особливостей та їх реалізацію в суспільстві і утвердження свого місця в житті [142, с. 6-12]. Виокремлено низку філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і дидактичних концепцій, що визначають цілі й завдання закладів вищої освіти в підготовці й вихованні майбутнього фахівця як творчої особистості [146, с. 5–6]. Визначено способи організації освітнього процесу з максимальним урахуванням індивідуальності студента для створення сприятливих умов щодо розкриття його здібностей і самовизначення [155].

Українські енциклопедичні джерела містять різні підходи до характеристики гуманізації освіти. В «Українському педагогічному словнику» подано людиноцентричний підхід до гуманізації освіти, який є: «Центральною складовою нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд, переоцінку всіх складових педагогічного процесу в світлі їх людської сутності як формуючої функції». Визначальним у трактуванні гуманізації є «повага до особистості, довіра до неї, прийняття її особистих цілей, запитів та інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і талантів, повноцінного життя на кожному з вікових етапів її самовизначення [145]. Автор робить психологічний акцент у

визначенні гуманізації освіти, окреслюючи її суть як розвиток особистості, а до засобів гуманізації освіти автор відносить «формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу, виховання в учнів морально-емоційної культури людських взаємин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини, виховання гуманної особистості – щирої, доброзичливої, милосердної, з розвиненим почуттям власної гідності та поваги до гідності іншої людини» [145].

В «Енциклопедії освіти» гуманізацію освіти визначено як: «Одну із модерних соціально-педагогічних засад, яка віддзеркалює направленість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність» [156]. Загалом гуманізацію схарактеризовано як «олюднення» освіти, що передбачає побудову стосунків в освітньому процесі та зміни стилю педагогічного спілкування, яке має бути демократичним, позбавленим маніпуляцій, руйнування стереотипів. Гуманізація має бути спрямована на переорієнтацію освіти на особистість та її потреби, що буде сприяти у подальшому самоактуалізації особистості, її готовності до сприйняття нового досвіду, свідомого вибору в різноманітних життєвих ситуаціях [156].

Отже, в гуманітаризації освітнього процесу варто виокремити соціальні, психологічні та когнітивні аспекти. Домінуючим у формуванні особистості та кваліфікованого фахівця є людиноцентристське спрямування в освіті. Гуманізація (гуманітаризація) освіти також передбачає синтез гуманітарних, природничих і технічних знань, їх органічне поєднання, що є базисом формування інтегрованої картини світу; дослідження та вивчення гуманітарних, суспільно-гуманітарних дисциплін, а також продуктивне використання гуманітарного потенціалу предметів природничо-математичного циклу [157, с. 154].

Вітчизняні дослідники С. Гончаренко, Ю. Мальований виокремлюють гуманізацію та гуманітаризацію, розділяючи їх на незалежні методологічні засади, що тісно взаємодіють, однак вбачають власні цілі та завдання [145, с. 9].

Загалом аналіз наукових джерел підтверджує тезу щодо гуманізації та гуманітаризації освіти як взаємозалежних процесів, які є невід’ємними складовими розвитку особистості як фахівця, зокрема формування у нього культурологічної компетентності. Гуманізація освіти не може відбуватися без гуманітаризації освіти, навіть якщо це гуманітарний ЗВО.

Гуманізацію в освітньому процесі розглядаємо як духовно-психологічну основу майбутнього учителя іноземних мов, гуманітаризацію освіти – як когнітивний вектор у формуванні фахівця, а об’єднувальним фактором цих процесів є культурологічна компетентність.

Отже, можна припустити, що основою формування фахівця, окрім набуття життєвих та професійних базових компетентностей, є розширення світогляду та вдосконалення культурологічного рівня. Формування культурологічної компетентності майбутнього учителя іноземних мов дасть змогу зарекомендувати себе як професійну особистість, яка здатна розвивати в учнів ключові компетентності. Сучасна освіта для стимулювання професійного зростання молоді та формування культурологічної компетентності зобов’язана звернути увагу на вирішення проблем ефективного зв’язку освіти та культури, соціалізації та інкультурації, гуманізації та гуманітаризації освіти.

Вважаємо, що ці проблемні питання можуть негативно впливати на формування професійної та культурологічної компетентностей майбутніх учителя іноземних мов. Процеси соціалізації студентів можуть спричинити втрати ідентифікації як професійної, так і особистої, соціальну незадоволеність та зниження мотивації. Важливим у підготовці вчителів іноземних мов є процес інкультурації, складніший за соціалізацію, якому не завжди приділяють належну увагу в освітньому процесі. Проблемами інкультурації вважаємо те, що важливо вчителю при входженні в іншу культуру – культуру тієї країни, мову якої викладатиме для збереження власної національної ідентифікації.

Важливою рисою вчителя визначають культурологічну спрямованість, яка залежить від взаємозв'язку освіти та культури в процесі викладання фахових дисциплін. Поглиблення культурологічних знань забезпечить базову основу та позитивну тенденцію у формуванні культурологічної компетентності. Проблемним є те, що культурологічним знанням, особливо у гуманітарному ЗВО, не приділяють особливої уваги, діючи за принципом «дізнаються або прочитають самі». Але вплив Інтернету та ЗМІ може спричинити викривлене розуміння певного культурного феномену, що у подальшому перешкоджатиме формуванню культурологічної компетентності.

Упровадження в освітній процес компетентнісного підходу стало необхідністю у сучасній вітчизняній освіті. Формування культурологічної компетентності розглядаємо через призму компетентнісного та культурологічного підходів.

Актуальними залишаються проблеми культурологічної освіти у вищій школі. Деякі науковці пов'язують це зі скороченням годин для вивчення культурологічних дисциплін. Але проблема не лише в недостатній кількості академічних годин, а й у здатності викладачів засобами спеціальних дисциплін формувати у молоді гуманітарні знання з урахуванням психолого-соціальних особливостей.

1.2. Сутність поняття «культурологічна компетентність» у наукових дискурсах

У витоків розвитку суспільства, поряд з філософією та релігією, визначальну сходинку займає культура. Всі життєві та професійні здобутки людини тісно пов'язані з феноменом культури. У професійному чи повсякденному житті не відбувається подій, які не перетинаються з тими чи іншими культурними явищами.

Культура відображає весь розвиток людства і є невід'ємною частиною історичного процесу формування людини. Щоб не було створено людиною, по своїй суті зводиться до створення матеріальної чи духовної цінностей. Через сторіччя, завдячуючи латині, слово «культура» дійшло до нашого часу. За весь період використання цього поняття відбулося багато змін щодо його трактування – від розуміння обробітку ґрунту – до сутності духовних та матеріальних цінностей.

Вплив культури на людський розум та заняття філософією визначив римський оратор та філософ М. Цицерон у «Тускуланських бесідах» (45 р. до н.е.). Загалом філософію він розглядав як «культуру душі» [158]. Такий погляд дав поштовх до розуміння у подальшому культури як освіченості та вихованості. Але лише у XIII ст. термін «культура» вперше почав застосовуватися для визначення понять освіченості та вихованості людини.

Англійського етнолога та культуролога Едварда Тейлора (1832–1917) вважають «батьком» першого визначення поняття «культура» та введення його в наукову термінологію. Власне витлумачення культури вперше дослідник подав у фундаментальній праці «Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom» («Первісна культура: дослідження розвитку міфології, філософії, релігії, мистецтва та звичаїв»). Е. Тейлор трактував культуру як «комплекс, що включає знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, а також інші здібності і навички, засвоєні людиною як членом суспільства» [159]. Науковці вважають це визначення класичним.

У сучасних українських словниках поняття «культура» визначено як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності», тобто культура тут потрактована через соціально-історичну сферу. У більш вузькому розумінні культура виступає як сфера духовного життя суспільства, яка охоплює

систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи, що забезпечує її функціонування [160, с. 182].

Філософське трактування культури в сучасних дослідженнях засвідчує декілька підходів. Один із них – це «догляд, поліпшення, ушляхетнювання тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже, і ступінь їх розвитку. Розрізняють культуру тіла, культуру душі і духовну культуру». Суспільне значення культури прослідковується у ще одному філософському визначенні, де культура пов'язується із діяльністю людини, вона є «сукупністю способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського життя» та «локалізованим у просторі та часі соціально-історичним утворенням, що специфікується або за історичними типами, або за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками суспільства» [161, с. 313].

На сучасному етапі розвитку науки немає єдиного підходу до трактування поняття «культура». Нараховується близько 500 дефініцій цього терміна. У зарубіжній науці феномен культури вивчали: Р. Бенедикт [162], С. Гірц [163], І. Кант [174], К. Камерон [165], Р. Кілманн [166], А. Клоковська [167], С. Клухон [168], А. Крьобер [168], Е. Новіцька [169], Т. Розак [171], А. Сіцінські [173], Р. Стокхаммер [170], Е. Тейлор [159], М. Цицерон, [158] С. Чарновські [164], Е. Шейн [172], та ін.

До плеяди вітчизняних науковців, у роботах яких досліджено культурологічну проблематику, належать: С. Абрамович [175], В. Андрущенко [176], Л. Барановська [177], О. Біда [194], В. Бокань [178], В. Болгаріна [54], В. Болотова [179], Г. Васянович [180], П. Герчанівська [181], О. Гомонюк [182], Л. Губерський [183], В. Кудін [184], І. Кучерак [185], Л. Матвєєва [193], Н. Ничкало [186], М. Попович [187], О. Рудницька [192] І. Тюрменко [188], Ю. Шабанова [189], О. Шевнюк [190] та ін.

Питання культури є дуже актуальним у різних сферах діяльності та життя людини, що употужнює дослідження цих питань. Вплив культури на

формування особистості є надзвичайно важливим, тому доцільно розглянути наукові підходи до вивчення культури.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що культура є багатограним явищем, яке поєднує всі сфери життя та тісно пов'язане з діяльністю людини. Такий зв'язок прослідковується, у першу чергу, через професійну діяльність (додаток Б).

На зв'язок культури з професійною діяльністю вказує І. Кучерак. Дослідник стверджує, що, концентруючи в собі найкращі здобутки цивілізації, її матеріальні та духовні надбання та цінності, культура визначає величину розвитку самої людини – як індивідуальності, суб'єкта соціокультурного життя, фахівця в певній сфері знань. Водночас культура формує особливе середовище, в якому зростає людина як особистість, виявляються її інтереси і потреби, створюється певна ієрархія цінностей [195, с. 149]. У молодій людини особливе середовище, про яке пише автор, розглядаємо у закладі вищої освіти, де створюється певна ієрархія цінностей. Тут можна прослідкувати відповідний взаємозв'язок навчання та культури.

На підтвердження цієї тези звернемося до дослідження польського науковця А. Шічінського. Він наголошує, що «культурні явища мають характер учіння. Це означає, що культура не передається внаслідок успадкування біологічних ознак, але це відбувається в процесі навчання. Навчання в культурі може мати дві основні форми. Перша – це процес усвідомленого навчання, друга – процес навчання неусвідомленого. Предметом суспільної передачі культури є насамперед знання, інформація про речі й людей, цінності та норми» [173].

Українська науковиця Т. Шахрай вважає, культура та освіта є дотичними, проте доволі різними феноменами. Авторка аналізує ці два поняття і виявляє їх спільне та відмінне, акцентуючи, що «культура ґрунтується на знаннях і вміннях практичних, а освіта – на знаннях і розумінні. Культура – це механізм, що регламентує і регулює поведінку та життєдіяльність людини, а сама людина є її носієм і її ретранслятором.

Культура постає специфічно людським способом буття (історичного життя народів), який детермінує весь спектр практичної та духовної активності людини (в науці, в мистецтві, в техніці, в господарстві), її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою»[196].

Освіту розглядають як складний соціальний механізм, «головні функції якого – відтворення досвіду, накопиченого в культурі, створення умов для його цілеспрямованих змін. Як орган соціуму, освіта повинна гнучко адаптуватися до змін соціального середовища і, як наслідок, сама змінюватися» [197].

Актуальними у сучасній педагогіці є слова академіка І. Зязюна: «Освіта – це процес залучення особистості до культури, а становлення і розвиток освіти – надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого» [53].

На основі проведеного дослідження та аналізу наукових підходів дійшли висновку, що освіту доцільно розглядати як засіб створення та передачі культурних цінностей, їх збагачення, ретрансляції та розповсюдження, тобто як своєрідний провідник у світ культури. При цьому, аналізуючи підходи науковців, бачимо, що культура представлена як об'єднувальний фактор соціальних, духовних, гуманістичних, матеріальних явищ, які залежать від рівнів освіти. Ці процеси є взаємопов'язані та взаємодоповнюючі. Взаємодія культури та освіти забезпечує формування ієрархії цінностей майбутнього вчителя іноземних мов та необхідних компетентностей, визначальною з яких є культурологічна компетентність.

Для більш детального аналізу культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови доцільно розглянути сутність понять «компетентність», «компетенція» та «культурологічна компетентність».

У науковому дискурсі триває полеміка щодо розмежування понять «компетентність» та «компетенція».

Відомо, що вперше поняття «компетенції» почали застосовувати в юриспруденції у 1596 році, розуміючи компетенцію як «сукупність

предметів відповідальності, завдань, повноважень, прав і обов'язків державного органу або посадової особи, що визначається конституцією» [198, с. 39].

Стосовно освітнього процесу поняття компетентності вперше застосував американський учений Н. Хомський у 60-х роках ХХ ст., увівши цей термін в теорію мови, зокрема концепцію трансформаційної граматики [199, с. 52]. У цей же період (1959 р.) поширюється у науковому дискурсі термін «компетентнісний підхід», його автором вважають американського дослідника Р. Уайта, який використав поняття «компетенції» для номінації ефективної взаємодії людини з навколишнім середовищем. Така взаємодія поєднує низку особистісних складових, з-поміж яких і мотивацію [200]. А вже наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. виникло поняття «компетентнісна освіта».

Стосовно використання термінів «компетентності» та «компетенції» у вітчизняному науковому дискурсі, припускають, що ці два поняття виникли унаслідок неточного перекладу рекомендацій Ради Європи, зокрема слово «competency» як співзвучне «компетенція». Помилку спричинило те, що в українській мові функціонує два терміни – «компетенція» і «компетентність» на відміну від одного англійського «competency(e)» [201]. Зауважимо, що в англійських джерелах використовують також два слова «competency» й «competence», які є абсолютними синонімами. Проаналізувавши етимологічну інформацію тлумачного словника, було визначено, що «competency» походить від латинського *competentia*, а це означає, що його варто перекладати як «компетенція» [202]. Дефініція поняття «компетентність» розглядається у різних сферах життя, про що свідчать визначення у різноманітних словниках [203], [204], [205], [206] та багатофакторні підходи до цього терміну сучасних дослідників (Дж. Равен [207], О. Пометун [209], С. Бондар [210], В. Калінін [211], В. Болгаріна [54], Дж. Спектор [212], Дж. Куллахан [213], А. Капська, О. Карпенкова [214], О. Овчарук [208]).

Зарубіжні науковці Х. Шапер та К. Брідіс стверджують, що в сучасному науковому дискурсі термін «кваліфікація» поступається терміну «компетентність», що зумовлено використанням поняття «ключові компетентності». Поняття «підвищення кваліфікації» та «підготовка» витіснив термін «формування компетентностей» [215]. Наша позиція не така категорична: коли йдеться про випускників ЗВО, поняття «формування компетентностей» є більш доцільним, бо молода людина лише починає опановувати спеціальність; натомість підвищення кваліфікації потребують фахівці, у яких сформовані базові життєві та професійні компетентності.

Українська дослідниця О. Пометун виокремила такі групи освітніх компетентностей:

1) ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

2) загальногалузеві – їх набуває студент під час засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету;

3) предметні компетентності – їх набуває студент під час вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [216, с. 67].

Із запропонованих груп компетентностей до ключових науковиця віднесла культуродоцільні види діяльності, що дає підстави вважати актуальним формування культурологічної компетентності.

Узагальнюючи наведені вище міркування, визначимо компетентність як аспект у діяльності особистості, що допомагає здійснювати ту чи іншу діяльність, у тому числі до навчання або у професійній сфері та задовольняти соціальні потреби. Компетентність ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях, навичках та психологічних процесах, що сприяють їх розвитку.

У вітчизняних дослідженнях спостерігаємо розбіжності між поняттями «компетентність» та «компетенція», зокрема відмінності прослідковуються у підходах до організації освітнього процесу. Сучасні науковці

використовують поняття «компетентність у навчанні» під час здобуття фахових знань упродовж вивчення предмета, групи предметів, навчання у форматі неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Тоді як у компетенції вбачають відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [157]. У цих визначеннях чітко прослідковується різниця між компетентністю та компетенцією, де другу розглядають як соціальну функцію, яка входить у компетентність і без якої не можуть формуватися необхідні для фахівця компетентності.

Різницю між компетентністю та компетенцією розкриває у своїх дослідженнях С. Вудруф. Дослідник наполягає на тому, що ці поняття необхідно розрізняти, так як компетентність стосується виявів людини та передбачає відтворення певних аспектів поведінки, що, зокрема, пов'язано з компетентним виконанням роботи. Тоді як компетенція стосується сфери професійної діяльності, в якій людина є компетентною [217]. Тобто науковець звужує поняття компетенції та окреслює її як структурний елемент компетентності стосовно професійної діяльності. Такий підхід є актуальним у сучасних дослідженнях [130], [218], [219], [220], [221], [222], [223], [224], [225], [226].

Докладний аналіз понять «компетентність» та «компетенція» (додаток В) демонструє, що підходи до їх потрактування досить різняться. У нашому дослідженні розглядаємо компетентність та компетенцію як взаємопов'язані елементи, необхідні для формування базових компетентностей у процесі отримання професійних знань.

Український дослідник Л. Хоружа аналізує сутність компетентності через призму культури взаємодії, визначає її зміст як «суб'єктивно ціннісну систему знань, моральні якості людини, що забезпечують адекватність розуміння й оцінювання ситуації з погляду особистісних і загальнозначущих цінностей» [227]. Нам імпонує такий підхід автора до розуміння поняття

«компетентності», однією із важливих компетентностей у формуванні майбутнього вчителя вважаємо саме культурологічну компетентність.

Значущим чинником соціального життя індивіда є взаємодія освіти і культури, вона становить підґрунтя для формування загальнокультурної компетентності [228, с. 4].

На початку ХХІ ст. компетентнісний підхід почав активно впроваджуватися у вітчизняну освіту, що дало поштовх до виокремлення необхідних ключових компетентностей, які особистість повинна набути упродовж життя. З-поміж таких компетентностей виділимо «загальнокультурну компетентність», яка безпосередньо стосується розвитку культури особистості та культурних явищ у суспільстві, їхніх проявів та впливу на особистість. Загальнокультурна компетентність «передбачає передусім формування культури міжособистісних стосунків, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною на основі принципів толерантності, плюралізму та дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства» [111].

Українська науковиця О. Пометун, аналізуючи базові компетентності, основним структурним компонентом загальнокультурної компетентності визначає культуру. Авторка проводить паралелі між рівнем загальної культури та рівнем культури особистості, вказуючи на їх взаємозалежність. Внутрішню структуру цього поняття дослідниця зводить до «привласнення індивідом основи культури як сфери духовного життя людей, уміння самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтації на найкращі зразки загальнолюдської і національної культури», а сутність до «здатності жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства» [106, с. 64].

Основну мету формування загальнокультурної компетентності сучасні педагоги вбачають «не у засвоєнні певного обсягу знань і вмінь, а в

оволодінні зразками культури людства й уміннями використовувати цей культурний досвід у взаємодії з іншими членами суспільства» [228, с. 162].

Безумовно, такі твердження науковців щодо загальнокультурної компетентності особистості є беззаперечними, але формування загальнокультурної компетентності, на нашу думку, переважно відбувається у закладі загальної середньої освіти. На основі формування цієї базової компетентності, відповідно до вікових норм та отриманих загальноосвітніх і життєвих знань, формується культурологічна компетентність, яка є більш професійно спрямованою та потребує тієї культурологічної підготовки, що буде доповнювати професійну компетентність. Тоді як загальнокультурна компетентність буде розвиватися паралельно завдяки саморозвитку особистості.

У науковому дискурсі помітно активізувалося поняття «культурна компетентність». Його обґрунтували дослідники П. Ерлі та Сун Анґ у 2003 р., як «здатність людини функціонувати в культурно різних умовах» [229]. Також припускають, що це поняття є похідним від культурної обізнаності та культурного сприйняття. Вітчизняні соціологи активно використовують поняття «культурна компетентність» для дослідження міжкультурної комунікації та залучення населення до культурного життя [230].

Нині у вимогах до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти однією із ключових компетентностей виокремлена «культурна компетентність», що «передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» [231].

На думку науковців, культурна компетентність поєднує у собі компетентність стосовно інституціональних норм соціальної організації; компетентність щодо конвенціональних норм соціальної та культурної регуляції; повсякденну ерудицію в соціальних та гуманітарних сферах; компетентність стосовно короткочасних, проте актуальних зразків соціальної престижності; рівень володіння мовами соціальної комунікації: природною розмовною, спеціальними та спеціально-професійними мовами, мовами етикету і церемоніалу суспільства, політичною, релігійною, соціальною й етнографічною символікою, семантикою атрибутики престижності, соціального маркірування та ін. [14].

Предметом нашого дослідження є культурологічна, а не культурна компетентність. Поняття «культурологічна компетентність» розглядаємо вужче і центроспрямованіше ніж «культурна компетентність». Поділяємо думку, що «культурологічна компетентність» – це «відображення знань про загальні та індивідуальні закони функціонування та розвитку культури як цілісної системи, що не має завдання надавати повного та вичерпного уявлення про всю масу накопичених суспільством соціокультурних цінностей та досвіду їх реалізації. Але ці знання дозволяють особистості правильно орієнтуватися в сучасному йому культурному полі. Для того, щоб навчитися аналізувати нескінчений ряд фактичного матеріалу розвитку культури, необхідний деякий життєвий досвід» [232].

Отже, проаналізувавши поняття загальнокультурної та культурної компетентностей, можна зробити висновок, що вони є доволі узагальнювальними та гуртуються на загальних культурологічних знаннях. Вважаємо, що формування загальнокультурної компетентності – процес, що відбувається від народження, це базова життєва компетентність. Натомість культурна компетентність як удосконалення загальнокультурної компетентності є більш когнітивно спрямованою, наприклад, під час навчання у школі. У формуванні майбутніх учителя іноземних мов цей процес має бути конкретно орієнтований на кожен окрему спеціалізацію

вчителя та доповнювати її. Саме тому важливим компонентом професійної компетентності майбутніх педагогів є культурологічна компетентність (рис. 1.1).

Для розуміння сутності культурологічної компетентності в освітньому процесі варто більш детально розглянути походження поняття. У науковій літературі «культурологічну компетентність» характеризують як здатність майбутнього фахівця орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями культури [233, с. 208].

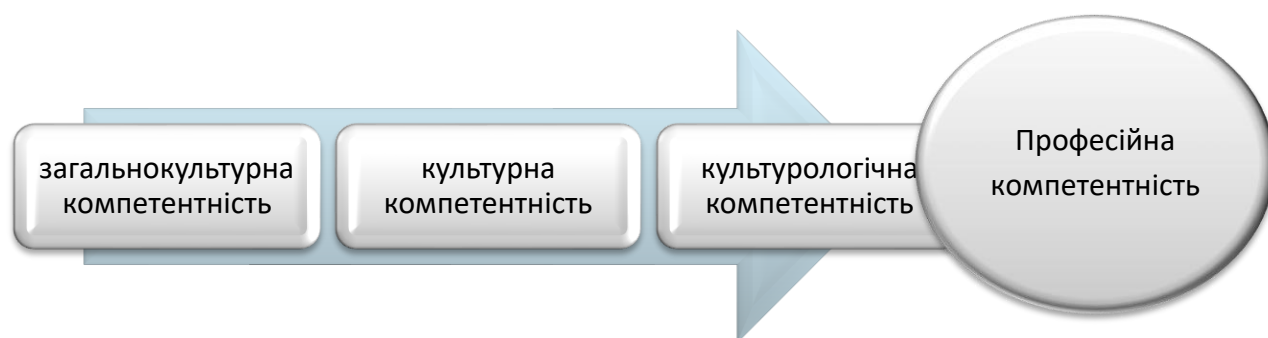


Рис. 1.1. Процес переходу культурологічної компетентності у професійну компетентність

Таке визначення є доволі узагальнювальним, його можна застосувати до формування будь-якого фахівця. У майбутнього учителя іноземних мов професійність визначає високий рівень сформованості культурологічної компетентності.

Культурологічну компетентність як важливий компонент у формуванні фахівців досліджували чимало вітчизняних науковців: А. Галенко [72], Н. Гречаник [90], О. Коваленко [78], О. Кравченко-Дзондза [80], О. Музальов [234], Н. Осадчук [235], В. Пустохіна [84], Т. Рогальська [78], Л. Синельникова [85], Н. Стеценко [86], Т. Чикалова [86] та ін.

Важливість культурологічної компетентності у формуванні особистості обґрунтована в роботах В. Пустохіної. Дослідниця визначила

культурологічну компетентність старшокласників як «сформоване сукупне новоутворення особистості, що дає змогу вільно почуватися в різних соціокультурних ситуаціях: 1) відчувати себе не лише об'єктом, а й суб'єктом культурно-історичного процесу; 2) бути різнобічно освіченим, мати широкий кругозір; 3) розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей; 4) орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, але й інших націй; 5) уміти доцільно й ефективно виступати, спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами різних народів» [84]. Такий підхід свідчить про те, що майбутній фахівець має базову основу культурологічної компетентності, але вона не є ще фахово спрямованою.

В інших дослідженнях вітчизняних науковців проаналізовано підходи до формування культурологічної компетентності майбутніх педагогів.

Н. Гречаник культурологічну компетентність вчителя розглядає як інтегративну, особистісну надбудову. Дослідниця вважає, що ця компетентність є «успішним результатом професійної підготовки вчителя у закладі вищої освіти у процесі безперервної педагогічної освіти, результативність якої обумовлена загальним рівнем сформованих у студента компетенцій, які допомагають особистості у соціалізації, розвитку світоглядно-професійних поглядів, формуванні креативного мислення та педагогічної майстерності, здатності до самореалізації, саморозвитку упродовж усього життя» [90]. У підході дослідниці прослідковується тісний зв'язок культурологічної компетентності з професійним рівнем майбутнього вчителя, який має існувати не лише у процесі засвоєння знань, а як здатність до саморозвитку та можливість розвиватися по завершенню ЗВО. Тобто культурологічна компетентність є такою, що формується у процесі професійної підготовки та потребує розвитку упродовж життя.

Культурологічною компетентністю є здатності майбутнього фахівця орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість

умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями культури [80]. Значущість культурологічної компетентності прослідковується у різних фахових напрямках. Наприклад, культурологічну компетентність майбутніх учителів мистецтв описують як «осмисленість енциклопедичних знань про культуру, їх чітку структурованість, що забезпечує можливість прийняття рішень в екстремальних ситуаціях з'ясування культурологічних проблем» [79].

Цікавими є пояснення науковцями культурологічної компетентності студентів філологічних спеціальностей, що тісно пов'язані із вивченням мов. А. Галенко вважає, що культурологічна компетентність майбутніх учителів мови «передбачає знання лексики з національно-культурним компонентом, найменування предметів і явищ традиційного українського побуту, звичаїв, обрядів, народної творчості, живопису, фольклору тощо» [96].

Процес усвідомлення мови як форми вираження національної культури розглядає Ю. Картатова, виявляючи взаємозв'язок мови та історії українського народу, національно-культурної специфіки української мови та української мовної поведінки, формування мовної картини світу, оволодіння національно-маркованими одиницями мови, українським мовним етикетом, культурою міжнаціонального спілкування [237].

Дослідження науковців спрямоване на майбутніх вчителів української мови, літератури та українознавства, тому акцентовано саме на народознавчих аспектах та українській мові. Якщо ж зосередитися на підготовці, наприклад, майбутнього учителя іноземної мови, то, окрім знань рідної мови та культури, йому потрібні знання національно-культурологічних особливостей тієї держави, іноземну мову якої він викладатиме. Отже, загалом зростає обсяг культурологічних знань у процесі навчання, а також необхідний складний процес інкультурації майбутніх учителів іноземної мови. Студент знаходиться між впливом двох культур, що ускладнює формування професійної компетентності.

Узагальнивши підходи вітчизняних та зарубіжних науковців, пропонуємо власне визначення культурологічної компетентності:

Культурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов – це наявність знань, що створюють сприятливі умови для швидкої інкультурації та соціалізації у полікультурному просторі, охоплюють національні та культурні надбання, уможливають орієнтування особистості у міжкультурному соціумі та демонстрацію готовності майбутнього вчителя до діалогу культур в умовах міжкультурної глобалізації.

Культурологічна компетентність є фаховою необхідністю в освітньому процесі, вона сприяє набуттю досвіду інтегрувати культурологічні знання у професійний простір, де майбутній учителя іноземних мов стає посередником між культурою та учнем.

Отже, у науковому дискурсі не прослідковується єдиного підходу до визначення понять «компетентність» та «компетенція». Детально проаналізувавши ці поняття, у нашому дослідженні розглядаємо їх як такі, що не є тотожними, а компетенції вважаємо складовими компетентності. Науковці розглядають компетентності через призму культури, а аналіз підходів до феномена культури переконує у визначенні культурологічної компетентності як важливої складової професійної компетентності.

Розвиток та процес входження культурологічної компетентності у професійну компетентність визначено через взаємозв'язок загальнокультурної та культурної компетентностей. Сутність культурологічної компетентності майбутніх учителя іноземних мов недостатньо проаналізована у наукових дослідженнях, що спонукало нас до формулювання власного визначення поняття «культурологічна компетентність майбутнього учителя іноземних мов».

1.3. Структурні особливості та критеріально-діагностичний апарат культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Освітні та культурні процеси тісно пов'язані та взаємозалежні. Сучасна освіта повинна бути мобільною та швидко реагувати на зміни, вона потребує фахівців, здатних до професійної адаптації та критичного переосмислення інновацій, при цьому педагоги мають бути у постійному діалозі з культурою. Входження України до світового освітнього простору спричинило також нові виклики у культурній сфері, основними з них є здатність спеціаліста до входження та розуміння іншої культури, не втрачаючи власної етнічної ідентифікації. Компетентнісний підхід, який є фундаментом модернізації освітнього процесу, дає змогу охопити всі важливі компетентності у формуванні фахівця.

Європарламент та Рада Європи у своїх «Рекомендаціях щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006) визначають наступні вісім ключових компетентностей: «спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках; цифрова компетентність; навчання вчитись; соціальна і громадянська компетентність; почуття ініціативності та взаємодії; культурна впевненість і самовираження» [238], як базові життєві компетентності, які особистість розвиває упродовж життя незалежно від обраного фаху.

Компетентнісний підхід покладено в основу «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», у якій головним стратегічним завданням загальної середньої освіти є «виховання випускника нової української школи національно-свідомою особистістю, патріотом з активною громадянською позицією, який знає, цінує і пропагує етнокультурний досвід» [239].

Також визначено компетентності випускника нової української школи (НУШ): «спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках та технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя» [240]. Ці компетентності можна розглядати як такі, що формуються у процесі навчання у загальноосвітньому навчальному закладі і є доповненням базових життєвих компетентностей. Зауважимо, що у згаданих вище «Рекомендаціях» і в «Концептуальних засадах реформування середньої школи. Нова українська школа» визначено компетентності з культурологічною основою. Навіть якщо розглянути компетентності, що стоять у переліку першими, то спілкування рідною та іноземною мовами – це також культурний аспект, бо мову вважають культурним феноменом та основною ознакою культури. Загалом абітурієнт, випускник школи, уже має базу відповідних загальних культурологічних знань, завдання вищої школи – спрямувати їх у професійне русло.

Розглядати культурологічну компетентність в освітній площині потрібно як багатогранне утворення, яке складається із необхідних компонентів.

У зарубіжних дослідженнях одним із перших виокремив компоненти в компетентностях В. Хутмахер у доповіді «Ключові компетентності Європи». Науковець вирізняє чотири компоненти:

«1) інформаційна складова – способи прийому, зберігання, оформлення та передачі інформації;

2) проєктувальна складова – способи визначення цілей, ресурсів їх досягнення, дії, терміни виконання;

3) оцінна складова – способи порівняння результатів з цілями, класифікація, абстрагування, прогнозування, систематизація, конкретизація;

4) комунікативна складова – способи передачі інформації та залучення ресурсів інших людей для досягнення власних цілей» [241].

Через призму філософського бачення науковиця Н. Гречаник відображає культурологічну компетентність особистості як існування й функціонування людини в системі «культура – людина – наука про культуру – людина – соціум – людина – життєдіяльність – людина». Авторка пропонує розглянути культурологічну компетентність як самостійну функціональну систему, в якій прослідковується взаємозв'язок, що складається із таких компонентів: культурологічна спрямованість; культурологічна готовність; культурологічна обізнаність; культурологічна активність; культурологічна самодостатність [242].

У понятті «культурологічна компетентність» вітчизняні науковці виокремлюють суттєві ознаки, які вбачаємо також як основу для виокремлення складових [243].

Також у пошуках гармонійної структури культурологічної компетентності розглядають єдність психолого-соціальних аспектів, які формують компетентність, до них відносять такі компоненти: мотиваційно-чуттєвий (сформованість потреби в засвоєнні інформації культурологічного змісту); когнітивно-діяльнісний (комплекс культурологічних знань, сформованість логічності, системності мислення, уміння аналізувати національну культуру та культуру інших народів; пізнавальна активність; усвідомлення рівня власної фахової підготовки до формування культурологічної компетентності; усвідомлення потреби й активність особистості в процесі самоосвіти, самовдосконалення; усвідомлення наявного та потрібного рівня розвитку культурологічних здібностей); дослідницько-творчий (вміння використовувати творчий потенціал, спрямованість до культурологічної діяльності, ступінь розвитку культурологічних здібностей, креативність, ціннісне ставлення до культурологічних знань, творче використання культурологічних знань у професійній діяльності); аналітико-результативний (сформованість

здібностей здійснювати самооцінювання, аналіз власної культурологічної підготовки, самоконтроль і самоаналіз її результатів та володіння засобами самокорекції) [244].

Аналіз наукових підходів та розбіжності у визначенні компонентів культурологічної компетентності спонукали нас звернутися до думки студентів. Було проведено опитування майбутніх учителів іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (1-2 курси СВО бакалавра, 121 респондент) щодо визначення ними необхідних для їх спеціальності компетенцій. В опитувальнику був перелік тих компетенцій, які ми виокремили та запропонували для вибору, а також студенти могли вписувати компетенції, які, на їхню думку також є важливими але не входять у перелік опитувальника. У результаті найбільш необхідними майбутні вчителі іноземних мов визначили такі компетенції: *самореалізація, самооцінка, адаптація, професійна етика, національна ідентифікація, толерантність, полікультурність, міжкультурна комунікація, емоційна стійкість, креативність, рефлексія, культурологічні знання, медіаграмотність, креативне мислення, емоційний інтелект, ініціативність, соціалізація, культура спілкування, емпатія, інноваційність, духовність, самоосвіта, лідерство, комунікативність, цілеспрямованість, безконфліктність, організованість, відповідальність.*

Результати моніторингу наукових джерел та студентського опитування уможливили виокремлення компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: *мотиваційний* (самореалізація, адаптація, ініціативність, цілеспрямованість); *емоційно-оцінний* (самооцінка, емоційна стійкість, емпатійність, рефлексія, емоційний інтелект); *особистісно-професійний* (професійна етика, креативне мислення, культура спілкування, інноваційність, безконфліктність, організованість, відповідальність, комунікативність, креативність); *соціокультурний* (національна

ідентифікація, толерантність, полікультурність, міжкультурна комунікація, медіаграмотність, соціалізація, духовність, креативність, лідерство) (рис. 1.2).

Проаналізуємо всі компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

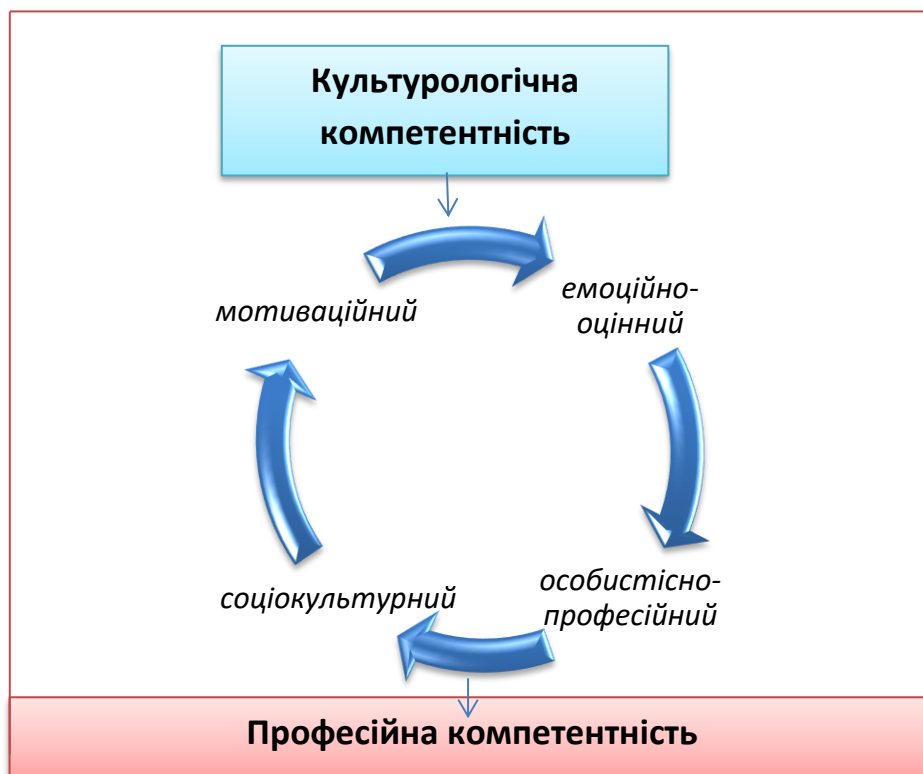


Рис. 1.2. Структурні компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Мотиваційний компонент. Професійний розвиток особистості, її діяльність, самовдосконалення, ініціативність, активність залежить від рівня мотивації. Мотиви є тим компонентом, на який можна впливати, щоб сприяти в освоєнні майбутнього фаху. Складним періодом та випробовуванням для мотивації студентів є початкові курси навчання. Для тих, хто вступив до закладу вищої освіти за власним вибором, небезпечною є саме втрата мотивації, розчарування в майбутній професії. Для тих, хто не самостійно обрав професію, зміна діяльності, позитивний вплив викладачів можуть допомогти у професійній адаптації та ідентифікації.

Спонукає до мотивації студента у виборі професії може усвідомлення реальної суспільної користі від участі у певній сфері діяльності та відчуття відповідальності. Виокремлюють чотири визначальних типи мотивів обов'язку:

а) відповідальність за здійснення буденних професійних обов'язків і вимог; б) бажання підвищити кваліфікацію у вибраній справі; в) інновації у роботі та організації; г) загальні альтруїстичні устремління [245].

Мотивація студента до навчання нині є однією із актуальних проблем, особливо якщо йдеться про засвоєння знань, які студенти не розглядають як важливі у професійному становленні. До таких знань відносимо культурологічні знання, які викладач подає у процесі вивчення спеціальних дисциплін, навіть якщо це гуманітарні дисципліни. Наприклад, майбутні учителі іноземної мови не завжди переконані, що культурологічні знання покращать їхню професійну компетентність, адже є багато фахових знань, які потребують витрат часу. Акцентування викладача на культурологічний аспект у вивченні мови також впливає на мотивацію до подальшого навчання.

Світова пандемія COVID-19 спричинила перегляд форм організації освітнього процесу і змусила усіх його учасників перейти на дистанційне навчання. До нових реалій при звичаювалися викладачі та студенти, але цей період адаптації суттєво знизив мотивацію всіх учасників освітнього процесу.

У дослідженнях мотивації до навчання зарубіжними науковцями виокремлено рівні мотивації навчання іноземної мови, до яких зараховано низку факторів: рівень знань мови (культура, суспільство, практична важливість мови); рівень студента (самоефективність, впевненість у собі, орієнтація на результат); рівень навчальної ситуації (вплив особистості викладача, його поведінки, стилю викладання, вплив методів і прийомів навчання, а також вплив групової динаміки) [246]; рівень роботи в аудиторії; навчальної програми та рівень, пов'язаний із зовнішніми факторами [247]. Опираючись на ці дослідження, можна зробити висновок: перераховані фактори мотивації чітко вказують, що більшість із них включають безпосереднє спілкування викладача та студента, інше міжособистісне чи групове спілкування. Бажання бути активним учасником освітнього процесу

перетворюється на пасивне спостереження за ним. Психологічно студенти налаштовуються на навчання, але будь-які відхилення від чіткої для них побудови заняття, можуть спровокувати агресію та відмову від виконання завдань. Це стосується і завдань, що мають культурологічне спрямування, тому викладачу потрібно докласти зусиль, щоб зацікавити студента у їх виконанні. Саме ці фактори дистанційного навчання призводять до зниження мотивації.

У сучасних вітчизняних дослідженнях проблеми становлення професійно-орієнтованої мотивації є досить актуальними. Науковці, аналізуючи основні періоди і фази становлення професійно-орієнтованої мотивації у процесі навчання, переконані, що «соціальна ситуація професійного розвитку є основним механізмом професіоналізації. Мотивація до навчання студентів характеризується певною динамікою, а саме: проявляється феномен «збідніння» мотиваційної структури незалежно від напряму професійної підготовки, що пояснюється не психологічними, а культурологічними або соціально-економічними чинниками» [248].

Зауважимо, що проблеми мотивації у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов мають негативні наслідки у подальшому навчанні. До таких відносимо: відсутність бажання вчитися за фахом (до вступу у ЗВО); втрата мотивації в процесі навчання (розчарування в обраній спеціальності); незадоволення освітнім процесом закладу вищої освіти (розчарування викладанням спеціальних дисциплін, технологіями та методами викладання тощо); дистанційне навчання та оцінювання в період цього навчання; складна професійна та навчальна адаптація. Студентів з низькою мотивацією дуже важко стимулювати до виконання завдань, які, окрім отримання знань із спеціальної дисципліни, несуть у собі культурологічне навантаження.

Отже, мотиваційний компонент розглядаємо як прагнення удосконалення подальшої професійної діяльності через комплекс

культурологічних та фахових знань, умінь і навичок, які стимулюють потребу в самореалізації.

Емоційно-оцінний компонент у структурі культурологічної компетентності є важливим психологічним чинником, бо саме накладання емоцій на дії чи події допомагає усвідомити та пізнати сам процес. Цей компонент охоплює важливі процеси, що сприяють професійному становленні особистості: самооцінка, емпатія, емоційна стійкість, рефлексія та інш. Період навчання молодого людини у ЗВО відносять до періоду юності (15 – 23 роки). Він є кризовим для розвитку самопізнання, самооцінки, самореалізації. Цей вік характеризується зміцненням соціальних якостей, зростанням інтересу до моральних проблем, здатністю до самопожертви та самовіддачі. Також цей період характеризують негативні прояви. Упродовж навчання у ЗВО, виникнення негативних проявів пов'язано з проблемами самооцінки, здатності до рефлексії, адаптації, що спричинив перехід молодого людини із загальноосвітньої школи до закладу вищої освіти. Розвиток самооцінки значно впливає на проблему професійного та особистісного становлення студента. Вона регулює когнітивні та психологічні процеси, що може сприяти чи уповільнювати професійний розвиток.

Самооцінку характеризують як елемент самосвідомості, що є емоційно насиченою оцінкою самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей та вчинків [249]; ставлення індивіда до себе, яке складається поступово й набуває звичного характеру [250]; демонстрація ступеня самоповаги, власну цінність і позитивне ставлення до всього, що входить до сфери «Я». Відповідно, низька самооцінка – це шлях неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до власної особистості [251].

Адекватність самооцінки студента, що навчається у ЗВО, тісно пов'язана з освітнім процесом. Молода людина потрапляє у невідоме їй середовище, де відбуваються складні для неї соціальні та психологічні процеси, що можуть дестабілізувати самооцінку. Адже на самооцінку великий вплив має думка оточення. Неадекватність самооцінки виявляється у

завищеній чи заниженій самооцінці. Завищена самооцінка може призвести до переоцінки особистістю своїх реальних можливостей, що стосується і навчання. Молода людина стає некритичною, нетерплячою до критики інших, втрачає поняття авторитету, у тому числі і авторитету викладача, що спричиняє конфлікти, небажання виконувати завдання, а результатом є низька успішність. Особистість із заниженою самооцінкою недооцінює своїх можливостей, тому занижує свій рівень домагань. І студент, який має задовільний рівень знань, не буде виявляти ініціативу та стримуватиме активність. При цьому молода людина почуватиме себе у колективі невпевнено, відсторонено, що не дасть їй можливості реалізуватися під час навчання. Отже, самооцінка є одним із важливих факторів успішного оволодіння професією, який набуває особливого значення в період адаптації студента в освітньому середовищі ЗВО.

Розглядаючи роль самооцінки у процесі навчання, зауважимо, що вона впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії [252]. Також самооцінка має значний вплив на сприйняття студентом інформації, що є значною проблемою сучасної освіти, загалом інформація може корегувати самооцінку. Формування самооцінки молоді залежить від соціальних мереж та інтернету, їхній вплив може стосуватися не лише зовнішнього вигляду, а й торкнутися професійного, національного, етнічного, культурного життя особистості. У процесі засвоєння знань це викликатиме внутрішній супротив (наприклад, якщо стосується іншої культури) та створити проблему у здатності до інкультурації або соціалізації.

Самооцінку розглядають як психологічний феномен, що не дається від народження. На формування самооцінки має вплив діяльність та взаємодія. А також соціум, бо самооцінка значною мірою залежить від справедливої оцінки інших людей. У взаємодії з оточенням формується здатність

адекватно оцінювати себе, що сприяє соціально-психологічній адаптації. Неадекватність самооцінки спричиняє дизадаптацію особистості [253].

Адаптація (приспосовування) виступає тим процесом, що забезпечує емоційний та психологічний комфорт особистості. Психологи виокремлюють види адаптації. У формуванні культурологічної компетентності провідну роль відіграє психологічна та соціальна адаптації.

Психологічна адаптація особистості у суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія тощо. Тоді як соціальна адаптація є «процесом пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграції особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища» [254]. У нашому дослідженні встановлено зв'язок адаптації студента з культурологічним аспектом, бо прийняття соціальних умов, норм і цінностей тісно пов'язано з культурним середовищем. Також розглядаємо адаптацію як процес сприйняття іншої культури та здатність адаптуватися в цій культурі.

Необхідними складниками цього компоненту є емпатія та рефлексія, що особливо необхідні у професійній діяльності майбутнього вчителя. Велике значення у роботі з дітьми, керуванні процесом їх розвитку, формування у них культурологічних та гуманістичних основ мають емпатійні почуття, що є відгуком на почуття іншої людини. Маючи високий рівень емпатії, вчитель може передавати її своїм учням. Також важливу роль у процесі самопізнання, розумінні один одного відіграє механізм рефлексії як усвідомлення того, як особистість сприймають і оцінюють співрозмовники, як розуміти інших шляхом роздумів над собою, а також розуміння внутрішніх психологічних реакцій та станів, що є необхідним у професійній діяльності майбутнього вчителя.

Для здійснення рефлексивного керівництва студентами викладач має бути здатним керувати собою і через себе всіма компонентами педагогічної

діяльності (мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат) на підставі зворотного зв'язку для усвідомлення мети діяльності і результатів її досягнення, бачення внутрішньої картини світу тих, кого навчають, і того, як вони сприймають дії педагога, вибору оптимальних засобів впливу і коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань [255].

Розвиток цих психологічних механізмів ґрунтується переважно на культурно-мистецькій та народній спадщині, культурологічних знаннях, що посилює необхідність емоційно-оцінного компонента у складі культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Отже, емоційно-оцінний компонент варто розглядати як забезпечення таких психологічних умов у освітньому процесі, що сприятимуть підготовці до майбутньої професії через подолання труднощів у пізнавальній діяльності, контролювання результатів своєї діяльності та самооцінювання власного розвитку.

Особистісно-професійний компонент. Сучасний фахівець має бути не лише стійким до конкурентності, а й гнучким щодо змін у професійній діяльності, що залежить від особистісних особливостей. Розвиток особистості упродовж навчання та освоєння професії є цілісним процесом, тому ми виокремили особистісний-професійний компонент як одну із складових у структурі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Професійний розвиток розуміють як процес соціалізації, що «відбувається в онтогенезі людини, спрямований на привласнення нею різноманітних аспектів світу праці – професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань, умінь та навичок. Провідною детермінантою, що структурує професійний розвиток, виступає притаманний певній культурі суспільний розподіл праці» [256]. Професіоналізм трактують як тісний зв'язок між процесом професійної майстерності та формуванням особистісної цілісності, що є особистісно-професійним розвитком майбутнього вчителя, у

якому відбувається удосконалення особистісних якостей, умінь, розширення кола інтересів, зміна потреб, актуалізація ролі мотивів, досягнення більш високих шаблів професіоналізму, зростання потреб у набутті знань, умінь, навичок [257, с. 127].

Особистісно-професійний розвиток майбутнього учителів іноземних мов відбувається, з одного боку, як розвиток індивідуальних характеристик (потреби, інтереси, рівень прихильності, особливості інтелекту), які впливають на самовизначення у професії, професійну адаптацію, а з іншого – педагогічна діяльність, що позитивно чи негативно впливає на формування самооцінки та самовизначення [257, с. 130]. Окрім індивідуальних характеристик та педагогічної діяльності, особистісно-професійний розвиток потребує активного впровадження культурологічного фактору, який буде пов'язувати професію, особистісний розвиток та культурологічні знання. Також особистісно-професійний компонент формує педагогічний імідж викладача.

Педагогічний імідж є полісемантичною категорією, яка характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності [258]. Це один з основних засобів реалізації принципів навчання й виховання, що тісно пов'язано з професійною компетентністю, педагогічною майстерністю, психолого-педагогічною культурою, особистісними та професійно значущими якостями» [259]. Педагогічний імідж об'єднує етичні, моральні та професійні аспекти, необхідні для подальшої діяльності. Загалом особистісно-професійний компонент включає у себе морально-етичні аспекти.

У педагогічній діяльності також існують перепони або бар'єри, що не дають змоги повноцінно розвиватися та удосконалюватися майбутньому вчителю. Такою перепорою ми вважаємо низький рівень здатності вчителя до саморозвитку.

Поняття «саморозвиток» фігурує у контексті таких наук як філософія, соціологія, психологія, педагогіка та трактується як «розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами» [260, с. 45]; «розвиток кого-небудь власними силами, без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил» [191]; розвиток під впливом внутрішніх, притаманних йому протиріч, факторів, умов та як причина якого знаходиться в самій системі, що розвивається [7, с. 565].

Зважаючи на те, що під час підготовки до занять, викладачі використовують інноваційні методи та технології, однією із складових особистісно-професійного компонента варто виокремити здатність майбутнього вчителя до саморозвитку та креативності, що має позитивний вплив на імідж людини будь-якої професії та залежить від відповідного культурного рівня особистості.

Соціокультурний компонент. Культура та суспільство знаходяться у нерозривній єдності, яка перетинається із професійною діяльністю людини. У «Філософському енциклопедичному словникові» поняття «соціальний» охоплює все міжлюдське, все те, що пов'язано з різними формами спілкування людей, з їх спільним життям, в першу чергу, те, що відноситься до суспільства і спільності, що має суспільний характер [261], а все міжлюдське перетинається з усіма культурними процесами та проявами суспільства.

У соціально-гуманітарних науках поняття «соціокультура» пов'язує культурну та соціальну сфери, але виокремлюють їх як самостійні явища. Обидві ці сфери є обов'язковими умовами життєдіяльності будь-якого соціуму, що є соціальним суб'єктом – носієм соціальних характеристик і дій, виробником культурних цінностей [262]. Тобто соціокультура як обов'язкова сфера життєдіяльності є важливим діяльнісним чинником, що залучає особистість до різних видів діяльності у соціумі через культурні процеси.

У соціокультурному компоненті важливим є поняття «соціокультурна толерантність», що має духовно-етичне підґрунтя. Його трактують як

прагнення досягти взаємної поваги, розуміння, узгодженості різних поглядів, інтересів, що базується на засадах доброти, емпатії, поваги [263].

Соціокультурний компонент у структурі культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов охоплює культуру спілкування (здатність до полікультурного та міжкультурного спілкування); толерантне ставлення до інших культур; національну ідентифікацію, медіаграмотність та інші елементи соціального життя, що пов'язуються з фахом через культурологічну призму. Нівелювання культурних засад під впливом інтернету, телебачення, соціальних мереж тощо перешкоджає формуванню цього компонента. Нині молодь віддає перевагу комп'ютерним технологіям та інтернет-спілкуванню.

Проте не завжди інтернет-інформація відповідає дійсності, а джерела інформації надійними. Тому важливим є освітній вплив на формування цього компонента, що дасть змогу студентам бути дотичними до соціокультурних процесів через викладача, який виступає провідником інформації. Викладач також спрямує студента у правильне русло для пошуку потрібної інформації, що сприятиме його самовдосконаленню через самостійну роботу.

Метою формування цього компонента має бути засвоєння знань культури, традицій, звичаїв, поведінки рідної країни, а й інших народів. Такі знання допоможуть особистості сформувати здатність виходити за межі рідної культури та ставати посередником між своєю та іншими культурами, але при цьому не втратити етнічну ідентичність. Також соціокультурність несе у собі відповідний рівень знань іноземної мови та готовність до міжкультурного спілкування.

Культурологічна компетентність має складний процес формування, який бере початок від базових компетентностей. До них належить загальнокультурна компетентність, яку розглядаємо як основу, що формується на загальних культурологічних знаннях з дитячого віку та упродовж життя.

Під час навчання у школі одержують знання, що дають змогу формувати культурну компетентність, але вони є узагальнювальними. Культурологічна компетентність формується на загальнокультурній та культурній компетентностях і є удосконаленням отриманих культурологічних знань, але у професійній сфері. Усі її складові тісно пов'язані між собою, що сприяє подальшому розвитку професійної компетентності. Представимо цей зв'язок структурною моделлю культурологічної компетентності майбутнього учителів іноземних мов (рис. 1.3).

Отже, сформованість кожної складової має визначити рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Культурологічна компетентність має досягти такого рівня, щоб мотивувати студентів до подальшого самостійного удосконалення культурологічних знань.

Підготовка спеціалістів з вищою освітою потребує контролю рівня здобутих знань. Сьогодення вимагає посилення вимог до якості освіти та формування компетентностей. Діагностування сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов відбувається за визначеними критеріями, показниками та рівнями.

Детальний опис основних завдань системи контролю якості підготовки фахівців подає у дисертації А. Єсаулов. Такими завданнями є: визначення ступеню виокремлення та розвитку системи компетенцій особистості здобувачів освіти; виявлення, перевірка та оцінка ступеня засвоєних здобувачами знань, умінь та навичок та якості засвоєння ними навчального матеріалу з визначеної дисципліни на всіх стадіях навчання; зіставлення фактичних наслідків навчально-пізнавальної діяльності із плановими; оцінка відповідності змісту, форм, методів та засобів навчання цілям та завданням підготовки професіоналів стосовно галузевого компонента державних освітніх стандартів за певним напрямом підготовки або спеціальності;

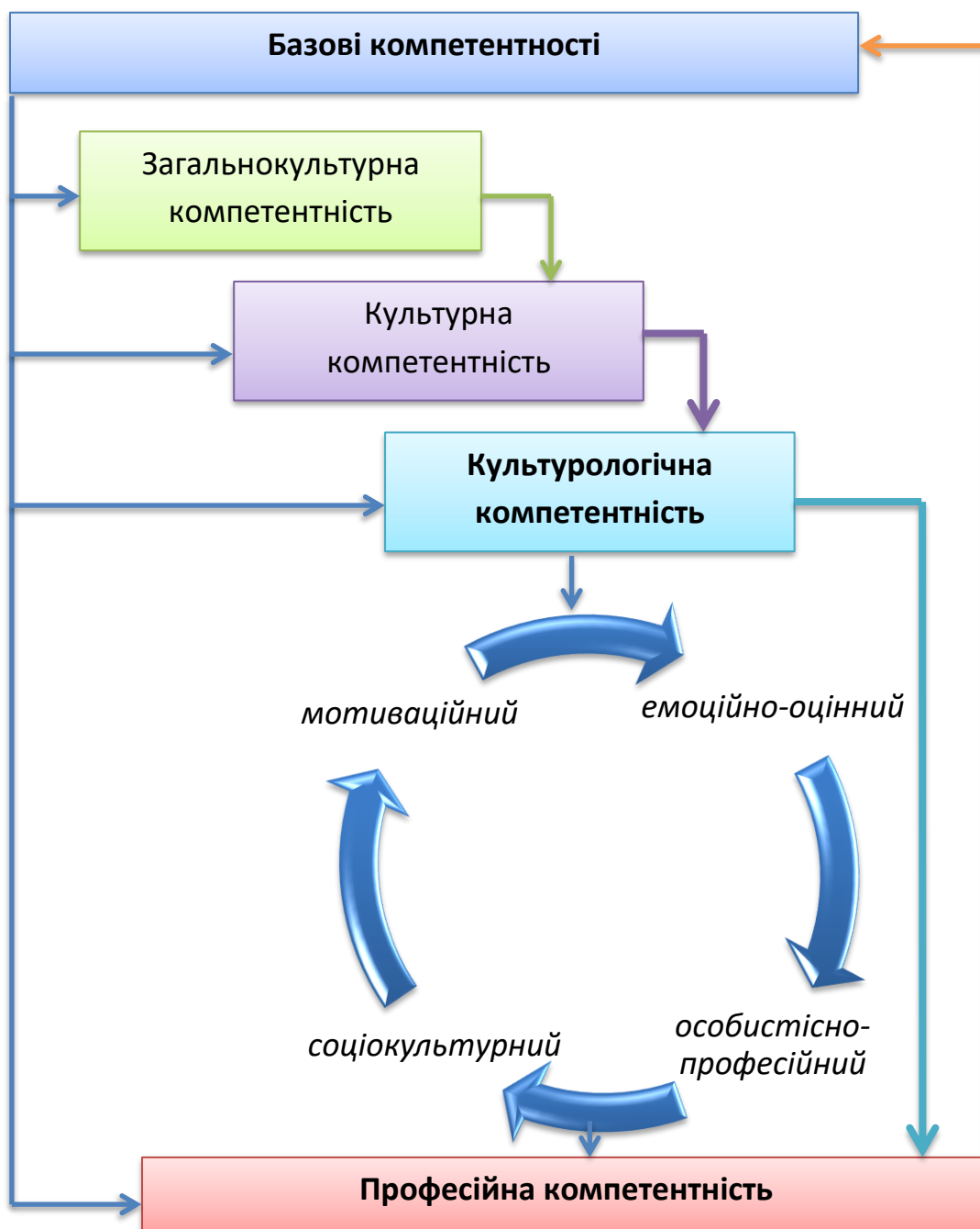


Рис. 1.3. Структурна модель культурологічної компетентності майбутнього учителя іноземних мов

заохочення систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності учнів; виявлення та розвиток творчих здібностей, підвищення інтересу до вивчення навчального матеріалу; оцінка ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів, їх уміння працювати із навчальною, довідковою, методичною літературою; виявлення передового досвіду та розробка заходів щодо підвищення якості освіти шляхом впровадження в

освітній процес інноваційних технологій, у тому числі з використанням ІКТ [264, с. 65].

Оцінювання студента є доволі складним процесом, адже потрібно враховувати не лише якісний показник, а й розуміти вплив оцінки на подальшу мотивацію. Якщо оцінки з точних дисциплін, де є чітко визначені завдання та відповіді, можна схарактеризувати за кінцевим результатом «правильно – неправильно», то оцінювання культурологічних знань, які можуть не мати точної відповіді та базуватися на творчому підході студента, потребує від викладача більш детального аналізу та об'єктивності. Тому оцінювання потребує чітких визначень критеріїв та показників.

На недосконалість виміру та оцінки всіх аспектів ключових компетентностей вказують у дослідженнях українські науковці, які вважають, що доцільно було б створити умови для вимірювання певних компонентів, що сприяють досягненню сформованості компетентностей студентами [265].

Звичайно, викладач, оцінюючи роботу студента, повинен, на думку низки науковців, «Зважати на характер засвоєння вже знайомого знання (ступінь обізнаності, силу запам'ятовуваності, обсяг, повноту та точність знань); виявлена студентом якість знань (логіка мислення, аргументація, послідовність та самостійність викладу, мовна культура); ступінь володіння вже відомими способами діяльності, уміння та навички застосування отриманих знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності; якість виконання робіт (зовнішній дизайн, швидкість виконання, ретельність тощо)» [266, с. 187]. Тобто оцінювання відбувається із врахуванням творчих здібностей студента.

Вітчизняні науковці встановили етапи оцінювання компетентності: визначення критеріїв та показників, можливих рівнів, проектування і опис процедури оцінювання, встановлення ступеня сформованості компетентності [267].

Дефініцію «критерій» аналізують як стандарт, який дає змогу вирізнити та зіставити часткові сторони педагогічного об'єкта – процесу чи явища, який виокремлює сукупність показників, які віддзеркалюють якісні або кількісні характеристики сформованості будь-якої властивості, якості, ознаки об'єкта. Критерій виводить найзагальніший сутнісний атрибут, на базі якого можна визначити й оцінити ступінь прояву, що позначатиметься у конкретних показниках та повинен відповідати вимогам: об'єктивності (критерій не повинен існувати як функція суб'єктивних характеристик пошукача, його будова є такою, що її можна однозначно оцінювати у системі «так» - «ні»); ефективність (повністю відображає фактори, які впливають на параметр оцінювання); надійність та достовірність (забезпечення необхідної статистики оцінок) [268, с. 18].

Поділяємо погляди дослідника Г. Терещука, який виокремив загальні вимоги до обґрунтування критеріїв, що враховують суб'єкт дослідження. Науковець сформулював такі вимоги: – критерії повинні відображати основні закономірності становлення особистості студентів; – за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного; – критерії мають розкриватися через ряд показників, за проявом яких можна визначити рівень сформованості даного критерія; – оскільки йдеться про формування узагальнених умінь, то критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; – якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [269].

Дослідження терміна «показник» свідчать про неоднозначний підхід до його тлумачення. Показник може визначатися як підстава, що засвідчує наявність тієї чи іншої певної ознаки [191]; засіб, за допомогою якого вимірюються альтернативи найбільш оптимального вирішення практичних завдань в існуючих або заданих конкретних умовах [270]; свідчення окремих властивостей та ознак пізнавального об'єкта і засіб накопичення кількісних та якісних даних для критеріального узагальнення [271, с. 147].

Показники і критерії сформованості компетентності відображено в рівнях. Поняття «рівень» тлумачать як ступінь якості, величина, досягнута в чому-небудь; мірило освіти, культури, підготовки [272].

Дослідниця культурологічної компетентності Н. Гречаник вважає, що критерії та показники «...становлять і забезпечують умотивованість, цілеспрямованість, ефективність і результативність дій щодо досягнення мети підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів шляхом удосконалення культурологічного складника останньої, а саме цілеспрямованого формування культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти» [90].

Проаналізувавши різні методи та дидактичні підходи в дослідженнях щодо оцінювання знань, умінь та навичок, ми встановили критерії, показники та рівні формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Критеріями взято компоненти формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов – *мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний* (додаток Г)

Грунтуючись на критеріях та показниках ми виокремили три рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов – *теоретичний (початковий), практичний (середній), креативний (високий)*.

I рівень – теоретичний (початковий): низький рівень базових культурологічних знань та низька мотивація до їх вивчення; культурологічні знання не пов'язуються з професійною діяльністю; відсутнє прагнення професійного вдосконалення та ідентифікації з професією; відсутність особистісно-професійного інтересу до культурних проблем; відсутність гнучкості до нововведень; необ'єктивність в оцінюванні власних знань; не виконання нестандартних завдань, що містять культурологічний матеріал; низька розумова активність та недостатність комунікативних здібностей; не підтримування педагогічного іміджу; складність в адаптації до навчального середовища; не сприймання та упереджене ставлення до інших культур;

виконання завдань за зразком та безініціативність у процесі навчання; неадекватна самооцінка; складна адаптація до навчальних інновацій; втрата емоційного контролю та деструктивна поведінка при спілкуванні з іншими; недооцінювання здобутків інших культур, мови та полікультурного спілкування в професійній діяльності; відсутність креативного підходу до вирішення навчальних завдань.

II рівень – практичний (достатній): самостійне засвоєння культурологічних знань; бажання до спілкування та удосконалення в міжкультурній комунікації; зацікавлення темами, пов'язаними з культурою різних народів; «зазубрювання» матеріалу переважає розуміння теми; самостійність у виконанні завдань; об'єктивність в оцінці власних знань, але сумніви у своїй оцінці; контролює емоцій, але в непередбачуваних ситуаціях вони виходять з-під контролю; критично ставиться до джерел інформації; адекватно оцінює здобутки інших культур та роль мови у професійному становленні; зацікавлення культурними процесами на побутовому рівні, а не для професійного досконалення; високо оцінює спілкування іноземною мовою у професійній діяльності, але не пов'язує це з культурологічними знаннями; удосконалення культурологічних знань у межах визначеної навчальної програми; педагогічні інновації сприймає позитивно, але ініціативу не виявляє; нейтральне ставлення до інших культур; віддає перевагу міжкультурному спілкуванню, обмежуючись соціальними мережами, не виявляє активність під час діалогів «наживо»; дискутує, використовуючи масову інтернет-інформацію.

III рівень – креативний (високий): високий рівень базових культурологічних знань; реально оцінює свої можливості та здійснює оцінку результатів самостійного засвоєнь знань; адекватна самооцінка; удосконалення особистісно-професійного рівня через призму культурологічних знань; ретельно оцінює джерела інформації та перевіряє їх достовірність; здатність до швидкої навчальної адаптації, сприйняття інновацій та вияву ініціативи під час занять; висока оцінка культурних

надбань усіх народів та етносів; готовність до іншомовного спілкування, реально оцінюючи власні знання; адекватно оцінює роль іншої мови у професійному становленні та прослідковує взаємозв'язок культури та мови; здатність до самоосвіти та підвищення рівня знань через пошук інформації та самоосвіту; сприймання педагогічних інновацій та ініціативність при виконанні креативних завдань; ознайомлення з актуальними науковими дослідженнями у сфері культури; здатності до проведення міжкультурного діалогу в конструктивному руслі, публічних виступів та міжособистісного спілкування.

Отже, у результаті аналізу психолого-педагогічної літератури було виокремлено критерії, показники та рівні розвитку культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертації «Теоретичні аспекти формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов» узагальнено результати аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури з проблем формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Окреслено проблемні аспекти формування культурологічної компетентності, до яких віднесено: проблеми культурологічного підходу в освіті, гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти, недостатність взаємозв'язку освіти та культури, низький рівень культурологічної підготовки майбутніх педагогів, складність процесів соціалізації та інкультурації сучасної молоді.

Визначено сутність базових понять дисертаційного дослідження: «компетентність», «компетенція», «культура», «загальнокультурна компетентність», «культурна компетентність», «культурологічна компетентність». Схарактеризовано процес інтеграції культурологічної компетентності в професійну компетентність як одну з її складових.

Сформульовано авторське визначення поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов», яке трактується як наявність знань, що створюють сприятливі умови для швидкої інкультурації та соціалізації в полікультурному просторі, охоплюють національні та культурні надбання, уможливають орієнтування особистості у міжкультурному соціумі та демонстрацію готовності майбутнього вчителя до діалогу культур в умовах міжкультурної глобалізації.

У структурі культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов виокремлено мотиваційний (самореалізація, адаптація, ініціативність, цілеспрямованість); емоційно-оцінний (самооцінка, емоційна стійкість, емпатія, рефлексія, емоційний інтелект); особистісно-професійний (професійна етика, креативне мислення, культура спілкування, інноваційність, безконфліктність, організованість, відповідальність, комунікативність, креативність); соціокультурний (національна ідентифікація, толерантність, полікультурність, міжкультурна комунікація, медіаграмотність, соціалізація, духовність, креативність, лідерство) компоненти. Усі компоненти є взаємопов'язані та взаємозалежні, один від одного і лише сформованість кожного з компонентів забезпечить ефективний результат у формуванні культурологічної компетентності загалом.

Виокремлені компоненти відображено у критеріях, за показниками яких виокремлено три рівні діагностики сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: I рівень – креативний (високий), II рівень – практичний (середній), III рівень – теоретичний (низький). Установлено, що формування культурологічної компетентності залежить від рівня інтеграції культурологічних знань у зміст фахових дисциплін.

Основні результати дослідження відображено у публікаціях автора [1; 273; 274; 275; 276; 277; 278; 279].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Глобальні та інтеграційні процеси, що відбуваються у світі, зумовлюють сучасні вимоги до фахівця та потребують реформування освіти щодо формування інтелектуальної, творчої, висококультурної особистості, готової до праці в полікультурному суспільстві. Велике значення має фахова освіта, яка має бути спрямована не лише на формування професійних знань, й на набуття особистістю соціальних та культурних навичок, що мають інтегруватися у культурно-професійний саморозвиток, який залежить від рівня формування культурологічної компетентності.

У Законі України «Про вищу освіту» (редакція від 25.07.2018, постанова 2443-VIII) освітній процес схарактеризовано як: «Інтелектуальну, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [280].

Гармонійний розвиток особистості, її інтелектуальна і творча діяльність, на нашу думку, тісно пов'язані з культурними процесам. Не можливо розглядати гармонію людини без культурних впливів. Важливість культурологічного впливу вказана у Національній стратегії розвитку освіти України на період 2012– 2021рр. [281], реформування системи освіти у цьому документі розглядають, насамперед, з позиції її олюднення. У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року зазначено, що освіта

України ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності [282].

З урахуванням важливості фахової підготовки в сучасних умовах науковці виокремили першочергові завдання професійної освіти:

- формування в майбутніх фахівців ставлення до професійної праці як ключової цінності життя, як засобу самореалізації та головної умови задоволення духовних і матеріальних потреб;
- виховання моральних, професійно значущих якостей шляхом засвоєння правових, естетичних, трудових норм і правил;
- розвиток професійних здібностей, що відображають інтелектуальний, емоційний, вольовий та фізичний потенціал майбутнього фахівця;
- формування і розвиток соціального досвіду, зокрема способів мислення, стереотипів поведінки, ціннісних орієнтацій та соціальних установок;
- формування конкурентоздатності особистості як гаранта соціальної захищеності майбутнього спеціаліста [283, с. 17]. Зважаючи на те, що педагог як представник культури у своїй професійній діяльності пропагує загальнолюдські цінності, то перераховані завдання імпонують нам, так як охоплюють усі необхідні фактори, що є визначальними для формування майбутнього учителів іноземних мов.

Процес реформування української освіти вимагає пошуку оптимальних підходів, технологій, методів, засобів кращої та цілісної підготовки майбутніх вчителів. Головне завдання педагогічного закладу – формування особистості, яка здатна гармонійно поєднувати професійну діяльність з культурно-соціальними процесами.

Вітчизняні науковці визначили цілі професійної підготовки майбутніх вчителів: формування здібностей до самоосвіти, саморозвитку, співробітництва; досконалих навичок спілкування у різних життєвих ситуаціях; створення нових систем цінностей; формування здатності до творчого вирішення проблем, розв'язування двозначних, суперечливих,

парадоксальних ситуацій; до вироблення та організації великої кількості інформації; розвиток майстерності; формування ефективної самооцінки, особистої прихильності до глобальних цінностей тощо [284, с. 291]. Для ефективного досягнення визначених цілей освітній процес потребує відповідних педагогічних підходів щодо його перебудови відповідно до сучасних вимог суспільства.

Наразі українська освіта переживає серйозні випробовування щодо своєї ефективності. Традиційна система навчання під впливом технологічного прогресу та глобальних світових процесів втрачає свою актуальність та ефективність, не забезпечує формування необхідних професійних компетентностей. Такі процеси, насамперед, впливають на фахову підготовку. Наприклад, пандемія зумовила перехід освітніх процесів усіх рівнів у формат дистанційного або змішаного навчання, що має як позитивні, так і негативні наслідки. Позитивне вбачаємо в тому, що карантинні обмеження під час пандемії пришвидшили впровадження дистанційного навчання й інноваційних технологій в освітній процес через комп'ютерні технології та інтернет-сервіси. Негативним є те, що втрачено важливу та необхідну складову навчання – безпосереднє спілкування викладача і студента, їхню співпрацю, що може призвести до втрати соціально-культурних навичок, значущих для майбутнього вчителя. Тому актуальною є проблема впровадження нових підходів до формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Компетентнісний підхід в сучасній освітній парадигмі займає одне з провідних позицій. Проте професійне становлення молодої людини, формування її фахових компетентностей передбачає застосування низки підходів. Зауважимо, що підхід у педагогіці – це визначення головних компонентів в освітньому процесі, використання яких дозволить досягати оптимальних результатів у навчанні, вихованні та розвитку суб'єктів учіння, і концентрація науково-педагогічних зусиль для їх реалізації [285].

Процес формування культурологічної компетентності вважаємо за необхідне розглядати з позиції діяльнісного, системного, культурологічного, компетентнісного та голістичного підходів. Звичайно, цей перелік не вичерпує усіх методологічних підходів у формуванні компетентностей, але ми виокремили ті, які, на нашу думку, є важливими та необхідними у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Усі підходи є між собою взаємопов'язані та доповнюють один одного. Для позитивного результату підходи впроваджуються в умовній ієрархії.

Діяльнісний підхід. Усі життєві процеси людини пов'язані з діяльністю. Діяльнісний підхід базується на тому, що психіка людини розвивається тільки в процесі діяльності. У психології діяльність трактують як «процес активного ставлення людини до дійсності, в ході якого відбувається досягнення суб'єктом поставленої раніше мети, задоволення різноманітних потреб, освоєння суспільного досвіду, конструктивне перетворення навколишнього світу і самого суб'єкта» [286, с. 84].

Діяльнісний підхід у сучасній педагогіці є предметом дискусій, необхідність його використання в освітньому процесі ЗВО обгрунтовано в низці наукових досліджень (Г. Атанов [287], С. Гончаренко [288], О. Євсєєва [289], І. Зязюн [290], І. Княжева [291], В. Козаков [292], Т. Мартинюк [293], Н. Пустовіт [294], О. Сухомлинський [295] та інш.). Діяльнісний підхід охоплює всі ланки освітнього процесу – від складання навчальних планів до формування фахових компетентностей.

Реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі пов'язана з проєктуванням, конструюванням та створенням ситуації виховної діяльності для об'єднання засобів навчання і виховання в єдині виховні комплекси, що стимулюють різнобічну діяльність сучасної людини [294, с. 60].

Зв'язок діяльнісного підходу з методологією навчання детально проаналізовано в дослідженнях Г. Атанова. Науковець схарактеризував методологічні положення навчання на засадах діяльнісного підходу: при проєктуванні й організації навчання первинними є задана характером

майбутньої спеціальності діяльність і дії, що становлять цю діяльність; кінцевою метою навчання є освоєння способу дій, що забезпечують здійснення майбутньої професійної діяльності, але не запам'ятовування знань; зміст навчання складає задана характером майбутньої спеціальності система дій і тільки ті знання, які забезпечують виконання всіх цих дій, але не якась задана система або сума знань; знання не самодостатні, вони є лише засобом виконання дій і навчання, але не його метою, оскільки відіграють допоміжну роль, пояснюючи і готуючи практичні дії; в процесі навчання студенти повинні здійснювати навчальну діяльність, що моделює майбутню професійну діяльність, а не просто накопичувати знання; механізмом здійснення навчальної діяльності є розв'язування задач, а не опрацювання навчального матеріалу; знати – значить за допомогою знань здійснювати певну діяльність, а не тільки пам'ятати певні знання; засвоювати знання можна тільки оперуючи ними, а не просто запам'ятовуючи їх. Запам'ятовування знань повинне бути результатом їх застосування та використання; навчання є сукупністю двох взаємопов'язаних, але самостійних діяльностей, — діяльності викладача і навчальної діяльності; діяльність викладача полягає в проєктуванні навчальної діяльності, організації навчальної діяльності і управлінні нею [287, с. 26].

Науковці наголошують на необхідності врахування діяльнісного підходу у формуванні навчальних планів і програм, вважаючи, що він «націлений на міждисциплінарний синтез, основою якого виступає професійна діяльність спеціаліста, її окремі види, формування якої являється головною метою всіх дисциплін спеціальності (з урахуванням специфіки кожної з них). В його основі лежать такі положення: єдність методології викладання всіх дисциплін; застосування інноваційних технологій навчання, що дозволяють перейти від пасивних методів навчання до активних, в основі яких лежить власна творча, активна пізнавальна діяльність студентів; розширення самостійності студентів у поєднанні з посиленням вимог до формування ключових компетентостей спеціалістів» [291].

Актуальним є впровадження діяльнісного підходу у навчання через «вибір змісту навчальних дисциплін з опорою на врахування специфіки подальшої фахової (професійної та виробничої) діяльності». Низка науковців цей підхід характеризують як: «Виявленням ознак процесів здобутку студентами досвіду культурно-історичної спадщини людства, його передачі, виокремленими соціальними практиками, себто засвоєння як видів та способів діяльності, так і знань, умінь, навичок,. Обрання освітнього матеріалу повинне відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності» [296].

Таке розуміння діяльнісного підходу та його культурологічних особливостей в освітньому процесі підтверджує, що цей підхід є вагомим елементом у формуванні культурологічної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, який об'єднує усі необхідні ланки для ефективного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Життєдіяльність людини у всіх сферах має системний характер. Несистематизована діяльність призведе до хаосу та непорозумінь. Це особливо важливо при набутті знань, адже систематизація знань забезпечує ефективність їх засвоєння. Тому необхідним педагогічним підходом у формуванні культурологічної компетентності ми розглядаємо *системний підхід*.

Значущість системного підходу в педагогіці визначена у роботах вітчизняних і зарубіжних науковців (І. Білецький [298], О. Власенко [299], С. Гончаренко [300], О. Кузь [298], С. Кушнір[300], М. Нейл [297], О. Отич [301], Ю. Шабанова [302] та ін.).

Освіту, як систему, розглядає Ю. Шабанова, наголошуючи, що «освіта набуває розвитку, еволюційного становлення, може бути визначена як сукупність елементів, що обумовлюють її особливість, а саме як сукупність: системи знань (про природу, суспільство, техніку, людину, космос), що розкриває картину світу; досвіду здійснення відомих для людини способів

діяльності; досвіду творчої діяльності з розв'язання нових проблем, що забезпечує подальший розвиток культури, науки й суспільства; досвіду ціннісного ставлення до світу» [302, с. 36].

В українському педагогічному словнику системний підхід має наступну дефініцію: «Напряму в спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [303, с. 305]. У педагогіці цей підхід досліджують як: «Розкриття цілісності педагогічних об'єктів, вираження в них всіляких видів зв'язку та структурування їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими виступатимуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких перебуває система. У свою чергу, складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи» [303, с. 304].

У зарубіжній науковій літературі системний підхід у навчанні вважають особливим методом дослідження, що застосовується для пошуку ефективних способів вивчення, планування та організації педагогічних ситуацій на практиці [297], тобто цей підхід розглядають як важливу складову науково-дослідницької діяльності, допомагає об'єднувати педагогічну теорію та практику, отже, є необхідною для формування компетентностей у майбутніх учителів іноземних мов.

Процес формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов потребує системного підходу, який, на нашу думку, систематизує та урівноважує культурологічні та професійні знання, що допоможе майбутнім вчителям у їх подальшому фаховому використанні та упорядкує процес самостійного удосконалення отриманих культурологічних знань. Системний підхід запобігає хаосу та безсистемності у засвоєнні культурологічних знань, адже систематичне вивчення допомагає їх ефективному засвоєнню та відтворенню у потрібній ситуації, стимулює наукову діяльність.

Основою методології формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов вважаємо *культурологічний підхід*, використання якого є обов'язковою умовою підготовки фахівця. Культурологічний підхід визначає стрижневу роль культури в освіті та забезпечує можливість вивчати культуру як частину своєї професії та повсякденного життя.

Сутність культурологічного підходу у педагогічних дослідженнях науковці вбачають у: «Вивченні всесвіту особистості в розрізі її культурного буття, в плані того, чим світ є для неї, якими сенсами він наповнений. Це дослідження культурного змісту реальності, існуючих культурних програм. Культурологічний підхід викликаний неупередженим взаємозв'язком людини з культурою як ціннісною системою» [304, с. 121].

Дослідник О. Джура обґрунтував застосування культурологічного підходу в освітньому процесі. Науковець наголошує, що «культурологічний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на передачу учням і студентам культурних, світоглядних, духовних цінностей. Він розглядає освіту як частину культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на її збереження й розвиток через людину» [305, с. 216].

Проблеми культурологічного підходу в процесі формування фахових компетентностей проаналізовано у дослідженнях В. Аніщенко [306], Т. Атрощенко [307], В. Багацького [310], Г. Балла [308], Ю. Бойчук [304], В. Воропаєвої [309], Л. Кормич [310], В. Кудіна [311], І. Лисакової [312], М. Роганової [313], С. Машкіної [3114], В. Медінцева [308], О. Падалка [306], І. Шапошникової [315], Т. Шахрай [316] та інші.

Культурологічний підхід у педагогічній освіті розглядають як «сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім вчителем змістом педагогічної культури і розвитку вчителя як її суб'єкта» [306]. У цьому трактуванні зацентровано на професійних якостях майбутнього вчителя, що підкреслює необхідність використання

культурологічного підходу у формуванні передовсім фахових компетентностей.

Культурологічний підхід як культурну основу освітнього процесу аналізує Г. Чередниченко, вказуючи на те, що «культурологічний підхід допомагає виявити соціокультурні проблеми, розв'язати їх, послуговуючись ідеями і принципами, що відповідають сучасній культурі, і водночас піднімає нові питання, що спонукають до переосмислення сучасної педагогіки: які зміни необхідні для поглиблення зв'язків із культурою; що саме треба змінювати в теорії освіти, щоб вона відповідала новим культурним ідеям; як наповнити зміст і форми освіти культурними компонентами» [317].

Кваліфікуючи культурологічний підхід як методологію, Ю. Бойчук підкреслює «єдність аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури, розглядаючи людину її суб'єктом, головною дійовою особою. Як методологічна основа сучасної педагогічної науки культурологічний підхід передбачає використання феномена культури як стрижневого в розумінні і поясненні педагогічних явищ і процесів. Функціональними принципами культурологічного аналізу педагогічних проблем є системна реконструкція культури; облік суб'єктності культурного розвитку і діяльнісного характеру реалізації суб'єктного начала в культурі; єдність нормативного та креативного аспектів буття культури» [94]. Ці міркування переконують у необхідності використання культурологічного підходу для формування культурологічної компетентності, так як він базується на культурі як стрижневій основі пояснення педагогічних процесів. Отже, культурологічний підхід впливає на організацію навчальної діяльності у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов та пронизує всі ланки освітнього процесу.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті визначає методологію формування професійно необхідних компетентностей майбутнього фахівця. У формуванні культурологічної компетентності майбутнього учителів іноземних мов беззаперечним є тісний зв'язок компетентнісного та

культурологічного підходів. Такий взаємозв'язок, на думку низки дослідників, забезпечує високий рівень формування компетентності (В. Андрущенко [104], Н. Бібік [111], Л. Волкова [318], А. Галенко [96], В. Зарицька [77], В. Калінін [117], О. Коваленко [78], Н. Лазаренко [319], С. Лісова [124], О. Петров [83], О. Пошетун [320], Л. Тархан [321], Л. Чередниченко [136] та інші).

У вітчизняній педагогічній науці компетентнісний підхід займає провідне місце не поінформованості особистості, а вмінню практично розв'язувати проблеми, які виникають у всіх сферах професійної діяльності та взаємодії. Науковці виокремлюють у компетентнісному підході вміння практично розв'язувати проблеми, які виникають у всіх сферах професійної діяльності та взаємодії [201]. До них ми зараховуємо також ті питання, що стосуються культурологічних проблем – міжкультурна та полікультурна комунікація, сприйняття інших культур та знання своєї культури, культурні процеси, що стосуються професійної сфери тощо.

Установлено зв'язок компетентнісного та діяльнісного підходів. Академік І. Бех вважає, що: «Діяльнісний підхід впритул наближається до ідеї компетентнісного підходу у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями теоретичного рівня, коли те чи інше знання отримує внутрішні відносини, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу» [110]. При цьому автор також вказує на суттєву відмінність підходів: якщо метою діяльнісного підходу є перетворення того, хто навчається, у суб'єкт навчання, то компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння в суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше, в суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Також науковець вважає, що за діяльнісного підходу фрагменти практики слугують засобом формування знань і переконань, натомість за компетентнісного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої [110].

Компетентнісний підхід також розуміють як «спрямованість процесу підготовки на розвиток і формування загальнокультурних, загальнопрофесійних і ключових (універсальних) компетенцій особистості. Результатом такого процесу буде професійна компетентність – інтегрована характеристика особистості, яка є сукупністю загальнокультурних, загальнопрофесійних і ключових компетенцій і досвіду професійної діяльності» [322]. У запропонованому науковцями визначенні підкреслено зв'язок компетентнісного та культурологічного підходів, які на методологічному рівні впливають на формування культурологічної компетентності, у свою чергу, визначає професійні якості майбутнього учителів іноземних мов.

Розглядаючи усі методологічні підходи, вважаємо, що для їх ефективного впливу на методологію формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов потрібна цілісність їх функціонування, яку забезпечує голістичний (цілісний) підхід (І. Зверев [323], І. Зязюн [324], А. Коломієць [325], Н. Лазаренко, [325], А. Литвин [326], Л. Руденко [326]).

Голізм (від грец. «цілий, увесь») – термін на позначення певних теорій чи методологій, відповідно до яких пізнання окремого (часткового) можливе тільки шляхом пізнання цілого, до складу якого це окреме входить. Але при цьому йдеться про цілісність не тільки у значенні, властивому для звичайної мови (як фізичного цілого), а про цілісність як взаємопов'язаність поодиноких явищ у межах певних множин (видів, родів) та сукупностей [327].

Поняття цілісності характеризує явища, процеси, системи з точки зору наявності в них основних компонентів, які забезпечують в єдності та взаємозв'язку повне функціонування. Педагогічна система як цілісність являє собою організовану сукупність цілей, змісту, умов, форм, методів [328, с. 492].

В українській педагогіці використання цілісного підходу в освіті обґрунтував академік І. Зязюн, наголошуючи, що такий підхід дає змогу вивчати освітній процес як цілісну структуру, кожен конструкт якої має конкретну функцію щодо вирішення педагогічних завдань. Також науковець вбачав у цьому підході передусім можливість аналізу цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту тощо [329, с. 44].

Поділяємо погляди вітчизняних науковців, які вважають, що цілісний підхід є інтеграцією методологічних підходів, здатних відображати цілісну природу такого складного педагогічного процесу, яким є освітній процес у педагогічному ЗВО [325, с. 48]. Голістичний підхід застосовують переважно коли йдеться про педагогічну систему загалом. Вважаємо, що при формуванні компетентностей кожна з них має формуватися відповідно до вимог цілісного підходу, який об'єднуватиме усі методологічні особливості. У формуванні культурологічної компетентності голістичний підхід розглядаємо як об'єднувальний елемент для усіх педагогічних підходів, який забезпечуватиме досягнення позитивного результату.

Для будь-якої діяльності особистості потрібні відповідні умови. Формування компетентностей не можливе без забезпечення та дотримання організаційно-педагогічних умов.

В академічному тлумачному словнику української мови «умова» має декілька трактувань: «обов'язкова обставина, що уможлиблює реалізацію, створення чого-небудь або чогось; події, атрибути реальності, при яких щонебудь здійснюється, відбувається; встановлені та існуючі в різноманітних галузях життя правила, які забезпечують ординарну роботу чогось; множина даних, домінанти, що лежать в основі будь-чого» [330].

Щодо дії поняття «умова» можна розглядати як сприяння здійсненню будь-чого відповідно до правил. Але у формуванні компетентностей під час навчання у ЗВО умови мають охоплювати більший спектр та стосуватися не лише відповідних дій, а й учасників процесу. Тому науковці розглядають

поняття педагогічні та психологічні умови, без яких, на наш погляд, не можливий ефективний освітній процес.

До важливих психологічних умов відносять: мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності особистості, обставини виховання та навчання, організації навчального та професійного середовища, доступ до культурних цінностей, стан соціального оточення тощо [331, с. 70].

Поняття умов у педагогіці трактують не однозначно. Педагогічні умови розглядають як «обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [332]; «множина об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм та матеріальних перспектив здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети» [333]. Під педагогічними умовами також потрібно розуміти фактори, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяючи їх на: а) зовнішні: дружні стосунки між учителем і учнем; об'єктивність оцінювання навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості учнів (стан здоров'я, риси характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [334, с. 43].

Детальну характеристику педагогічних умов з урахуванням різних підходів зініціювала Н. Тверезовська. Дослідниця пропонує декілька підходів до цього явища та вважає, що педагогічні умови – це характеристика педагогічного середовища; обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу; фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу; уявні результати педагогічного процесу; форми, методи, педагогічні прийоми [335].

Забезпечення організаційно-педагогічних умов позитивно впливає на ефективність освітнього процесу у розрізі організації та впровадження інформаційного середовища, обов'язкове забезпечення професійної направленості дисциплін, розроблювання та застосовування модульних програмових курсів, організація взаємозв'язку між дисциплінами фахового та

загального спрямування [336, с. 16]. При формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов вважаємо необхідною інтеграцію культурологічних знань у фахові дисципліни.

У підготовці педагогів особливо важливими є *організаційно-педагогічні умови*, які розглядаємо як об'єднувальний компонент, що консолідує технології, методи та засоби навчання, методологічні підходи, зміст та форми освітнього процесу і забезпечує комфортне перебування студента в освітньому просторі ЗВО та високу результативність формування культурологічної компетентності.

У дослідженні пропонуємо такі організаційно-педагогічні умови, що забезпечать ефективність та високий результат формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

1. Забезпечення психологічного комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності

У пошуку оптимальної формули засвоєння знань основний вектор спрямований на рівень знань, умінь, навичок, здібностей, при цьому не завжди акцентують на рівень освітньої мотивації студента, яка потрібна для формування кваліфікованого фахівця. Освітній процес має бути зорієнтований на формування у студентів умотивованості до отримання знань, особливо щодо вивчення нефахових навчальних дисциплін. Значна відповідальність за мотивацію студентів для отримання не фахових знань лягає на викладачів, які, при використанні педагогічних інноваційних технологій, можуть створити мотиваційний простір для студента.

Мотив – спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами. Основою мотиву діяльності й поведінки є потреби, інтереси, емоції, установки. Загальним механізмом виникнення мотивів є реалізація потреб у процесі пошукової активності, тобто перетворення її об'єктів у мотиви – предмети потреб. Розвиток мотиву відбувається через зміну й розширення кола діяльності, що перетворює предметну дійсність.

Джерелом розвитку мотивів людини є безмежний процес суспільного виробництва матеріальних та духовних цінностей [337]; це суб'єктивне спонукання до діяльності, сформоване в процесі реальної участі людини у соціальній практиці [338, с. 244].

У психолого-педагогічному дискурсі розрізняють поняття «мотив» і «мотивація». В українському педагогічному словнику «мотив» визначають як «спонукальну причину дій, вчинків людини, спрямованих на задоволення потреб, те, що штовхає на дії» [160, с. 43]. Термін «мотивація» трактується ширше: як «система мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості» [160, с. 48].

Мотивацію розглядають також через комплекс факторів, що спрямовують і спонукають поведінку людини [339] та пов'язують з діяльністю та освітою, вважаючи її рухомою силою будь-якої людської, а відповідно, і навчально-пізнавальної діяльності людини [340, с. 380]. Тоді як навчально-пізнавальну діяльність студентів розглядають у поєднанні різних мотивів, тобто як полімотивовану діяльність [341]. Прослідковуються чітка лінія взаємозв'язку мотивації з освітнім процесом. Такий взаємозв'язок вважаємо необхідним для формування компетентностей у ЗВО.

Навчально-пізнавальна діяльність є процесом взаємодії людини з навколишнім середовищем, що допомагає їй у досягненні поставленої мети, яка виникла внаслідок появи потреби вчитися [342, с. 35].

Українські дослідники вважають, що мотивація навчання не обмежується вивченням окремих предметів, а є новим складним утворенням, що має свої специфічні ознаки; є комплексом спонукань до навчальної діяльності. Мотивація навчання складається з багатьох компонентів, що постійно змінюються і вступають в нові взаємо відношення [343; 344].

Отже, беззаперечним є зв'язок потреб особистості із освітнім процесом, що має трансформуватися у мотивацію до навчання. Постійна змінність мотивації навчання потребує особливої пильності викладача, який має мотивувати та стимулювати студентів до засвоєння культурологічних знань.

Похибка викладача під час освітнього процесу (некоректність у спілкуванні із студентом, порушення норм професійної поведінки, педагогічного іміджу, низький рівень викладання) може призвести до демотивації студента у засвоєнні культурологічних знань, а також небажання відвідувати заняття з фахової дисципліни. Тому вмотивованість є важливим фактором організаційно-педагогічної умови.

Оцінюючи мотивацію освітньої діяльності, варто брати до уваги як мінімум три не завжди тотожні рівні соціального вибору – вибір на користь отримання вищої освіти, вибір навчання в конкретному закладі вищої освіти й вибір спеціальності [345, с. 33]. Уподобання студента можуть змінюватися упродовж навчання, але гармонійне поєднання усіх трьох рівнів залежить від психологічного комфорту здобувача освіти.

Головним засобом створення психологічно комфортного простору є безпечне середовище, яке є одночасно і розвивальним, і психотерапевтичним, і психокорекційним. У цій атмосфері зникають бар'єри, енергія витрачається не на тривогу або боротьбу, а на навчальну діяльність, на продукування ідей, на творчість. Психологічний комфорт – умови життя, за яких людина відчуває себе спокійно, не має необхідності захищатися [346].

Психологічний комфорт, безпосередньо під час заняття, це «шлях до усвідомлення своєї значущості у соціумі, намагання отримати максимум інформації для успішного саморозвитку. За умови повного психологічного комфорту починається інтенсивний розвиток розумових процесів і уяви, покращення пам'яті, розвивається вміння спілкуватись і структурувати, виникає розуміння і повага до культури, історії, особливостей життя країн, мови яких вивчаються, нове усвідомлення поняття толерантності у сучасному світі» [347].

Отже, висока мотивація до навчання створює умови для психологічного комфорту студента, адже задоволеність освітнім середовищем та процесом опанування професії впливає на психологічний стан здобувача освіти. До психологічного комфорту студента відносимо

особистісні соціально-психологічні аспекти, які проявляються у самооцінці студента, його ідентифікації (із навчальним середовищем та професійна ідентифікація), самореалізації та адаптації до освітнього процесу. Урахування психолого-педагогічних та індивідуальних особливостей студентів дозволить з максимальною ефективністю використовувати навчальні технології, що сприятиме формуванню культурологічної компетентності. Викладач несе безпосередню відповідальність за мотивацію та психологічний комфорт студента під час навчання.

2. Заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів.

Головною метою освіти є створення умов для самореалізації кожної людини. Знання, які особистість одержує в навчальному закладі, відіграють значну роль у професійному зростанні та житті загалом, але за умови самоосвіти та самовдосконалення. Першочергово майбутній учителів іноземних мов має бути спроможним займатися саморозвитком, професійним та особистим самовдосконаленням, прагнути до самоактуалізації, а фундамент цієї спроможності має закладатися під час навчання у закладі вищої освіти.

У науковій літературі запропоновані різні трактування поняття саморозвитку. Загальне визначення у Словнику української мови: саморозвиток – «розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами» [260, с. 45]. Саморозвиток як процес сприяє розвитку особистості, але в тому напрямі, який вона обирає сама. Якщо розглядати навчання у ЗВО та спрямування за фахом, то культурологічні знання, що є допоміжними у формуванні майбутнього учителя іноземної мови, не будуть для студентів пріоритетними, а тим більше викликати бажання самовдосконалення цих знань. Тому викладачеві потрібно зорієнтувати студентів на саморозвиток саме цих знань, показати їх необхідність для майбутньої професії.

У наукових дослідженнях використовують поняття «професійного саморозвитку», що розглядається як «постійний процес оволодіння професійно необхідними новими, актуальними знаннями, вміннями та навичками, їх вдосконалення з метою опанування творчим рівнем виконання фахової діяльності» [348, с. 21]. За допомогою професійного саморозвитку особистість моделює життєві відносини, свій «професійний життєвий простір», створюючи умови і перспективи для його подальшого вдосконалення [349, с. 37]. Тобто за допомогою життєвого досвіду та знань людина створює свій професійний простір, а життєвий досвід надає елементарні культурологічні знання, які повинні розвиватися разом із професійними, бо є складовою цих знань. Заклади вищої педагогічної освіти, не зважаючи на фахове спрямування, мають формувати відповідний культурний рівень учителя іноземних мов.

У педагогічних дослідженнях, що стосуються професійного самовдосконалення вчителів, саморозвиток розглядають як «прагнення людини до виявлення, усвідомлення та вдосконалення своїх особистісних якостей. Цей процес розглядається як становлення й інтеграція в педагогічній діяльності особистісних, професійних якостей і здібностей, методологічних, методичних, дослідницьких знань і вмінь, але головне – це активне якісне перетворення педагогом свого внутрішнього світу, яке приводить, власне, до самоактуалізації та реалізації його творчого потенціалу» [350].

Детальний опис саморозвитку в освітній галузі подано у праці Н. Мирончук. Автор розглядає саморозвиток узагальнено, як усвідомлений і керований процес, який удосконалює різні сфери людини, її моральний потенціал та розгортання індивідуальності. Саморозвиток майбутнього вчителя – усвідомлений процес цілеспрямованого розвитку у професійній сфері, самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, навичок та професійних якостей, що забезпечують фахове зростання та ефективність професійної діяльності [351].

Нам імпонує визначення про професійний розвиток вчителя С. Соколовської яка стверджує, що це «усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації в процесі виконання професійної діяльності» [352].

Саморозвиток майбутнього вчителя ґрунтується на вдосконаленні професійних знань та навичок, які в подальшому перейдуть на професійний саморозвиток але важко оцінити професійну діяльність, у якій відсутні культурологічні знання, особливо у майбутніх учителів іноземних мов. Саморозвиток майбутніх учителів має в основі самоосвіту.

Узагальнимо підходи до потрактування поняття «самоосвіта»: «освіта, яку отримує людина у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі» [160, с. 269]; «навчання засобами самостійної роботи поза навчальним закладом» [353, с. 64]; вид пізнавальної діяльності, характеризований активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості [354]. Якщо у першому визначенні вказано, що самоосвіта – процес, спрямований лише на життєві потреби особистості, то в другому акцентовано на тому, що самоосвіта є частиною освітнього процесу. Але в обох визначеннях самоосвіта кваліфікується як добровільна діяльність особистості. Під час отримання професійних знань студент самостійно обирає та формує зміст і траєкторію самоосвіти. Здебільшого вона базується на завданнях, що пропонує викладач. При формуванні культурологічної компетентності викладач має стимулювати студента до самостійного пошуку інформації, пов'язаної з культурологічними знаннями.

Український науковець О. Бурлука узагальнив у визначенні самоосвіти вплив діяльності та різних соціально-побутових і духовних сфер на когнітивний розвиток особистості. Самоосвітою особистості дослідник вважає «інформаційно-забезпечувальну діяльність, яка здійснюється шляхом надбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації та відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для

здійснення різноманітних видів діяльності. Самоосвіта особистості детермінована соціально-економічними чинниками, характером і змістом праці, творчим й інтелектуальним потенціалом особистості. Спонукальними силами самоосвіти виступають професійно-трудова, матеріальні, соціально-статусні й духовні інтереси особистості» [355, с. 11].

Цікавим є дослідження А. Ключко, який проаналізував взаємозв'язок процесів освіти й самоосвіти. Науковець проаналізувавши ці два явища зробив і прийшов до висновку, що «самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями, та виступає як цілісний комплекс процесів і засобів формування особистості, задоволення її всебічних пізнавальних і духовних потреб, розкриття та розвитку її задатків і можливостей». Науковець також розглядає самоосвіту як діяльність в освітньому розвитку особистості, пов'язує її з соціокультурними процесами суспільства [356].

Самоосвіта визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи. Важливою є також здатність до саморозвитку, тобто створення нового не тільки у навколишньому світі, а й у собі [357, с. 19]. Поділяємо погляди науковців щодо самоосвіти та саморозвитку як пов'язаних між собою етапів. При формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов самоосвіту розглядаємо як процес вужчий, ніж саморозвиток, зорієнтований на формування культурної самосвідомості. Освітній процес може спонукати студента до самоосвіти в культурологічній сфері, наприклад, за допомогою виконання завдань тощо, але щоб для студента це стало саморозвитком, необхідним у професійному становленні, доречним буде застосування інноваційних методів та технологій. Безумовно, виклики сьогодення змушують зробити крок до удосконалення самоосвітньої роботи із

студентами. Перехід на дистанційне навчання переконав викладачів у необхідності модернізації системи освіти, адаптації її до потреб студента, особливо, коли йдеться про самоосвіту. У сучасних умовах ефективним засобом для розвитку самоосвіти розглядаємо змішане навчання, що дасть змогу студентам не лише одержують знання, а й набувати навички самоосвіти. Комп'ютерні технології та інтернет-мережі мали переважно негативний вплив на самоосвіту та саморозвиток особистості на культурному рівні. Інформаційний простір інтернету став доволі суперечливий, і віднайти інформацію, не орієнтуючись в елементарній термінології чи наукових підходах за тематикою, стає доволі складно. Це також ускладнює процес самоосвіти або надає «антисамоосвіту», коли особистість використовує неправдиву і неперевірену інформацію, розглядаючи її як важливий елемент саморозвитку. Педагоги мають спрямовувати студентів у потрібному напрямі самоосвіти, тому зобов'язані постійно вдосконалювати власні навички та вміння, використовувати нові винаходи та відкриття в інформаційних технологіях, оновлювати зміст освітнього процесу і самостійної роботи студентів.

3. Інтегрування культурологічних основ у професійні знання майбутніх учителів іноземних мов у процесі використання традиційних та інноваційних технологій навчання в умовах змішаного навчання.

Загальновідомо, що професійні якості вчителя важко відділити від інших якостей особистості. Ці якості формуються, розвиваються, переплітаються одна з одною та трансформуються в залежності від діяльності людини. Педагогічна діяльність є особливим видом діяльності, що, окрім фахових знань, поєднує у собі культурологічні знання, бо педагог має бути готовим до сприйняття нового, креативного, уміти знаходити нестандартні рішення.

Поняття інтеграції є доволі поширеним у різних соціальних сферах. У педагогіці інтеграцію трактують як «сторону процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів, а в ході

інтеграційних процесів у системі, що вже склалася, або в новій системі, що виникла з раніше не пов'язаних між собою елементів, збільшується обсяг і інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема вибудовуються нові рівні управління» [358]; «доцільність об'єднанням та координація дій різних частин цілісної системи» [359].

У науково-педагогічній літературі розмежовано інтеграцію та диференціацію знань як «два невід'ємні та взаємозумовлені аспекти знання, що існують на всіх етапах його історичного розвитку. Інтеграція та диференціація знань – це не просто мислення, відтворення цілісності та розчленованості об'єктів пізнання, а, перш за все, об'єднання різних знань у єдине ціле та розподіл знань на окремі галузі науки, напрями, проблеми. , і т.д.» [156, с. 90]. У визначенні зацентровано, що інтеграція знань – це не лише їх об'єднання, а й детальне розуміння окремих галузей знань, що дає можливість їх аналізу. Культурологічні знання в інтеграції з професійними знаннями збагатять фахову майстерність майбутнього учителів іноземних мов.

Монографія О. Шевнюк «Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика» присвячена актуальним питанням культурологічної освіти педагога. У дослідженні глибоко проаналізовано процес інтеграції культурологічних та професійних знань, їхній вплив на професійну освіту майбутнього вчителя. Ми погоджуємося з авторкою монографії, яка переконана, що «культурологічна освіта вчителя, з її орієнтацію на суб'єктність інтерпретації культурних смислів, покликана безкінечно розширювати обмеженість буденного конкретного досвіду фахівця шляхом занурення у різнопланові культурні світи людства, чим формується модель не адаптивного, а професійного розвитку вчителя. Культурологічна освіта вчителя формує ту цілісність особистісної та професійної структури вчителя, яка дозволяє йому підняти рівень свого функціонування від передачі вузько предметних знань до персоніфікованого представлення культурного досвіду людства. Культурологічна освіта вчителя з її принциповою неможливістю

абсолютизації одного теоретичного дискурсу у культивуванні унікальності кожної культурної традиції сприяє розвитку нелінійного мислення з його взаємодоповненням різних точок зору, актуального у сучасному динамічному світі» [360].

З огляду на сучасну освіту та домінуючі тенденції онлайн-навчання важливим є пошук нестандартних підходів до інтеграції культурологічних знань у професійну діяльність. Одним із таких підходів є використання змішаного навчання в освітньому процесі.

Змішане навчання поєднує технології і традиційне навчання в аудиторії на основі гнучкого підходу до навчання, який враховує переваги тренувальних і контролюючих завдань у мережі, але також використовує інші методи, які можуть поліпшити результати студентів і заощадити витрати на навчання [436]. Також змішане навчання посилює мотивацію до вивчення нефахових дисциплін. Для моніторингу розуміння студентами поняття змішаного навчання та його ролі в освітньому процесі майбутнім учителям іноземних мов було запропоновано визначити позитивні загальні характеристики змішаного навчання (додаток Д).

В опитуванні було залучено участь 78 респондентів. Ключовими характеристиками змішаного навчання, на думку студентів, є: поєднання роботи в аудиторіях та онлайн-навчанням (73%); використання інтерактивних методів навчання (50%); застосування інтерактивних технологій (50%). Варто зауважити, що такі характеристики визначають більшість дослідників та науковців. Наступні характеристики отримали меншу підтримку, проте є вагомими ознаками: використання різноманітних методів для мотивації студентів (34%); можливість самостійно визначати час, місце та темп навчання (26%).

Вважаємо, що засвоєння культурологічних знань буде проходити ефективніше в умовах змішаного навчання, яке має низку позитивних характеристик, усвідомлюваних студентами, та задовольнятиме їхні когнітивні потреби.

Застосування змішаного навчання потребує здатності не лише вправно використовувати технічні засоби, займатися пошуком достовірних джерел інформації, вільно орієнтуватися у темах дисципліни, а першочергово потребує проявів креативності та професійної майстерності викладача щодо підготовки занять у такому форматі. Професійний рівень педагога залежить від нестандартних підходів до вирішення проблеми, творчого напрямку у фаховій діяльності. Творчість для вчителя є тим орієнтиром, який допомагає зорієнтуватися в питаннях упровадження та використання інновацій в освітньому процесі.

Дослідник К. Тейлор розглядає креативність як формування нового продукту чи результату творчого мислення [361]. Креативна особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, які забезпечують її здатність породжувати якісно нові матеріали [362, с. 10].

Поняття «креативність» у підготовці майбутніх вчителів визначають як здатність особистості сприйняти проблему та, використовуючи найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості [363].

Українські науковці визначають педагогічну креативність як «визначену психічну й соціальну готовність особистості викладача, що дозволяє змінити ситуацію таким чином, щоб педагог і той, кого навчають, могли ефективно взаємодіяти у шкільній діяльності, досягти взаєморозуміння, зменшити непорозуміння, ліквідувати конфлікти» [137, с. 87].

Основним недоліком культурологічної освіти в педагогічних навчальних закладах, є те, що вона проектується за логікою академічної науки, а не педагогічної діяльності, тому і не сприймається студентами як професійно значуща [360, с.102].

Творчість та креативність викладача є необхідними для вирішення цієї проблеми. Сьогоднішні реалії такі, що викладачеві необхідно переходити від

традиційних форм та методів навчання до інноваційних. Інформаційні технології вимагають прогресивних дій викладача, а студенти, перенасичені видовищами, бажають бачити не просто викладача, що читає лекцію, а бути активними учасниками таких занять. Перехід на дистанційне та змішане навчання передбачає використання інноваційних підходів, які, в свою чергу, потребують креативності викладача у плануванні занять. Варто пам'ятати, що викладач педагогічного закладу вищої освіти, не лише подає інформацію відповідної теми, а й демонструє на практиці ту модель поведінки фахівця, яку майбутній учитель потім скопіює та понесе у навчальний заклад, іноді взявши її за зразок. Також, розробляючи заняття та визначаючи мету щодо інтегрування культурологічних знань у фахові, не доцільно використовувати лише традиційні форми, методи та засоби навчання. Таку інтеграцію потрібно реалізувати гармонійно, щоб студенти сприймали культурологічні знання як важливі у фаховій дисципліні.

Згідно з опитуваннями більшість учителів іноземних мов переконані, що мають достатній рівень культурологічних знань (із опитованих 97 респондентів, студентів філологічного факультету, – 73% вважають, що мають достатній рівень культурологічних знань). Студенти не завжди розуміють різницю між гуманітарними знаннями та культурологічними, вважають, що гуманітарний навчальний заклад, «по замовчуванню», забезпечує високий рівень культурологічних знань та формує культурологічну компетентність.

Значущим є те, що викладачі і студенти розуміють важливість цих знань, але вважають їх такими, що не є необхідним завданням вищої школи у фаховому становленні. Тому запропонована умова є необхідною у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, яка орієнтується на високий рівень культурологічних знань та їх інтеграцію у професійні знання і діяльність, використовуючи інноваційні форми та методи викладання в умовах змішаного навчання.

Отже, для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов важливим є впровадження в освітній процес інноваційних технологій в умовах змішаного навчання, але виникає потреба у забезпеченні відповідних умов для позитивного результату. Організаційно-педагогічні умови розглядаємо як сукупність необхідних для високого результату психолого-педагогічних та соціальних елементів, що сприяють реалізації когнітивно-творчого підходу в освітньому процесі.

2.2. Організаційно-методологічні засади змішаного навчання у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Сучасний процес навчання суттєво змінився у порівнянні з минулими десятиліттями. Безумовно, ми рухаємося вперед, удосконалюємо наші знання, але існує безліч об'єктивних чинників, які впливають на зміни в процесі отримання знань, серед них і пандемія Covid-19, і війна в Україні. Коронавірус глобально та безповоротно вплинув на всі країни, і не варто сподіватися на те, що суспільство повернеться до попереднього устрою всіх процесів всередині кожної держави. Незважаючи на значні зусилля з боку керівництва країн упродовж останніх років, пандемія й досі обмежує наші можливості та поступово змінює всі процеси життєдіяльності. Різні установи, підприємства, в тому числі й університети, адаптують підходи до вирішення проблем, спричинених Covid-19. Епоха пандемії стала каталізатором змін у системі освіти, за якої студенти одержують знання в гнучкому онлайн-режимі, що замінив традиційне навчання в аудиторіях. Проте варто зауважити, що подальше вдосконалення освітньої системи, досвід, набутий в роки пандемії, піде на користь і студентами, і викладачам. Це значний поштовх до зміни традиційного способу надання освітніх послуг [364].

Сучасний викладач – це мобільний та готовий до швидких змін фахівець, здатний до прийняття нестандартних рішень і сприйняття будь-

яких інновацій. Академічна спільнота перебуває у пошуках креативних підходів до формування майбутнього вчителя. Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій, часткове використання елементів дистанційного навчання змусили переглянути доречність застосування традиційних педагогічних технологій, спрямувавши вектор на інноваційні та інтерактивні методи і технології навчання в умовах змішаного навчання.

Інноваційні та інтерактивні методи і технології навчання, розраховані більше на аудиторну освіту, а сучасні підходи у формуванні фахівця потребують поєднання аудиторного та дистанційного навчання. Тому в сучасних освітніх інноваціях актуалізуються засоби змішаного навчання, що допомагають досягти більшого результату в освітньому процесі та розширюють горизонти нового бачення вищої освіти як такої. Для поглибленого розуміння значущості використання засобів змішаного навчання у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов вважаємо за доцільне детально розглянути науково-педагогічні підходи до потрактування понять інноваційних технологій та методів навчання, використання лекцій та семінарів у вищій освіті.

Конструктивні перетворення у системі освіти потребують підготовки кваліфікованого педагога відповідного рівня та фаху, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до змін, здатний до інноваційної діяльності, професійної, соціальної мобільності [365].

У доповіді Римському клубу (1978) група науковців запропонувала ввести до наукової термінології поняття «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання». Інноваційна освіта розглядалася як «процес та результат навчально-виховної діяльності, що стимулює інноваційні зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно спрямоване на формування готовності особистості до динамічним змін у суспільстві з допомогою розвитку творчих здібностей, різних форм мислення, і навіть здатності співпрацювати у колективі чи поза нього з різними людьми». [366, с. 4].

Термін «інновація» використовують у різних професійних сферах. Дефініцію цього терміна подано у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: інновація розглядається у двох значеннях: 1) нововведення; 2) комплекс заходів, спрямованих на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів тощо [191, с. 506].

Зарубіжні науковці у сфері менеджменту пропонують визначення інновації як «результату незвичних зусиль, який дає змогу підприємству досягти такого рівня переваг, коли воно зможе його підтримати лише за допомогою впровадження постійних вдосконалень» [367].

У дослідженнях І. Підласого проаналізовано педагогічний аспект інновацій, автор вважає, що це «ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті як якісне вдосконалення педагогічної системи» [368].

У Законі України «Про інноваційну діяльність» інновація визначена як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені, конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технологічні рішення виробничого, адміністративного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [369].

На необхідності пошуку інновацій в освіті наголошено в Паризькому комюніке міністрів освіти країн-членів Болонського процесу (2018). У документі визначено, що «студенти повинні мати справу з дослідженнями або діяльністю, пов'язаною з дослідженнями й інноваціями, на всіх рівнях вищої освіти, щоб розвинути критичний та творчий спосіб мислення, який дозволить їм віднаходити інноваційні рішення щодо викликів, що виникають. Учасники комюніке зобов'язалися покращувати синергію між освітою, дослідженнями й інноваціями» [370].

Процес часткової модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог призводять до інновацій в освіті [371].

Вітчизняні науковці також розглядають поняття «педагогічні інновації» як «зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення,

впровадження та поширення змін у педагогічному середовищі» [366]; «процес становлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який унормовує досягнення своєї мети; наслідок ходу впровадження у педагогічну теорію та практику нового, оптимізуєчи здобуток освітньої мети. Інноваційна педагогічна діяльність досягається розробкою, поширенням та/або застосуванням освітніх інновацій. Інноваційна освітня діяльність здійснюється на різних рівнях: у межах закладу освіти, обласному чи всеукраїнському рівнях» [372, с. 10].

Найтипівішими інноваціями в освіті є «організація занять (без руйнування класно-урочної; створення гомогенних класів з правом переходу в класи іншого рівня; створення профільних класів; методики колективних навчальних занять із створенням ситуації взаємонавчання; ігрові методики (вікторини, диспути). Організація занять (з традиційної класно-урочної системи): метод проєктів, школа-парк, створення схем мережевої взаємодії; індивідуальні освітні траєкторії; тьютерство» [373].

Впровадження *інновацій в освіті* розглядаємо як процес, побудований на студентоцентристському підході із застосуванням методів та технологій навчання, що мають значний вплив на удосконалення педагогічної системи і є гнучкими до модернізації в освіті, техніці та культурі. Він реалізується через призму творчого та культурологічного розвитку особистості.

Базою інноваційних методів та технологій в освіті є традиційні тенденції у викладанні, які органічно поєднуються із застосуванням педагогічних та технологічних новинок, що визначає доцільність застосування змішаного навчання для результативності у засвоєнні знань. Якщо рівень результативності із застосуванням інновації низький, тоді такий процес не можна вважати конструктивним та продовжувати його розвивати. Важливе значення у результативності впровадження інновацій мають засоби змішаного навчання, що впливають на роботу викладача та спонукають його відійти від викладацьких стереотипів і зробити крок до зацікавлення студента дисципліною, спрямувати до саморозвитку у фаховому напрямі.

Але ефективність використання змішаного навчання залежить від використання різноманітних навчальних технологій.

Наразі дискусійними залишаються поняття «технологія», «педагогічна технологія», які нараховує понад 300 дефініцій. Термін «технологія» запозичений з інженерно-технічної сфери, це «сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів». З початку ХХ ст. у педагогічній науці поширюється термін «педагогічна технологія» як «комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» [320].

Проблема інтерпретації поняття «педагогічна технологія» залишається у центрі уваги зарубіжних та вітчизняних науковців (О. Антонова [379], Б. Блум [374], Й. Брунер [376], С. Вітвицька [266], Т. Гузен [375], Р. Гуревич [380], І. Дичківська [366], О. Дубасенюк [373], М. Кадемія [380], Д. Колб [378], С. Наход [381], Н. Наволокова [382], С. Ніколаєнко [383], Л. Онофрійчук [384], В. Ортинський [65], В. Петрук [129], О. Пехота [385], А. Підласий [386], Н. Побірченко [284], Л. Пирожниченко [320], О. Пометун [320], І. Прокопенко [387], А. Рибачук [388], С. Сисоєва [389], П. Сікорський [395], О. Січкарук [390], О. Степанов [391], І. Турчина [392], М. Фіцула [391], Н. Флемунг [377], В. Химинець [393], Л. Шевченко [380], М. Ярмаченко [394, с. 290] та багатьох інших.

У загальному розумінні технологію розглядають як системний метод до створення, застосування та визначення усього освітнього процесу. Також технологію навчання вважають галуззю застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання» [160, с. 331].

В українській «Енциклопедії освіти» педагогічну технологію розглядають як засіб, що «забезпечує перетворення педагогічного процесу в

освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [157, с. 661]. Тобто педагогічна технологія охоплює усі освітні процеси від мети та цілей до результативності, проте науковці наразі перебувають у пошуку оптимального витлумачення цього поняття (додаток Е).

Українськими науковцями встановлено трирівневий підхід до потрактування поняття «педагогічні технології»:

1. - загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. У цьому випадку педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: вона охоплює сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

2 - методичний (предметний) рівень: предметна педагогічна технологія вживається у значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсального навчання, методика роботи вчителя, вихователя);

3 - локальний (модульний) рівень: локальна технологія окремих частин освітнього процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.) [396, с. 128].

Основними завданнями педагогічної технології українські науковці визначають:

- опанування знаннями із відповідної глибиною та міцністю, фіксація умінь та навичок у багатоманітних ділянках діяльності;
- формування і зміцнення соціально важливих форм поведінки;
- опанування принципів використання та застосування технологічного інструментарію, тобто формування здатності осмислювати та застосовувати

під час освітнього процесу технологічних схем, графіків, карт, алгоритмів та, відповідно, будувати власні;

- прогрес технологічного мислення, вміння самостійно проектувати, алгоритмізувати, унормовувати свій процес отримання знань та умінь;

- формування навичок неухильно додержуватися вимог технологічної дисципліни під час як навчальних занять, так і під час здійснення суспільно корисної праці [391, с. 17].

Також у науково-педагогічній літературі визначено критерії класифікації педагогічних технологій: за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції); за цілями і завданнями (засвоєння і закріплення знань, виховання та розвиток (удосконалення) природних особистісних якостей); за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати); за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями); за тим, яку сторону педагогічного процесу забезпечує конкретна технологія тощо [397].

Різноманіття педагогічних технологій призвело до необхідності їх систематизувати у відповідні групи. Найбільш цілісним, на нашу думку, є підхід до систематизації педагогічних технологій, запропонований І. Дичківською. Дослідниця визначила такі різновиди технологій: структурно-логічні технології навчання, що становлять поетапну організацію постановки дидактичних завдань, вибір методу їх вирішення, діагностику та оцінку отриманих результатів; інтеграційні технології - дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань та умінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних завдань та інших форм організації освіти; ігрові технології - ігрова форма взаємодії вчителя і учнів, що забезпечує формування вміння вирішувати завдання з урахуванням грамотного вибору альтернативних варіантів у вигляді реалізації певного сюжету. В освітньому процесі використовуються театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове

проектування та ін; комп'ютерні технології реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання, що ґрунтуються на взаємодії «викладач-комп'ютер-здобувач» за допомогою різних освітніх програм (інформаційних, навчальних, розвиваючих, керованих та ін.); діалогові технології пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: "здобувач-викладач", "викладач-автор", "здобувач-автор" та ін; технології навчання – це система заходів щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій та способів вирішення типових завдань під час навчання (тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, вирішення завдань) [398, с. 65].

Дослідники переконані, що педагогічні технології дозволяють змінити підхід до освітнього процесу, оновити форми, методи, засоби навчання та забезпечити їхню ефективність. За допомогою педагогічних технологій спрощується процес імплементації інновацій, що сприяють підвищенню когнітивного та креативного рівня студентів, їхньої мотивації до отримання фахових компетенцій.

Вважаємо, що *інноваційні технології* – це інтегративний процес, що за допомогою дифузії нововведень у традиційне навчання дозволяє учасникам освітнього процесу задовольнити свої професійні, соціокультурні та когнітивні запити, удосконалити і модернізувати уміння та навички, які проектуватимуться на подальшу професійну самоактуалізацію.

З-поміж інноваційних технологій дослідники виокремлюють такі форми: «нестандартні уроки; індивідуальна робота; контроль і оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити і т.ін.); офісне, групове та додаткове навчання; факультативи щодо вибору здобувачів освіти (поглиблення знань); проблемне та модульне навчання; запрошення на заняття вчених, діячів культури та мистецтва; економізація та екологізація освіти; науковий експеримент щодо нового матеріалу; застосування технічних досягнень (від діапозитивів, фільмів, магнітофонів, телевізорів до навчання за допомогою комп'ютерів,

комп'ютерних класів, радіо- та телепередач та «інтернет-систем», мультимедійних технологій тощо); нові підходи до формування навчальних програм» [399]. Маємо зауваження щодо підходу автора до переліку інноваційних технологій, бо з урахуванням сучасних умов та змін в освітньому процесі не можна розглядати інноваційні технології без змішаного навчання.

Поряд з технологіями навчання у педагогічній практиці використовують термін «методи навчання». Якщо розглянути поняття «метод» (від грец. *metodos* – шлях до чого-небудь), то він означає спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. Тоді «метод навчання» можна трактувати як «спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача й студентів, спрямованої на вирішення завдань освіти» [400].

Методи навчання в українській педагогіці розглядають як бінарну систему способів, прийомів, засобів, послідовних дій викладача і студентів (учнів) на заняттях, спрямовану на досягнення навчальних, дидактичних та виховних цілей і завдань, тобто на оволодіння знаннями, формування умінь, навичок і виховання [401, с. 126].

У зарубіжній педагогіці теж різняться підходи до розуміння методів навчання. Дослідники розглядають методи навчання як «організований зразок діяльності викладача і здобувачів освіти, цілеспрямований на продуктивне розв'язання завдань навчально-виховного спрямування» [402]; «засіб здобутку мети, як курс у навчанні, що формулює стратегію навчальної діяльності викладача» [403]. Об'єднувальним елементом у трактуванні методів навчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці є те, що метод навчання розглядають як спосіб, який має сприяти засвоєнню знань, забезпечити досягнення відповідного результату.

Науковці констатують, що методи навчання є доволі складними для дослідження через постійні зміни та трансформації, проте вдалося визначити суттєві ознаки методів навчання, з-поміж них: а) джерела, з яких студенти набувають знань як зовнішня сторона методів навчання; б) характер

навчально-пізнавальної діяльності студентів; в) дидактичні цілі і завдання; г) бінарність методу: характер діяльності викладача і студентів; д) логічні операції засвоєння знань; є) рівень активності студентів у навчанні [404]. Усі виокремлені ознаки ґрунтуються на активній співпраці викладача та студента та суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Враховуючи прогресивні зміни в освітньому просторі, що відбуваються завдяки інноваціям у педагогіці, взаємодія студента та викладача є важливим етапом у впровадженні інновацій технологій в освітній процес.

Сучасні дослідники розмежовують педагогічну технологію та методикку навчання. В Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій схарактеризовано такі відмінності: «педагогічній технології вдається відтворювати й тиражувати і при цьому гарантувати високу якість навчально-виховного процесу або вирішення тих педагогічних завдань, які закладені у педагогічну технологію. Методики часто не гарантують належної якості. Разом з тим методика може бути доведена до рівня технології. Наприклад, існує певна методика оцінювання знань. Якщо вона відповідає об'єктивності, надійності, валідності, то її можна назвати педагогічною технологією» [382]. Технологію від методики відрізняють дві ознаки: гарантія кінцевого результату й проєктування майбутнього освітнього процесу. Технологія, на відміну від методики, не припускає варіативності, із неї не можна вилучити певні елементи [405]. Отже, технологію в освіті вважаємо більш ширшим поняттям, ніж метод, проте ці феномени взаємопов'язані та доповнюють один одного.

Процес модернізації навчання потребує нових поглядів на освітній процес ЗВО, тому інновації тісно пов'язані з педагогічними технологіями та методами навчання.

Поділяємо погляди Ю. Бистрової щодо визначення інноваційних методик викладання, які дослідниця вважає «полікомпонентними, оскільки об'єднують усі ті нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі й продукування знань), які, власне, сприяють інтенсифікації та

модернізації навчання, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів вищої освіти» [406].

У науково-педагогічних джерелах запропоновано різні підходи до класифікації інноваційних методів навчання. Найбільш обґрунтованим вважаємо поділ інноваційних методів навчання на: проєктні методи (метод проєктів) – організація навчання, за якою ті, що навчаються, набувають умінь і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань – проєктів; лабораторну систему (дослідну), що ґрунтується на принципах індивідуалізації навчання, самостійної дослідної роботи в кабінетах-лабораторіях; інтегровані (комплексні) методи – здійснення навчання за певними темами-комплексами, що містять матеріали суміжних предметів. Всі ці методи навчання застосовуються у співробітництві, взаєморозумінні, єдності інтересів і прагнень учасників освітнього процесу [407, с. 37].

Залишається проблемою впровадження в освітній процес інноваційних методів навчання. Вітчизняні науковці окреслили шлях вирішення цієї проблеми через запровадження у вищій школі особистісно-орієнтованого підходу до студента (студентоцентризм), технології саморегульованого навчання та розвиваючі технології професійної освіти, до яких належать: особистісно-орієнтовані технології (інтерактивні та симуляційні ігри, розвиваючі тренінги, розвиваюча психодіагностика); когнітивно-орієнтовані технології (діалогічні методи навчання, семінари-бесіди, проблемне навчання, пізнавальне навчання, когнітивні карти, інструментально-логічне навчання, навчання рефлексії); діяльнісно-орієнтовані технології (методи проєктів та спрямованих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів та ін.) [383].

Отже, *інноваційні методи навчання* можна розглядати як спосіб отримання знань та необхідної для професійної досконалості інформації за допомогою освітньої діяльності, що сприятиме креативному мисленню,

гнучкості до сприйняття інновацій, психологічній стійкості, позбавленню професійних, соціальних та культурних стереотипів.

Сучасна педагогічна наука до інноваційних методів навчання відносить активні або інтерактивні методи навчання кваліфікуючи їх такою формою організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

З-поміж інтерактивних технологій виокремлюють: «розвивальні неімітаційного характеру (інтерактивна й/або проблемна лекція; семінар; бесіда; мозковий штурм; дискусування; дефінітивний аналіз; робота у студіях та майстернях; анкетування експертів; роботи у малих групах за різними методами та методиками); розвивальні імітаційні (дослідження конкретних обставин; рішення виробничих завдань; різноманітні вправи на імітацію відповідних процесів, проведення належних тренінгів), технології навчальної гри (ділові та рольові ігри; ігрове проектування); тренінгові (груповий тренінг, заняття з елементами тренінгу); проєктні» [408, с. 278].

Детальні дослідження цих технологій провела українська науковиця Т. Туркот та дійшла висновку, що для спрощення застосування окремих інтерактивних методів навчання, викладачеві потрібно звернути увагу на такі моменти: взаємодію, що потребує зміни в організації роботи, значної кількості часу для підготовки, тому доцільно починати із залучення деяких елементів зазначених методів (робота в парах, «мозковий штурм» тощо); необхідність проведення зі студентами організаційних зборів, визначення «правил роботи в аудиторії», налаштування їх на серйозну підготовку до занять; використання інтерактивних методів не самоціль або самореклама, це засіб створення в академічній групі атмосфери співробітництва та взаєморозуміння [409, с. 288].

Отже, інтерактивні методи навчання мають студентоцентристський підхід та спрямовані на навчально-творчу активізацію студента, що сприяє не лише засвоєнню професійно значущих знань, а й розвиває необхідні вміння і

навички. Інтерактивні методи навчання забезпечують взаємодію викладача та студента, уможлиблюють подолання авторитарних освітніх бар'єрів, при цьому зберігаючи взаємоповагу учасників освітнього процесу. Такі методи сприяють професійному розвитку викладача і студента, а якщо застосовувати інтерактивні методи навчання для майбутніх вчителів іноземних мов, то це дасть їм можливість на практиці здобути навички адекватного та безконфліктного спілкування з учнями.

У пошуку інновацій в педагогіці доволі часто нехтують традиційними технологіями та методами навчання. Вітчизняні науковці, опираючись на систематизацію методів викладання за проєктом «Тьюнінг», переконані, що основним методом викладання має бути не лекція, а індивідуальна, дослідницька, проєктна робота, яка доповнюється самостійною (контрольованою), груповою дослідницькою роботою, семінаром та практикою [410, с. 24]. Але ми вважаємо такий підхід помилковим, бо впровадження нововведень не може супроводжуватися категоричною відмовою від традиційних форм, методів і технологій навчання, а застосування змішаного навчання гармонійно поєднає інноваційність та традиційність у професійному становленні майбутніх вчителів.

У проєкті «Тьюнінг» автори наголошують, що питання підходів до викладання, навчання і оцінювання є загальноєвропейською проблемою, бо кожна країна і навіть окремий навчальний заклад мають свої особливості щодо підготовки фахівців, пов'язані з національною та регіональною культурою, певними традиціями тощо. У результаті моніторингу методів навчання, що використовуються в університетах, визначено найбільш популярні методи викладання. До списку цих методів, не враховуючи лекцію, яку використовують у всіх ЗВО, увійшли: семінари (викладання невеликими групами), консультації, наукові семінари, практикуми, практичні заняття у групі, заняття з розв'язання проблем, лабораторні заняття, стажування/практика, практика в реальних умовах, польові дослідження, онлайн/дистанційне або електронне навчання та інші [411]. Тобто

учасники проєкту не заперечують традиційні методи навчання, адже важливий результат навчання, а яким чином він досягається – вибір кожного викладача. Звичайно, що традиційна лекція втратила свою актуальність, але є такі етапи навчання, що потребують саме лекційного матеріалу, наприклад, тема, що передбачає значні витрати часу на засвоєння, а під час лекції викладач може швидко дати основу для подальшого її вивчення. Специфіка університету теж відіграє важливу роль при виборі методів навчання, наприклад, педагогічні ЗВО, де від пояснення та дій викладача залежить професійна підготовка майбутнього вчителя. Лекція у форматі змішаного навчання набуває інноваційних ознак та допомагає студентам засвоїти більше необхідної інформації.

Лекція визначає способи застосування інших видів і форм навчання, бо закладає основи розуміння та ставлення до предмета. Лекційна форма навчального заняття – це стрункий систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частини; найважча форма роботи викладача, оскільки лектор завжди виступає одночасно в кількох ролях – оратора, вченого, педагога, психолога [266, с. 136].

А. Кузьмінський проаналізував переваги та недоліки лекції як форми навчання. До переваг вчений відносив: можливість реалізації однієї з ключових ідей гуманної педагогіки (творчу співпрацю педагога з учнями, спільну емоційну взаємодію); активізація мисленнєвої діяльності учнів (звичайно, якщо вона грамотно прочитана, уважно прослухана та зрозуміла); нагромадження великого обсягу наукової інформації з урахуванням останніх досягнень конкретної науки; у процесі читання лекції можна враховувати специфіку професійної підготовки студентів, їх інтереси; зміст лекції, процес презентації містять значні виховні можливості для розвитку інтелекту студентів, формування морально-духовних якостей, культури спілкування, формування професійної культури майбутніх спеціалістів; відрізняється своєю економічністю, студент має можливість у порівняно короткий термін отримати значний обсяг наукової інформації, до того ж насиченої

найновішим матеріалом; участь студентів у педагогічній дії, яка називається лекцією, є корисною школою для тих, хто в майбутньому займатиметься науковою та педагогічною діяльністю; лекція є своєрідним показчиком для студентів, компасом у величезному морі наукової інформації; лекція незамінна при нестачі літератури [412, с. 268]. Усі перелічені автором переваги значущі у формуванні майбутнього вчителя іноземної мови, відзначимо лише, що у поєднанні з ІКТ ефективність лекції зростає багаторазово.

Проте лекція має й недоліки, серед яких інформація, що подається викладачем, спрямована в основному на слухову пам'ять учня. (Цей тип пам'яті досить недосконалий. Сприймається інформація зберігається в короткочасній пам'яті протягом короткого проміжку часу. А за відсутності підкріплення інформація «вивітряється»). Дослідження показують, що до кінця лекції учень може відтворити лише 10-15 %; більші потоки слухачів (більше 50) людина) позбавляють викладача можливості ефективно керувати мисленнєвою діяльністю учнів); студенти молодших курсів не мають достатніх знань методики та техніки сприйняття змісту лекції та конспектування; лекція певною мірою привчає учня до пасивного присвоєння чужих думок, не стимулює прагнення самостійного навчання, забезпечує індивідуального, диференційованого підходи до навчання [412, с. 265].

Переваги і недоліки лекції як форми традиційного навчання залишаються предметом дискусій. Українська науковиця С. Вітвицька виокремила принципи контекстного навчання, покладені в основу нетрадиційної лекції: *принцип проблемності* – цей принцип передбачає подання лекційного матеріалу у вигляді проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу та пошуку рішень; *принцип ігрової діяльності* – для активізації слухачів доцільно використовувати ігрову діяльність за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, мозкової атаки, бліц-гри тощо; *принцип діалогічного спілкування* – активізація лекції передбачає

використання певних методичних прийомів залучення слухачів до діалогічного спілкування, яке відбувається у вигляді зовнішнього та внутрішнього діалогу; *принцип спільної колективної діяльності* – проведення невеликих дискусій упродовж лекції під час аналізу та вирішення проблемних ситуацій дозволяє створити активну, творчу та емоційно позитивну атмосферу; *принцип двоплановості* – полягає у впровадженні в лекцію ігрових елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, направлений на формування та розвиток здібностей і навиків за спеціальністю [266, с. 190].

Інтерактивні лекції (в ігрових формах, з елементами тренінгу, прес-конференції, лекції-концерту тощо) стали необхідністю для ефективного засвоєння знань, тому що студент може себе відчувати активним учасником освітнього процесу. В умовах змішаного навчання інтерактивні лекції збагачуватимуть досвід майбутніх учителів іноземних мов, які зможуть у подальшому застосовувати на практиці не лише знання, одержані під час такої лекції, а й методику проведення заняття, адже студент відчує особисто його психологічний вплив.

Отже, лекція є універсальним інструментом для отримання та засвоєння знань, а її ефективність залежить від того, які методи та технології використовуватиме викладач під час проведення заняття. Важливість лекції полягає у тому, що студенти, окрім інформації, отримують те, чого не замінять ніякі інші методи та засоби, – це емоційний вплив, рефлексію та емпатію, відкрите діалогічне спілкування. Але лекцію варто доповнити інноваційними елементами, які у поєднанні з традиційними методами забезпечать суттєвий результат. Наприклад, використання лекції в умовах змішаного навчання посилює її ефективність, не порушуючи традиційності. Окрім лекції, у закладах вищої освіти активно застосовують семінарські заняття.

Семінарське (лат. *seminarium* – розсадник) заняття визначають як «вид навчальних, практичних занять студентів закладів вищої освіти, який

передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо» [413, с. 127].

Науковці окреслюють такі функції семінарських занять у вищій школі:

1) поєднання лекційної форми навчання із систематичною самостійною роботою студентів із підручниками, посібниками і першоджерелами, теоретичної їх підготовки з практичною, формування пізнавальної мотивації;

2) навчання студентів творчо працювати з підручниками, посібниками та іншими матеріалами, реферувати їх, готувати доповіді, виступи і повідомлення з окремих питань, виступати з ними на заняттях перед студентами групи, відстоювати свою точку зору;

3) розвиток творчого професійного мислення, умінь і навичок розумової праці, використання теоретичних знань для розв'язання практичних професійних завдань;

4) формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі певної науки і залучення їх до досліджень, які здійснює кафедра, до студентських гуртків і товариств;

5) організація повторення, закріплення знань, систематичне контролювання роботи студентів і перевірка їх знань, умінь і навичок з окремих тем і розділів програми [414].

Семінарські заняття є доволі гнучкі щодо форм їх проведення. Якщо лекція має більш чітку вибудовану структуру, яка важко сприймає інновації, то семінарські заняття – зручний майданчик для творчості та креативності викладача. Перевагою семінарських занять є невелика кількість студентів (зазвичай одна група до 25 чоловік) та можливість перевірки не лише засвоєних студентом знань, а й вміння їх практично-креативного застосування. Отже, семінарське заняття потребує застосування змішаного навчання, що дасть змогу міксувати різні методи та технології, впроваджувати інноваційні підходи в освітній процес і допомагатиме студентам у завоюванні знань.

Узагальнену класифікацію семінарських занять запропонувала Л. Рускуліс, виокремивши просемінар, традиційний семінар, а також інноваційні форми його проведення: семінар- розгорнута бесіда, семінар-коментоване читання, семінар-обговорення рефератів, семінар-«мозковий штурм», семінар-теоретична конференція, спецсемінар, дослідницький семінар» [415, с. 378]. Зауважимо, що це не є вичерпний перелік інноваційних семінарів. Ефективність таких форм у дистанційному навчанні може піддаватися сумніву, але під час проведення змішаних занять вони набувають більшої результативності, про що йтиметься у наступних частинах нашого дослідження.

Глобальні події та зміни у світі не можуть пройти повз освіти і навіть інновації в освіті модернізуються та підлаштовуються під запити сучасної молоді. Здобувач освіти потребує сучасних підходів до організації навчання, які безпосередньо пов'язані з досягненнями технологічного прогресу. Це так зване замкнуте коло, у якому всі ланки тісно пов'язані між собою. Останні роки інтернет знаходить все більше прихильників серед молоді щодо вивчення різних наук на відміну від традиційних технологій. Нині у педагогічному дискурсі з'являється доволі багато інтернет-інновацій у навчанні, зумовлених технічним прогресом, пандемією, умовами воєнного стану. Досить популярними формами інноваційного навчання стали дистанційне та змішане навчання.

Проблемам інноваційного навчання із застосуванням ІКТ присвячено низку фундаментальних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Особливості дистанційного навчання аналізують А. Адамс [419], С. Березенська [422], С. Бонк [418], І. Воротникова [420], С. Грем [418], Є. Громов [426], Л. Данькевич [421], І. Елейн [416], М. Кадемія [423], В. Кухаренко [424], Л. Лук'янова [427], Н. Рашевська [425], І. Слободянюк [428], Р. Фергюсон [419], Н. Фрізен [417], Г. Чередніченко [429], Л. Шапран [429], М. Шарплез [419], Т. Шроль [430] та інші.

Згідно з «Положенням про дистанційне навчання» поняття «дистанційне навчання» трактують як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно комунікаційних технологій» [431].

На початкових етапах дистанційне навчання планувалося як підвищення кваліфікації для людей, що уже отримали освіту. Найпоширенішими та найпростішими формами такого навчання були телевізійні програми, але розвиток технологій забезпечив більше можливостей для впровадження такої освіти.

Науковці схарактеризували особливості традиційної та дистанційної освіти, виокремивши позитивні риси, притаманні дистанційній освіті. Наприклад, В. Прибилова вважає, що дистанційна освіта» формує глобальне (національне, регіональне, міське, локальне), принципово новий освітній простір; можливість навчання у зручний час у зручному місці та темпі, нерегламентований період часу на освоєння дисципліни; навчання паралельно до професійної діяльності, тобто без відриву від виробництва; можливість доступу до багатьох джерел навчальної інформації (електронні бібліотеки, банки даних, бази знань та ін.); спілкування через Інтернет та електронну пошту один з одним та з викладачами; концентрований виклад навчальної інформації. інформації та багаторазовий доступ до неї підвищує ефективність засвоєння матеріалу; при дистанційному навчанні кожен студент має можливість витратити більше сил та часу на складні та важливі для нього теми з метою поглибленого вивчення; останні досягнення інформаційних та телекомунікаційних технологій в освітньому процесі, що також дає змогу навчити працювати з Ем; рівні можливості здобуття освіти - незалежно від місця проживання учня, стану здоров'я, елітарності та матеріальної забезпеченості; дистанційне навчання допомагає долати

психологічні бар'єри, пов'язані з комунікативними якостями людини, наприклад, сором'язливість, страх публічних виступів та ін; експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг; дистанційне навчання розширює та оновлює роль викладача, який має координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати свої курси, підвищувати творчу активність та кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; дистанційне навчання позитивно впливає на студента, підвищуючи його творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння користуватися комп'ютерною технікою та самостійно приймати відповідальні рішення; якість дистанційного навчання не поступається якості очної форми навчання, а покращується за рахунок залучення висококваліфікованих кадрів (професорів та доцентів) та використання кращих навчально-методичних видань та контрольних випробувань з дисциплін у навчальному процесі. [432].

Дистанційне навчання переважно зорієнтоване на самостійну роботу здобувача, проте чи можлива ефективна самостійна робота молодої людини, яка тільки почала опановувати професію та не має повної професійної ідентифікації? Якщо йдеться про майбутніх учителів іноземних мов, то чи доцільно опанувати дистанційно професію, яка у подальшому передбачає спілкування з людьми? Вважаємо, що таке навчання, особливо для студентів перших курсів, може супроводжуватися низкою проблем, які умовно можна поділити на такі групи:

соціальні – розчарування обраним фахом, професійна маргіналізація, втрата навичок конструктивної комунікації;

психологічні – втрата мотивації, психологічний дискомфорт (відчуття неготовності до відкритого спілкування), відсутність емпатії та рефлексії;

культурологічні – культурне збіднення (заміна зразків мистецтва інтернет-псевдомистецтвом), втрата навичок культури мовлення, відсутність розуміння іміджа викладача. Тому застосування змішаного навчання у формуванні фахівців допоможе позбутися перерахованих вище негативних

наслідків, а поєднання дистанційного й аудиторного навчання забезпечить освітній процес необхідними інноваційними елементами.

У дистанційній освіті способи одержання навчальної інформації поділяють на синхронне, асинхронне та змішане. Синхронний тип навчання – це одночасна участь у навчальних заняттях студентів і викладача з застосуванням різноманітних ІКТ та засобів LMS. Асинхронні системи не потребують паралельного зв'язку здобувачів і викладача. Здобувач самостійно обирає час і план занять, використовуючи доступні йому засоби. Змішані системи застосовують елементи синхронних та асинхронних систем [433, с. 65]. Не зважаючи на різноманіття форм дистанційного навчання, ми не розглядаємо його таким, що може замінити усі педагогічні підходи та мати високу результативність у формуванні культурологічної компетентності майбутнього учителів іноземних мов. Але з використанням змішаного навчання дистанційне навчання набуде нових сучасніших рис та забезпечить більше можливостей для засвоєння знань студентами.

Потреби молоді щодо отримання знань зростають повсякчас, спонукає педагогів до пошуку сучасних і мотиваційних навчальних підходів. Дистанційне навчання, не зважаючи на прогрес комп'ютерних технологій та збільшення інтернет-можливостей в освіті, не може повноцінно задовільнити освітні потреби молоді без використання засобів змішаного навчання. Воно може слугувати для підвищення професійної майстерності вчителів-практиків, а для студентів-початківців необхідно використовувати змішані форми навчання. Адже змішане навчання, на наше переконання, у майбутньому стане домінуючим в освітній галузі.

Змішане навчання нині набуло популярності та кваліфікується інновацією, хоча сама концепція *blended learning* існувала вже в ХХ сторіччі. Термін «змішане навчання» вперше використали 1999 р. у пресрелізі компанії EPIC щодо прозиції надання послуг електронних курсів [417]. Уже на той час змішане навчання розглядали як інтерактивну форму, що поєднує у собі традиційне навчання та інноваційні компоненти.

На початку ХХІ ст. зарубіжні науковці по-різному трактували, змішане навчання, вважаючи його об'єднувальним елементом в освітньому процесі: об'єднує живе навчання та веб-технології (наприклад, віртуальний клас, самопідготовку, спільне навчання, потокове відео, аудіо та текст) для досягнення освітньої мети; об'єднує різні педагогічні підходи (наприклад, конструктивізм, біхевіоризм, когнітивізм) для отримання оптимального результату; поєднує технічні засоби навчання й очне навчання під керівництвом викладача; об'єднує навчальний процес з виконанням реальних професійних завдань, щоб створити гармонійний ефект навчання і роботи [417].

Уже у 2006 році після публікації посібника із змішаного навчання було зроблено перші узагальнені висновки. Науковці К. Бонк та К. Грехем запропонували наступну дефініцію: «Змішане навчання – це система навчання, яка базується на поєднанні очного навчання (навчання в аудиторіях) та навчання за допомогою комп'ютерних технологій» [418]. Таке визначення потребувало уточнення, тому 2007 р. фахівці Sloan Consortium деталізували його та розробили класифікацію моделей освітнього процесу залежно від використання технологій дистанційного навчання (у відсотках). Науковці вважали, що освітній процес з урахуванням взаємодії його учасників і способу передачі навчального контенту може реалізуватися в таких моделях: традиційне навчання (0%); навчання підсилене дистанційними технологіями (1-29%); змішане навчання (blended learning) – з використанням 30-79% технологій дистанційного навчання; виключно або суто дистанційне навчання (online learning) – 80% [416]. Аналізуючи наведені результати, зауважимо, що у змішаному навчанні науковці виокремлюють 30-79% використання технологій дистанційного навчання, тобто відсоток визначає викладач залежно від складності матеріалу, що подається студентам.

Змішане навчання як інновацію, що необхідна у сучасній освіті, аналізують у дослідженнях А. Адамс [419], Е. Банадос [436], М. Гейф [419],

С. Грем [418], М. Кадемія [423], О. Колесникова [433], О. Кривонос [438], Й. Сейман [416], А. Стрюк [437], Г. Чередніченко [429], Л. Шапран [429], М. Шарплез [419], Н. Фрейзен [417] та інші.

З часом стали з'являтися більш ширші трактування поняття «змішане навчання» залежно від мети його використання (таблиця 2.1)

Таблиця 2.1

Тлумачення сутності поняття «змішане навчання»

Автор	Дефініції поняття «змішане навчання»
Е. Банадос [436]	поєднання технологій і традиційного навчання в класі на основі гнучкого підходу до навчання, який враховує переваги тренувальних і контролюючих завдань у мережі, але також використовує інші методи, які можуть поліпшити результати студентів і заощадити витрати на навчання
Х. Стакер [439]	формальні навчальні програми, у рамках яких студенти як мінімум частково навчаються в електронному, онлайн-форматі, і наразі присутні деякі елементи контролю над термінами, ходом і темпом навчання
М. Канер [440]	поєднання онлайн-доступу до навчального контенту з кращими методиками безпосередньо у класі й «живого» пояснення, яке дозволяє персоналізувати навчання, побудувати урок для різних груп учнів
Г. Чередніченко, Л. Шапран [429]	поєднання традиційних формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій
А. Стрюк [437]	цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної і позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання
М. Кадемія [423]	навчання, в межах якого студент одержує знання, очно і самостійно онлайн, воно передбачає створення

	комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють інформацію
О. Кривонос, О. Коротун [438]	інструмент модернізації сучасної освіти на практиці представляється у створенні нових педагогічних методик, що засновані на інтеграції традиційних підходів організації навчального процесу, де здійснюється передача знань та технології електронного навчання
В. Кухаренко [424, с. 50]	навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує у собі традиційні методи в класі з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання. Сильними сторонами навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний процес

Нам імponує підхід Е. Розетт і Р. Фразе, що «при змішаному навчанні поєднуються протилежні підходи: як формального, так і неформального навчання, навчання «віч-на-віч» і спілкування онлайн, керовані дії зі сторони педагога і дії, які самостійно обираються учнем для досягнення особистих цілей і цілей організації» [441].

Сучасна освіта інтегрує аудиторне та дистанційне навчання з використанням різноманітних технологій, методів, засобів навчання, а внаслідок застосування традиційного та інноваційного підходів формується змішане навчання, що допомагає розширити освітні горизонти, збільшити навчально-методичні можливості та задовільнити когнітивні потреби студентів (рис. 2.1).

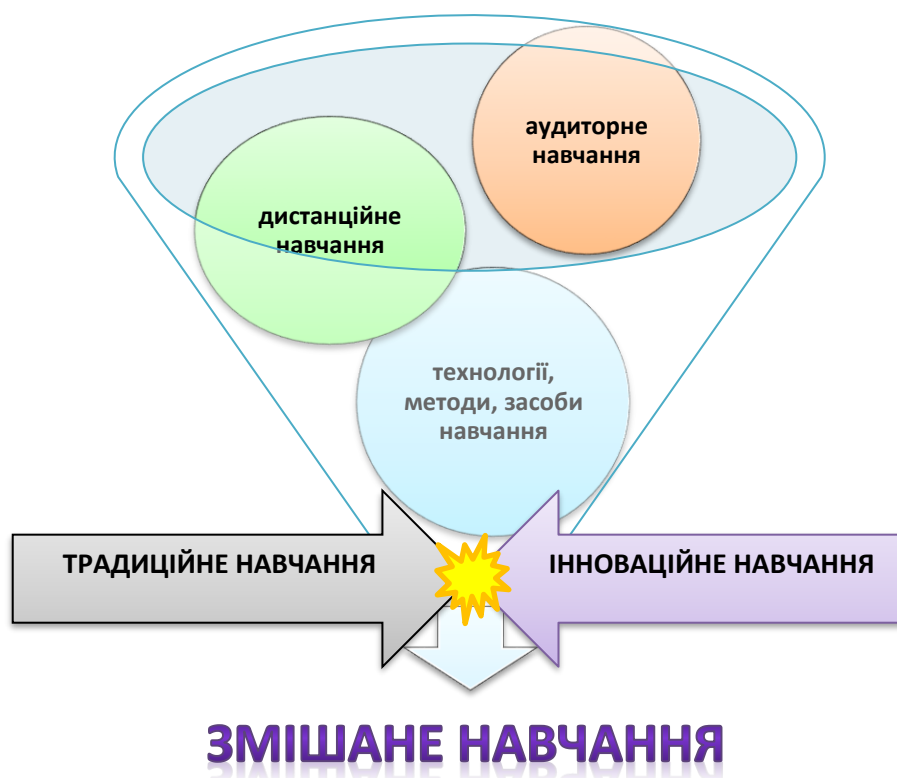


Рис. 2.1. Структура змішаного навчання у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Узагальнюючи проаналізовані вище теорії, сформулюємо власне визначення поняття *змішане навчання* (англ. *blended learning*)— така форма організації отримання знань, за якої використовується як очне, так і електронне навчання задля досягнення найкращого результату та забезпечення потреб здобувачів освіти, це гармонійне поєднання підходів до організації освітнього процесу, яке розширює можливості та компенсує недоліки окремих систем навчання.

Отже, у педагогіці в пошуку інновації застосовують поєднання окремих та незалежних технологій, методів чи систем. Ефективність використання змішаного навчання в освітній діяльності педагогічних ЗВО потрібно оцінювати не лише як інноваційну форму, за кількісними показниками успішності, а також враховувати формування у студентів мотивації до засвоєння нових знань, досвіду та практичного застосування отриманих знань, збільшення культурологічної основи у професійній діяльності,

удосконалення вміння критично мислити та висновкувати. Сучасні вимоги до освіти потребують використання комп'ютерних технологій, а спілкування у молоді уже давно пододало межу від спілкування офлайн до комунікації онлайн. На нашу думку, поєднання традиційних, інноваційних та комп'ютерних технологій – це вимога часу, тому найбільш доцільним та ефективним у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов вважаємо використання змішаного навчання.

2.3. Характеристика змішаного навчання як інноваційного прояву формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

У зв'язку з різкими змінами в суспільстві, зокрема пандемією COVID-19, окремим закладам вищої освіти було досить важко перейти на онлайн-навчання у стислі терміни. Університети зіштовхнулися з труднощами створення структури інформаційних технологій та забезпечення усіх учасників освітнього процесу інструкціями з виконання обов'язків та доручень, загалом організації процесу навчання, коригування планів курсів для онлайн-навчання, створення та доповнення ресурсів, наприклад, навчальних матеріалів, які були лише в друкованому вигляді, забезпечення системи оцінювання. Виклик полягає в тому, щоб подолати недостатнє розуміння та сприйняття онлайн-навчання як нових можливостей, відновити «нормальне» традиційне навчання з елементами онлайн-навчання, враховуючи обмеження зумовлені пандемією.

На нашу думку, сучасний процес навчання – це унікальна можливість для університетів започаткувати новий режим роботи, відійти від старих систем, зруйнувати стереотипи та розпочати співпрацю з іншими університетами для обміну досвідом. Адже досвід навчання в епоху пандемії винятковий, він надав можливість усім учасникам освітнього процесу: студентам, викладачам та керівництву ЗВО проаналізувати онлайн-складову

в освіті, оцінити доцільність її використання. Такий досвід може стати постійною практикою в новому «нормальному» процесі навчання змішаної форми [434; 435].

Для успішної реалізації змішаної форми навчання учасники освітнього процесу використовують різноманітні цифрові ресурси, зокрема:

- інструменти для планування навчальної діяльності (Google Calendar, електронні журнали та ін.);
- інструменти для співпраці (Google Docs, Forms та ін.);
- інструменти для комунікації та створення спільнот (соціальні мережі, ZOOM, Skype, Google Meet, Hangouts та ін.);
- інструменти для створення навчального контенту (Padlet, Quizlet, Prezi, Kahoot!, Microsoft PowerPoint, ClassMarker, QuizWhizzer та ін.).

Змішане навчання може відбуватися синхронно та асинхронно. Процес синхронного навчання нагадує навчання в аудиторіях, проте учасники освітнього процесу знаходяться віртуально в одному місці в певний час. Асинхронне навчання вимагає гнучкості, координації та індивідуального графіка навчання, домовленостей, планування власного розкладу, взаємоповаги та підготовки до зустрічей. Існує декілька варіантів реалізації змішаного навчання [435].

Проаналізуємо модель змішаного навчання Майкла Хорна та Гізера Стейкера. Запропонована дослідниками ротаційна модель є найпопулярнішою наразі. У ній поєднано роботу учасників освітнього процесу онлайн та офлайн відповідно до вказівок викладача або певного плану роботи. Частина моделі передбачають роботу в малих групах або роботу всього класу, групові проекти, індивідуальну роботу з викладачами та письмові завдання.

У ротаційній моделі виокремлено чотири підвиди:

- ротації за станціями – студенти працюють в аудиторіях і проходять станції за певним розкладом;

- ротації за лабораторіями – модель схожа на попередню, але здобувачі освіти рухаються не в межах аудиторії, а в межах навчального закладу;
- індивідуальні ротації;
- у здобувача освіти є свій індивідуальний графік вивчення предмета;
- перевернутий клас – студенти працюють за певним розкладом онлайн з дому та в аудиторіях презентують свою проєктну і практичну діяльність [439, с. 8-10].

Схарактеризуємо особливості змішаної форми навчання:

- зміна взаємовідносин між педагогом та здобувачем освіти, підтримка, мотивація та координація з боку викладача, свідоме ставлення до навчання – завдання студента;

- фокус на індивідуалізації навчання, студент у центрі освітнього процесу, він є повноцінним учасником та організатором освітньої діяльності;

- мотивація до самостійності в навчанні;

- перевага групової роботи – проєкти, дискусії, форуми, семінари, конференції;

- використання цифрових ресурсів – робота може здійснюватися через будь-який девайс у будь-якому місці з можливістю відслідковування успішності та застосуванням інтерактивних засобів навчання [1].

Змішаному навчанню властива індивідуалізація [442], воно орієнтоване на особистість. Це означає, що фокус виставлений не на процес навчання в центрі з викладачем, а на здобувача освіти, тобто відбувається рух у сторону «студентоцентризму» [443]. Наслідком цих змін є те, що студенти мають більше контролю над часом, місцем та тривалістю виконання завдань. Тобто викладач виступає у ролі координатора та тьютора, він не домінує в освітньому процесі. Тьютор, на відміну від традиційного педагога, орієнтується на індивідуальну роботу з кожним студентом, враховуючи його інтереси. Тому вимоги до викладача-тьютора суттєво зростають.

У змішаному навчанні науковці виокремлюють чотири ролі тьютора:

«Майстер у студії. Художня студія» (Джон Сілі Браун) – це відкритий простір, де студенти привселюдно створюють власний продукт. Викладач спостерігає за їх діяльністю та може спрямовувати щодо використання інноваційних підходів. Студенти, окрім досвіду викладача, одержують знання, орієнтуючись один на одного. Одним із видів такої моделі навчання може бути створення блогу, у цьому випадку кожен студент створює власний блог та зможе проаналізувати коментарі викладача та інших здобувачів освіти.

«Адміністратор» (Кларенс Фішер), блогер і вчитель, модель «вчителя як адміністратора мережі». Процес навчання студентів може відбуватися у персональній навчальній мережі, яку вони створюють за допомогою викладача, набуваючи відповідного досвіду. Таким чином формується критичне ставлення до джерел інформації [444].

«Навчання консьєржа» (Кертис Бонк (2007))– модель, у якій педагог виступає в ролі консьєржа, пропонуючи студентам ресурси або створюючи можливості для навчання. Педагог використовує традиційні лекції або спрямовує студентів на самостійну роботу.

«Куратор» є експертом для студента. Замість передачі знань він формує для студента простір, у якому можуть бути створені, засвоєні, систематизовані знання. Куратор не дотримується традиційних структур, свобода студентів є необмеженою в освітньому просторі. [445, с. 332].

Проаналізувавши дослідження науковців та узагальнивши власні напрацювання, ми визначили етапи впровадження змішаного навчання як інновації в освітній процес майбутніх вчителів іноземних мов. Для цього застосували «життєві цикли інновацій».

Розвиток інновації в освіті, як і у будь-якій сфері, поділяють на «життєві цикли», які вона проходить. Загалом під життєвим циклом інноваційної розробки розуміють період від зародження ідеї до розробки, створення, поширення, використання та утилізації (занепаду) продукту. Цей процес поділяють на етапи: зародження нової ідеї (старт, відкриття, осяяння);

винахід (втілення нової ідеї у певний етап); реалізації (практичне застосування, користування, доопрацювання); поширення (широке впровадження, дифузія в новій галузі); насичення в певній галузі (нововведення використовує багато людей в усіх сферах); спаду (криза, фініш); іррадіації (нововведення не зникає, а модернізується й відтворюється) [446, с. 18].

Запропонований цикл інновацій також пов'язаний з інноваціями в освіті, зокрема демонструє вміння викладача нестандартно вирішувати питання. Перші чотири етапи інноваційного процесу в умовах змішаного навчання розглядаємо як внутрішні, що мають вплив як на викладача, так і на студента. Наступні етапи є зовнішніми процесами і розглядаються нами як результат роботи викладача щодо використання змішаного навчання як інновації у формуванні культурологічної компетентності та його поширення за межі навчального закладу.

Починаючи з першого етапу, викладач має діяти творчо та креативно, адже це є основою впровадження інновації в освітній процес. На цьому етапі потрібно звернути особливу увагу на методи і технології навчання, які застосовуються; володіти високим рівнем поінформованості щодо нововведень в освіті. Загалом цей етап можна назвати мотиваційно-інформаційним.

Другий етап – впровадження ідеї в освітній процес. Враховуємо, що задумане викладачем не завжди доцільне для впровадження, наприклад, на першому курсі. Інтеграція культурологічних знань у фахові дисципліни майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання відбувається з перших днів навчання, але розуміння впливу цих знань на подальшу професію не достатнім, тому студенти будуть мало мотивовані до засвоєння таких знань. Викладач має визначити той період навчання, коли можна запроваджувати інновацію і коли вона буде доцільною. Для визначення рівня готовності студентів варто застосувати нескладні тести для моніторингу рівня культурологічних знань та провести опитування, як студенти уявляють

застосування цих знань у професійній практиці. Другий етап є креативно-моніторинговий.

Інновація в освіті – це не миттєвий результат, існує багато факторів, що на неї впливають. Тому третій етап упровадження інновації в освітній процес чітко, роділяємо на підетапи, які має виконати викладач. Наприклад, якщо викладач має ідею, обрав відповідні методи, форми, засоби для проведення заняття, – це ще не гарантія успіху. З урахуванням інтеграції культурологічних знань у фахові дисципліни майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання, вважаємо, що викладач має бути впевненим, що рівень знань здобувачів відповідає реалізації його задуму. Наприклад, при проведенні для занять із використанням змішаного навчання та ігрових технологій рівень знань має бути достатньо високим, тому що потрібна активна участь студента, іноді бракує часу на довгі роздуми. Спочатку таке заняття рекомендуємо проводити у невеликих групах, перед цим здійснити опитування або анкетування на виявлення рівня знань. Під час проведення заняття у невеликій групі можна виявити недоліки, доопрацювати проблемні моменти тощо.

Далі викладач переходить до наступного, четвертого етапу – проведення такого виду занять у інших групах чи на лекції. Цей етап ми розглядаємо як особливо важливий, тому що за допомогою навчальних форм, методів, засобів та технологій, він забезпечить дифузю культурологічних знань у професійні, переконає студента у необхідності такої інтеграції. Це етап практично-рефлексивний.

Наступні етапи характеризуються переважно зовнішніми чинниками, що залежать від викладача. П'ятий етап – науково-дослідний, показує ефективність проведення інноваційних занять, коли позитивний результат проведення такого заняття переходить на вищий рівень та поширюється на інші теми, групи чи дисципліни. Також це може бути науково-дослідна робота викладача, в якій описана методика застосування методів, що забезпечили ефективний результат.

Шостий етап спаду – стереотипний, він не спонукає викладача до розвитку, що призводить до регресивної стадії професійного розвитку. Якщо проведення заняття із застосуванням інноваційних технологій було вдалим, не потрібно його незмінно повторювати, тим більше, що із застосуванням змішаного навчання воно не буде кожного разу давати очікуваний позитивний ефект. По-перше, студентам стане не цікаво і зникне ефект несподіванки, по-друге, не для всіх груп методика проведення таких занять може підходити (психологічна різниця груп), по-третє, відбувається зниження когнітивно-професійного розвитку та бажання самоактуалізації. Тут потрібна гнучкість і винахідливість, щоб мати підхід до кожної групи окремо. Не можливо однаково проводити заняття для різних груп чи різних спеціальностей. У цьому і вбачаємо складність інноваційного навчання. Воно може завершитися ще на третьому етапі запровадження інновації, під час практичного застосування. І питання буде не у тому, що поганою є ідея, а в тому, що одна ідея не буде однаково дієвою для всіх. Результати занять із запровадженням інноваційних технологій в умовах змішаного навчання не завжди можна спрогнозувати.

Сьомий етап іррадіації є частиною кожного заняття в умовах змішаного навчання, інноваційних технологій та методів. Адже щоразу такі заняття потребують модернізації у застосуванні. Якщо впровадження змішаного навчання відчувається студентами, то іррадіація відбувається автоматично, викладач розуміє, що потрібно удосконалювати. З-поміж різноманіття технологій змішаного навчання викладач має широкий вибір для впровадження авторських інновацій.

Однією із найпопулярніших у змішаному навчанні є технологія «Перевернутого навчання». Засновники цієї технології – американські вчителі хімії А. Самс та Дж. Бергманн [11; 12], які 2008 р. в Колорадо записували відеоролики своїх лекцій та пропонували учням, що пропустили заняття, домашнього опрацювання. Після опублікування наукових робіт про

можливості «перевернутого навчання», їх досвід розповсюдився в різних галузях у глобальному масштабі.

Проблему «перевернутого навчання» аналізують зарубіжні та вітчизняні дослідники: М. Байда [455], Дж. Бергманн [447], Дж. Грейні [449], М. Кадемія [456], Ю. Корницька [457], О. Кузьмінська [458], Дж. Нурі [452], О. Оленюк та Н. Рубель [459], С. Попадюк та М. Скуратівська [460], А. Самс [448], Н. Приходькіна [461], І. Телев'як [462], К. Уолш [454], К. Фултон [450], Х. Ханг [451], Е. Чанг [453] та інші.

Основою технології «перевернутого навчання» є кардинальна перестановка головних етапів освітнього процесу – класної та домашньої роботи. Усе відбувається інакше, ніж при традиційному навчанні: урок – вдома, домашнє завдання – в класі. У цій технології прослідковується певний цикл [447]:

1) робота вдома передбачає самостійне ознайомлення студентів із новим навчальним матеріалом: перегляд відеолекцій, робот з презентаціями, з матеріалами рекомендованих сайтів, з рекомендованою літературою;

2) робота в класі передбачає співпрацю та взаємодію (інтерактивні завдання, дискусії, рольові ігри, кейси, вебквести, проекти тощо);

3) спостереження, зворотний зв'язок, оцінка (цей етап реалізується викладачем).

Особливість «перевернутого навчання» полягає в тому, що студент самостійно опрацьовує новий матеріал, а практичні завдання виконує в аудиторії. У цій технології науковці виокремлюють три моделі викладання:

«Класична» модель «перевернутого навчання» передбачає попереднє ознайомлення студента з теоретичним матеріалом майбутнього заняття. У цій модель послуговуються визначеною послідовністю: вивчення теорії, концепції, а потім їх практичне застосування, що, власне, схоже на традиційне навчання. Однак обов'язковою умовою є те, що безпосереднє навчання відбувається поза класом.

«Удосконалена» модель «перевернутого навчання», яка має два етапи позааудиторний і аудиторний, передбачає поступове ускладнення рівня

завдань та розширення видів діяльності. Студентам надається можливість самостійного пошуку інформації для подальшої презентації її в аудиторії, але при цьому, вони діляться інформацією з іншими, щоб усі могли орієнтуватися в цій темі.

«Системна», або «комбінована» модель – ця модель «перевернутого навчання» об'єднує перші дві моделі. Суть цієї моделі полягає у зміні не місця виконання певного виду діяльності, а в перестановці ключових складників освітнього процесу. Змінюється традиційна послідовність використовуваних компетенцій (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Спочатку вивчається практичне застосування теорії або моделі і тільки потім її теоретичне обґрунтування [463].

Зарубіжні наковці виокремлюють у «перевернутому навчанні» такі типи: типовий перевернутий клас (The Standard Inverted Classroom); Орієнтований на дискусію перевернутий клас (The Discussion-Oriented Flipped Classroom); Сфокусований на демонстрації перевернутий клас (The Demonstration-Focused Flipped Classroom); Псевдоперевернутий клас (The Faux-Flipped Classroom); Груповий перевернутий клас (The Group-Based Flipped Classroom); Віртуальний перевернутий клас (The Virtual Flipped Classroom); «Перевернутий» викладач (Flipping The Teacher) [464].

Технології «перевернутого навчання» є досить ефективними у формуванні компетентностей, адже вони охоплюють великий спектр навчальних технологій та надають можливість вибору студентів форми для засвоєння знань. У формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов «перевернуті заняття» розширили можливості для візуального та аудіо сприйняття інформації. Якщо розглядати культуру з точки зору мистецтва, мови, то доволі складно подати повноцінну інформацію без відео/аудіо прикладів. Неefективно розповідати про культуру іншого народу, прагнути до інкультурації студента без візуальних прикладів (музика, одяг, їжа, художнє мистецтво, мова та інш.).

Заняття, що формують компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання, проводилися зі студентами 1–2-го курсів факультету іноземних мов на заняттях з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови». Дисципліна передбачає проведення лекцій, практичних, семінарських занять та самостійної роботи студента, на яку виділяється доволі велика кількість годин (у відсотковому відношенні аудиторних занять /самостійної та індивідуальної роботи – 44% / 56%).

Вибір професії є основою становлення молодої людини як особистості, яка своїми професійними досягненнями принесе користь суспільству. Професія вчителя є винятково відповідальною, адже педагог формує наше майбутнє, навчаючи молоде покоління.

Модель становлення, формування креативної особистості майбутнього вчителя визначається як піраміда, що складається з кількох елементів-щаблів зростання і сприяє актуалізації креативного потенціалу: дослідник-філософ (перебуває у філософському пошуку істини, що формує в нього науковий світогляд вільної особистості); дослідник-теоретик (має сформоване науково-теоретичне мислення, уважність, легкість генерування ідей, спостережливість, фантазію, вміння використовувати сучасні інформаційні технології); дослідник-експериментатор (має сформоване науково-практичне мислення, володіє спеціальними навичками та вміннями експериментувати); дослідник-винахідник (має сформоване практичне мислення, вміння бачити шляхи до рішення з використанням додаткової інформації); дослідник-громадянин (має сформоване громадське мислення та високу національну свідомість, досліджує проблеми, вивчає творче ставлення до їх вирішення) [362, с. 30].

В освітньому процесі активно використовується технологія навчальних тренінгів, яка прийшла із психології. У меті тренінгу наковці визначають: інформування та набуття учасниками навчання нових професійних навичок та умінь; оволодіння новими технологіями у професійній сфері; зміна

погляду проблему; змінити погляд на процес навчання, щоб зрозуміти, що він може приносити зусилля та задоволення; підвищення здатності учасників позитивно ставитися до себе та життя; пошук ефективних шляхів вирішення виявлених проблем за рахунок об'єднання у навчальній роботі різних фахівців, представників різних відомств, що впливають на вирішення цих проблем; мобілізація громадськості на вирішення поточних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти [465]. Ураховуючи мету тренінгу, вважаємо доцільним використання тренінгових технологій під час занять майбутніх учителів іноземних мов для формування професійних компетентностей.

Однією з перших тем дисципліни «Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови» є заняття «Вибір майбутньої професії (кар'єрний розвиток, професійні обов'язки, професія вчителя)», яке було проведено у форматі змішаного навчання із використанням технології «перевернутого навчання» з елементами тренінгу.

Заняття «Choosing a Career» («Вибір професії») (змішане навчання, практичне заняття, «перевернуте навчання» з елементами тренінгу)

Мета. Ознайомити студентів з особливостями педагогічної діяльності, креативно підходити до вирішення поставлених професійних завдань, розвивати здатність до самовдосконалення через призму необхідних професійних компетентностей, формувати навички самопрезентації іноземною мовою із застосуванням культурологічних знань у професійній діяльності та професійній адаптації.

На початку заняття в аудиторії викладач повідомляє про особливості педагогічної діяльності, застосовуючи метод «мозкового штурму», залучає до обговорення студентів, зокрема до дискусії щодо проблем педагогічної професії. При цьому використовується педагогічна термінологія та коментуються особливості її перекладу. Після обговорення викладач поділяє групу на дві команди, представники однієї команди виступають у ролі студентів, іншої – в ролі викладачів. Якщо у групі велика кількість студентів

(більше 20), доцільно поділяти на три команди, тоді третя команда буде виступати у ролі керівництва навчального закладу. Пропонуються великі аркуші для запису компетентностей: команда студентів перераховує компетентності, якими має володіти викладач; команда викладача – компетентності, які доцільні для студента, а команда керівників навчального закладу – компетентності, якими мають володіти освітні менеджери. Компетентності формулюють українською мовою. На виконання завдання командам пропонують 10 хвилин. Потім кожна команда оприлюднює власні напрацювання. Наступні 5 хвилин команди обговорюють та оцінюють правильність визначених компетентностей. Кожна команда оцінює своїх опонентів: «студенти» – «викладачів», «викладачі» – «студентів», «керівництво» аналізує компетентності, визначені командами «викладачів» і «студентів», «студенти» та «викладачі» – командою «керівництва». Кожна компетентність – 1 бал, якщо компетентність інші команди визнали недоцільною – бал не нараховується. Після підбиття підсумків та обговорення компетентностей, що залишилися, відбувається їх переклад на іноземну мову з добором також синонімічних конструкцій.

Наступне завдання пропонується для самостійної роботи, результати якої розглядатимуть у форматі дистанційного навчання. Студенти мають уявити, що вони уже випускники педагогічного ЗВО та влаштовуються на роботу за кордоном. Для цього їм потрібно підготувати резюме англійською мовою, що обов'язково вміщуватиме: особисті відомості, в які для самопрезентації варто внести культурні особливості своєї країни, міста, села (за вибором); відомості про навчальний заклад (коротка характеристика ЗВО, в якому навчалися, та компетентності, які вони отримали під час навчання); очікування від майбутньої роботи та визначення особливостей освіти тієї країни, де планують працювати. Резюме може бути будь-якого формату: презентація, відеоролик, анімація тощо. У самопрезентації вони мають використати інформацію про компетентності, які обговорювалися під час аудиторного заняття. На онлайн-зустрічі студенти презентують роботи.

Кожну самопрезентацію обговорює група. Визначають найкращу роботу, враховуючи визначені вимоги та креативний підхід до виконання завдання.

Результативність: розвиток особистісно-професійного, мотиваційного, емоційно-оцінного та соціокультурного компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Гра завжди слугувала засобом, що сприяє засвоєнню необхідних особистості знань, умінь та навичок. Через рольові та імітаційні ігри людина відчуває ті емоції, що супроводжують переживання подібної ситуації в житті. Це дає змогу в подальшому варіювати ситуацію: уникнути її або скоригувати в позитивному напрямі. У термінологічному словнику «Педагогічна інноватика» гра трактується як «вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій із предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства» [466].

Але у грі є і негативні прояви, зокрема втрата зв'язку з реальністю та захоплення грою. Особлива небезпека використання гри у змішаному навчанні – ненавмисне сприяння «геймерству». Тому в освітньому процесі розглядаємо запровадження не гри, а саме ігрових технологій, які відрізняються від гри когнітивно-знанневими елементами, що симулюють дійсність, а в поєднанні із традиційними технологіями поліпшують засвоєння знань та реальне оцінювання ситуації.

У педагогіці впровадження ігрових технологій в освітню діяльність досліджували В. Арестенко [469], М. Бакбі [468], Д. Беттеріджа [468], М. Василенко [470], С. Вдович [471], А. Райт [468], Н. Головка [472], Ш. Діксон [469], Н. Кічук [473], О. Коваленко [474], М. Марко [475], Н. Мачинська [476], В. Петрук [129], Г. Топчій [477], О. Фендрикова [478], П. Щербань [479] та ін.

У вищій школі ігрові технології застосовуються доволі активно, що спонукало науковців до визначення їхніх функцій, у результаті виокремлено спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння

елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) функції. Також розглядають ігрові методи як багатопланові, кожен з них у певний спосіб сприяє виробленню конкретної навички. Виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові і ділові навчальні ігри [413,с. 184].

Навчально-ігрові технології охоплюють великий спектр особистісних якостей людини, які необхідно розвивати у професійній діяльності майбутнього учителя іноземних мов. Ці технології забезпечують професійно-психологічне удосконалення, тому в умовах змішаного навчання впроваджуємо ігрові технології, які поєднують у собі традиційні та інноваційні технології, сприяють засвоєнню знань та допомагають практично їх застосовувати. Такі заняття є своєрідним тренажером, на якому можливо виправляти недоліки, що можуть виникнути в реальній професійній ситуації.

Заняття. «The education system of different countries of the world» (Система освіти різних країн світу) («перевернуте навчання» (комбінований метод), ігрові технології)

На дистанційному етапі заняття студентів об'єднуємо в міні-групи (3-5 осіб). Завданням є підготовка до симпозіуму, на якому будуть присутні педагоги із різних країн світу. Студенти мають схарактеризувати особливості освіти окремої країни (обирається жеребкуванням) через призму культури. Тобто, якщо команді випала Британія, студенти готують виступ про особливості освіти та культури Британії. Жеребкування щодо вибору країни можна проводити дистанційно. Наприклад, у презентації показати студентам різнокольорові квадрати і запропонувати обрати один із кольорів, а на наступному слайді показати ті ж кольори, але уже із завданнями. У командах розподіляють обов'язки, з-поміж учасників обирають представника, який

буде доповідати на аудиторному занятті; «журналістів», які формулюватимуть запитання іншим командам; журі для оцінювання роботи команд опонентів.

Виступи учасників симпозіуму мають бути англійською мовою та мати наступну структуру: розповідь (до 5-7 хв.) про особливості освіти та культури тієї країни, яку обрала команда, відповіді на запитання «журналістів». До «журналістів» входять також представники тих команд, які не готують доповідь.

Наступний етап заняття відбувається в дистанційному форматі у вигляді «відеоекскурсії університетами» (5-7 хв), яка може бути як у відео-форматі, так і у вигляді презентації. Це своєрідне продовження аудиторного виступу. Кожна команда демонструє відео про один чи кілька університетів обраної країни, особливості культури та, можливо, традицій, що існують у конкретних ЗВО, коментує їхній підхід до надання освітніх послуг, позааудиторну роботу та дозвілля студентів. Анонсування такої екскурсії відбувається на аудиторному занятті, щоб дати можливість «журналістам» підготувати запитання.

Третій етап заняття – підбиття підсумків –доцільніше проводити в аудиторії для уникнення дискусій щодо оцінювання. Студенти, які входять до складу журі, обираються на початку першого етапу та є незмінними упродовж усіх етапів. Після кожного етапу вони оголошують результати згідно з вимогами, визначеними викладачем. До вимог першого етапу заняття входять: відповідність тематиці; чіткість та доступність викладеного матеріалу; вдало підібрана інформація та точний переклад; достовірність інформації. Студентів у ролі «журналістів» оцінюють відповідно до складності поставленого запитання та його доцільності; здатності провести невелику дискусію. На другому етапі оцінюється естетичність «екскурсії»; нестандартний підхід (багато цікавого, гумор тощо); достовірність джерел. Для «журналістів» вимоги не змінюються. Ураховуючи складність оцінювання, студенти-члени журі в суперечливій ситуації звертаються за

допомогою до викладача. Викладач упродовж усіх етапів заняття виконує функції модератора та не втручається в процес. Звичайно, такі заняття потребують високого рівня педагогічної майстерності для підготовки та проведення. Викладач повинен володіти вміннями користування комп'ютерними технологіями на достатньо високому рівні, щоб проводити такі заняття в дистанційному режимі; моніторингу літератури та наукових джерел; креативного бачення підготовки занять та творчого підходу до їх проведення; рефлексії, що сприяє взаємодії між викладачем та студентом під час засвоєння інформації; коригування несприятливих ситуацій під час заняття та безконфліктної комунікації з учасниками освітнього процесу.

Такі заняття є цікавими та нестандартними для змішаного навчання. Ураховуючи, що вони проводяться для майбутніх учителів іноземних мов, вважаємо такі форми багатофункціональними. До функцій цього заняття відносимо: *когнітивну* (засвоєння знань з теми, самостійна робота над темою, удосконалення знань з конкретної теми); *комунікаційну* (удосконалення знань іноземної мови, набуття навичок спілкування в групах та публічних виступах, безконфліктне спілкування з опонентами); *креативну* (нестандартний підхід до вирішення завдання, творчий підхід у поданні інформації); *оцінну* (набуття навичок об'єктивного оцінювання власних та чужих можливостей).

Було проведено опитування студентів 2-го курсу (додаток Б), які брали участь у змішаному занятті із застосуванням ігрових технологій. За результатами опитування отримали позитивний результат: повністю задоволені заняттям були 72% респондентів, які зауважили, що такі заняття сприяють кращому засвоєнню матеріалу, розвивають креативність, допомагають інкультурації та приносять задоволення; 16% респондентів заняття сподобалося, але вони вважають складним самостійне опрацювання матеріалу; 7% – не сподобалося публічне оцінювання та те, що оцінювання проводить не викладач; 5% – поставилися байдуже до такого формату заняття. Але усі студенти погодилися, що такі заняття вони будуть

впроваджувати у свою викладацьку практику. Отже, більшості студентів заняття із використанням ігрових технологій сподобалося. Студенти, які вважають, що складним є самостійне опрацювання великої кількості матеріалу, можливо, не мають відповідних навичок самостійної роботи або не звикли свою роботу демонструвати публічно. Відсоток студентів, що байдуже поставилися до проведення заняття, може свідчити про те, що ці здобувачі не мотивовані до навчання або вивчення дисципліни.

Запропоновані нами змішані заняття із застосуванням ігрових технологій уможливають формування культурологічної компетентності насамперед завдяки знанням, що мають практичне використання, взаємодії всіх учасників та їхній спільній роботі, що поєднує у собі психологічний аспект. Важливим є також те, що студенти можуть продемонструвати свої здібності та вміння через культурний простір розглядати різноформатні теми.

У професії вчителя особливе значення має розвиток творчого та культурного потенціалу особистості. В освітній діяльності вважаємо за необхідне використання таких методів навчання, що сприятимуть розвитку творчої сфери майбутнього учителя іноземних мов, при цьому допомагаючи в опануванні та закріпленні необхідних знань.

Необхідність творчого підходу в освітній та професійній діяльності людини як важливого психологічного аспекту аргументують зарубіжні та вітчизняні дослідники: А. Анджейчак [485], Ф. Баррон [480], Е. де Боно [481], О. Вауліна [486], Л. Вернер [484], В. Карпенко [487], В. Клименко [488], Г. Костюк [489], Л. Міщиха [490], В. Рибалка [491], В. Роменець [492], С. Тейлор [482], Е. Торренс [483], О. Туриніна [493], Н. Ханецька [494] та інш.

Одним із ефективних методів вважаємо психологічну рольову гру, метод розвитку творчого мислення «Six Thinking Hats» («Шість капелюхів мислення»), обґрунтований британським психологом Едвардом де Боно, автором терміна «латеральне мислення», що є позначенням непрямого та творчого підходу до розв'язання проблеми. Цей термін було введено до

галузі психології творчості у 1967 році та занесено до Оксфордського словника англійської мови (Oxford English Dictionary) [495].

Метод розвитку творчого мислення «Six Thinking Hats» («Шість капелюхів мислення») є ефективним у формуванні культурологічної компетентності учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. За задумом автора, цей метод є інструментом групового обговорення та індивідуального мислення. У концепції методу закладений той факт, що мозок людини здатний мислити різними способами, кожен з яких реалізований. Метод забезпечує розвиток тактики для розмірковування над окремими проблемами. Едвард де Боно стверджував: коли особистість над чимось розмірковує і намагається аргументувати свою точку зору, у процес втручаються емоції, логіка, уява, інтуїція, творчість, і все це відбувається одночасно, що не дає бажаного результату та призводить до хаосу і нездатності доступно аргументувати думку. Автор виокремив шість окремих напрямів («шість капелюхів»), роботи мозку, що дає можливість отримати навички об'єктивного сприйняття інформації у будь-якій сфері. Метод «Шість капелюхів мислення» дає можливість навчитися ефективніше працювати з інформацією; знаходити переваги; використовувати інтуїцію; критично аналізувати проблеми; генерувати творчі підходи; організувати мислення.

Кожен із «капелюхів» має свої функції: білий капелюх – об'єктивні факти і цифри; червоний капелюх – емоції, почуття, іраціональні аспекти мислення (інтуїція, передчуття); чорний капелюх – логіка, правда, критика, критичний аналіз проблеми; жовтий капелюх – позитивний погляд на проблему, інтерес, задоволення; зелений капелюх – пошук творчих ідей та альтернатив; синій капелюх – рефлексивне мислення, спостереження, коментарі, підбиття підсумків, висновки [481].

Метод «Шість капелюхів мислення» може застосовуватися як під час аудиторного, так і дистанційного навчання. Він сприяє кращому розумінню проблеми та детальному обговоренню теми. Ми використовували цей метод

у процесі змішаного навчання із студентами 1-го курсу під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови» на факультеті іноземних мов (додаток Є). Зокрема застосували під час вивчення теми «Language is the code of the nation» («Мова – код нації»). Групу студентів поділили на шість підгруп (3-5 осіб), кожна підгрупа отримала свій «капелюх».

У процесі вивчення цієї теми студенти аналізували питання важливості мови в житті народу. Група «білого капелюха» працювала над інформацією щодо розвитку мови та її ролі в культурі кожного народу; «червонокапелюшники» аналізували емоції та почуття, що можна викликати за допомогою мови, та порівнювали способи вираження емоцій у різних мовах (вербальна та невербальна передача інформації), обмірковували, які емоції викликають інші мови та як можна викликати емоції за допомогою мови; «чорні капелюхи» критикували факти та емоції, вказуючи на проблеми, які можуть з'являтися через мову, та їхній вплив на культурне існування народу, пояснювали небезпеку занедбання та зневаги до мови; «жовті капелюхи» розповідали про переваги знань різних мов та їхній вплив на когнітивний розвиток особистості; «зелені капелюхи» шукали відповіді на проблемні питання, визначені «чорними капелюхами», та пропонували креативні ідеї для подолання проблем; «сині капелюхи» робили висновки усього сказаного та спонукали до рефлексивного мислення. Для цього визначено низку питань, як-от: *Чи завжди інформація є достовірною? Як можна перевірити істинність висловлювань? Чи завжди емоційна відповідь є позбавлена критичності? Чи існують повністю правильні/неправильні відповіді?*

Такі заняття дають можливість опрацювати проблемні теми, сприяють набуттю навичок публічних виступів та аргументації своєї думки, удосконаленню вивчення іноземної мови, адже такі обговорення проходять іноземною мовою, що є складніше, але ефективніше для вивчення мови. Якщо розмовної практики не достатньо, то методику «Шість капелюхів»

пропонуємо для індивідуальної самостійної роботи. Кожен із студентів може на себе «приміряти» усі капелюхи та описати результати у відповідних картках (додаток Є). Такі завдання є ефективними при перевірці домашнього читання: студенти читають книгу вдома, заповнюють таблицю і під час дистанційного заняття демонструють виконання завдання, показують заповнену таблицю, щоб інші учасники могли оцінити роботу та висловити свої зауваження. Це забезпечує адекватну оцінку інших та сприйняття критики на свою адресу.

Використання методу «Six Thinking Hats» («Шість капелюхів мислення») сприяє формуванню усіх виокремлених нами компонентів культурологічної компетентності учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Ефективним інструментом у формуванні культурологічної компетентності майбутніх вчителів вважаємо прийом «Діаграма Ішікави», або «Fishbone» («Риб'ячий кістяк»), також його називають «причинно-наслідковою діаграмою». Відомо, що професор Кароу Ішікава 1952 р. запропонував графічний спосіб дослідження та визначення найбільш суттєвих причинно-наслідкових взаємозв'язків між чинниками та наслідками у досліджуваній ситуації чи проблемі [496]. Такий підхід забезпечує виявлення ключових зв'язків різних факторів та увиразнює досліджуваний процес. Свою назву прийом отримав через візуальну подібність до риб'ячого кістяка (додаток Ж).

Використання цього методу передбачає виконання послідовних етапів: аналіз усіх фактів, що впливають на досліджуваний результат; розподіл фактів за смисловими та причинно-наслідковими напрямками; моніторинг фактів усередині кожного напрямку; аналіз отриманого результату; уникання фактів, на які не можливо впливати; ігнорування незначних чинників.

Основна ціль методу – провести мозковий штурм усіх потенційно проблемних причин, а потім заглибитись у факти, які можуть утворювати проблему для її подальшого вирішення. Така методика використовується

переважно в командній роботі, але ми послуговуємось нею також в індивідуальній та самотійній роботі. Для навчання з використанням цього методу обрано такі проблемні теми: «Dangerous diseases of the 21st century» («Небезпечні захворювання ХХІ століття»), «Modern subcultures» («Сучасні субкультури»).

Заняття складається з компонентів «step by step» (крок за кроком): *1 крок* – обговорення проблемної теми на занятті; *2 крок* – виокремлення проблемних підтем для командної чи індивідуальної роботи; *3 крок* – робота у групах та чітке формулювання теми у полі «Problem» («Проблема»); *4 крок* (самотійна робота по групах) – аналіз інформації за темою (із використанням наукових джерел, фільмів, інтернет-джерел тощо), *5 крок* – у «риб'ячому кістяку» на верхніх «кісточках» вказують причини виникнення проблеми («Reason»); *6 крок* – на нижніх «кісточках», що розташовані навпроти верхніх, вказують факти («Fact»); *7 крок* – шляхом аналізу у «хвості риби» формулюється висновок; *8 крок* – (дистанційне заняття) – презентація «Fishbone» на занятті.

Приєм «Риб'ячий кістяк» доцільно використовувати у командній роботі щодо вивчення теми групою. Викладач визначає проблему, в обговоренні та вирішенні проблеми бере участь уся група. Якщо заняття відбувається у дистанційному форматі (наші заняття проходять у Google Meet), тоді доцільно використовувати дошку Jamboard у Google Meet – віртуальну дошку, яка в реальному часі дасть змогу працювати над темою та транслювати ідеї усім разом. Результатом таких занять є формування усіх компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Отож, змішане навчання є необхідністю у сучасних реаліях, але дискусійним залишається питання його ефективного впровадження в освітній процес. Проблемою є мотивація студентів до вивчення дисциплін через культурологічний простір з використанням можливостей змішаного навчання, що базується на самотійній роботі здобувачів. Тому викладачеві

при плануванні та розробці змішаних занять необхідно використовувати, окрім традиційних підходів, інноваційні методи та технології. Такий підхід сприятиме засвоєнню знань з дисципліни через культурологічну основу, а також знайомитиме на практиці із цікавими методами проведення занять, що є важливим для професійної майстерності майбутніх учителів іноземних мов.

2.4. Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Прогресивні світові трансформації у різних сферах життєдіяльності, полікультурність сучасного світу визначають важливе завдання освіти – пошук та збереження культурологічних основ людини у професійній сфері. Для окреслення ефективних та оптимальних підходів формування майбутніх фахівців у педагогіці використовують різні механізми, одним із них є педагогічне моделювання.

Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє визначити актуальні та перспективні завдання освітнього процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення вірогідних, очікуваних та бажаних змін об'єкта, що вивчається [497].

У довідкових джерела використано такі дефініції моделювання: «метод пізнання й перетворення світу, який дістав поширення з розвитком науки та обумовив створення нових типів моделей, які вплинули на розвиток нових функцій самого методу» [160]; «об'єкт-замісник, що у визначених умовах може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу; зразок, що відтворює, імітує будову і дію будь-якого об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт [191]; «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження» і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [157].

Цікавими є міркування Л. Калапуші про моделі, що застосовуються в наукових дослідженнях. Така модель, на думку автора, має відповідати вимогам: однозначно презентувати (з необхідною глибиною деталізації) відповідні об'єкти дослідження, створені природою чи людиною; бути допоміжним, природним або штучним об'єктом, котрий замінює оригінал в процесі дослідження (на певному етапі дослідження), що здійснюється для одержання відомостей про оригінал; мати ті властивості оригіналу, що є суттєвими для певного дослідження [498, с. 32].

У сучасному науковому дискурсі використовують різні класифікації моделей. За метою моделі поділяють на структурно-системні, структурно-функціональні, програмно-цільові тощо. У процесі розроблення моделей особливу увагу звертають не на визначення підструктур відносно цілісної системи, а на пошук оптимальних зв'язків між ними. Певним різновидом моделювання є розробка статутів, положень про функціонування освітнього закладу, різних програм і навчально-тематичних планів. Також створюють моделі професійних якостей фахівця, його професіограми, комплексні моделі підготовки робітників за фахом [499, с. 333]. Розроблена нами модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання є структурно-функціональною.

Науковці вважають створення моделі найкращим методом дослідження педагогічних процесів, який інформує щодо процесів, у так званих «живих системах» [500, с. 8].

Педагогічне моделювання — дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик та окремих «сторін» освітнього процесу в межах топічно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійному або іншому рівнях [501, с. 89].

На нашу думку, такий погляд на педагогічне моделювання доцільно застосувати до структурно-функціональної моделі формування

культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Вітчизняні науковці визначають процес моделювання за таким алгоритмом (О. Дубасенюк, А. Іванченко): постановка завдання; створення або вибір моделі; дослідження моделі; перенесення знань з моделі на оригінал. Запропонований метод дозволяє виділяти цілісні системи та досліджувати їх функціонування, а головною його перевагою є цілісність інформації [502, с. 40].

Дослідники переконані, що ефективність педагогічного моделювання залежить від п'яти основних етапів:

«1) вивчення проблеми побудови моделі та визначення функцій об'єкта, який досліджується, його місця та ролі у системі освіти;

2) постановка завдань для виокремлення компонентів моделі, її ефективного функціонування та діагностики;

3) виокремлення необхідних компонентів моделі та визначення критеріїв їх діагностики;

4) встановлення взаємозв'язків (логічних, функціональних, семантичних, технологічних та ін.) між визначеними раніше компонентами моделі;

5) розробка моделі та передбачення її динаміки» [503, с. 145].

Зауважимо, що існують певні застереження щодо недосконалості та нездатності моделі повністю вирішити проблему професійної підготовки педагога. Дослідник В. Кушнір стверджує, що не можливо створити точну модель бо всі спроби призведуть до безкінечності. Усі характеристики моделі переходять у визначеність і скінченність у моделі завдяки наближенням, абстракціям, експертним оцінкам, узагальненням, середньостатистичним даним. Модель багато в чому є мистецтвом дослідника, його досвідом [504].

Також вважаємо слушною думку С. Гончаренка щодо можливостей та реалізацій моделі. Науковець вважає, що «...жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно

передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху в якомусь власному просторі. Тому їй доводиться науковцям при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності» [505, с.120]. Зауважимо, що запропонована нами структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання не дає повного уявлення про цей процес і не є вичерпною.

Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання – гнучка та здатна до трансформацій система, що поєднує у собі необхідну інформацію для професійного розвитку особистості через призму культурологічних знань та забезпечує позитивну динаміку у формуванні компетентностей. Модель може удосконалюватися і доповнюватися відповідно до потреб та запитів студентів, впливу розвитку технологій та суспільно-культурних процесів. Доцільність моделювання як методу дослідження формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання полягає в тому, що відображає зв'язки необхідних елементів і наочно демонструє їх реалізацію та результативність, дає можливість візуалізації освітнього процесу як системи. Завдяки цьому можна отримати повну інформацію про об'єкт дослідження. Така модель може застосовуватися для формування культурологічної компетентності фахівців різних напрямів але навіть незначні зміни будуть змінювати суть та результативність моделі.

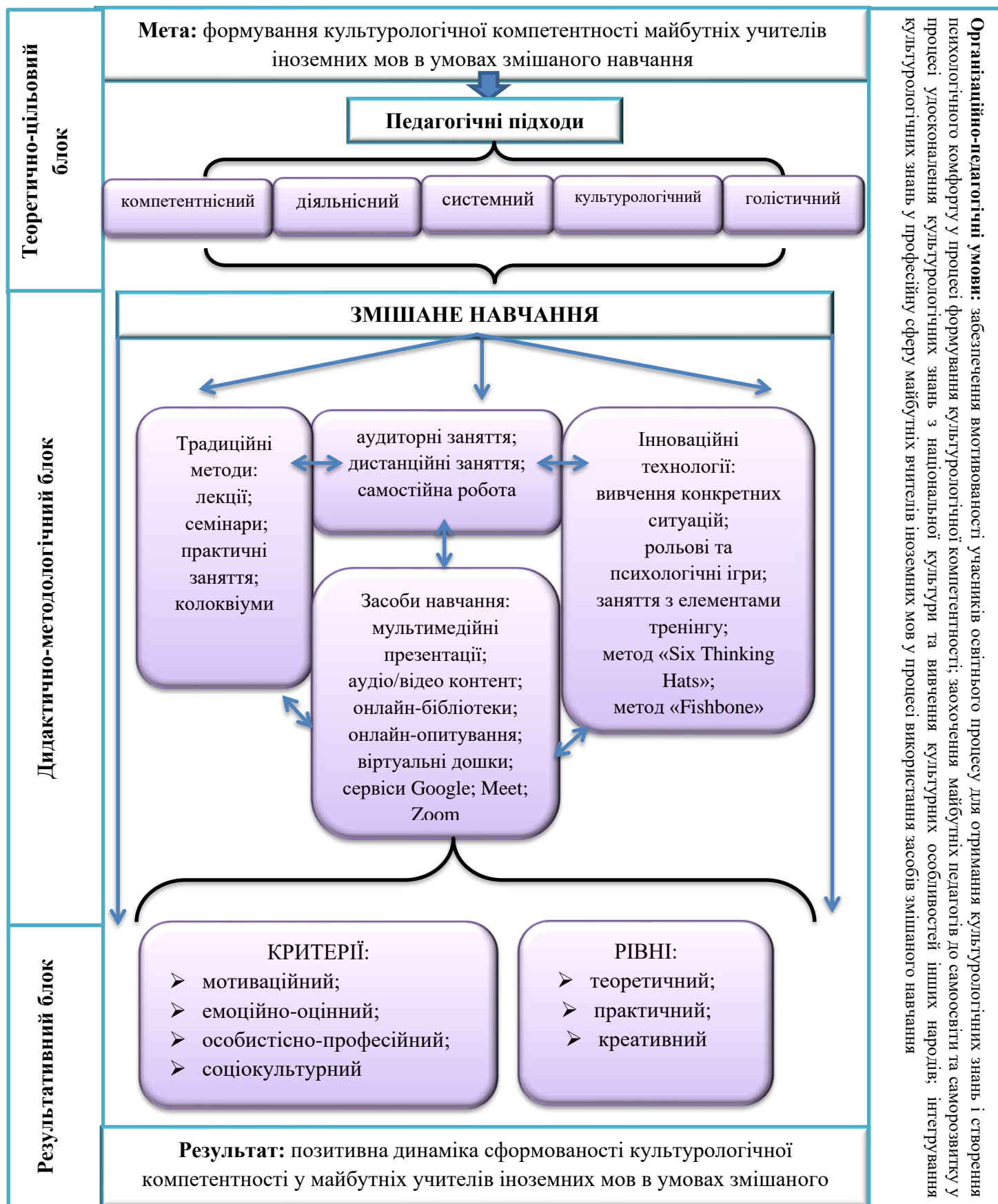
Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання складається із взаємопов'язаних блоків: *теоретично-цільового; дидактично-методологічного; результативного*. Уся модель об'єднана організаційно-педагогічними умовами, які забезпечують позитивний результат у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Ураховуючи те, що моделі є

зручними об'єктами візуалізації, на рис. 2.2. представлено розроблену структурно-функціональну модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання, що реалізується засобами змішаного навчання у процесі вивчення спеціальних дисциплін через призму культурологічних знань.

Розглянемо функціонування структурно-функціональної моделі формування культурологічної компетентності учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання, проаналізувавши кожен блок.

Теоретично-цільовий блок об'єднує теоретичні дослідження розвитку культурологічної компетентності спільною метою (теоретично обґрунтована у підрозділі 1.1.), демонструє її статусність та необхідність у розвитку майбутнього вчителя як фахівця. Також цей блок охоплює педагогічні підходи, які забезпечують ефективність у подальшому практичному формуванні культурологічної компетентності. Визначені підходи забезпечують зв'язок теоретичної частини з методологічним блоком та практичною частиною нашої моделі. Процес формування культурологічної компетентності в умовах змішаного навчання розширює обсяг культурологічних знань у підготовці учителів іноземних мов та підпорядковує їхній зміст єдиній меті. Це допомагає інтегрувати сучасні науково-теоретичні дослідження цієї проблеми з новими дидактично-методологічними напрацюваннями. Завданнями теоретично-цільового блоку є: усвідомлення суб'єктами освітньої діяльності необхідності формування культурологічної компетентності для успішної професійної та особистісної самоактуалізації заохочення студентів з використанням педагогічних підходів до формування особистої культурологічної компетентності.

Теоретично-цільовий блок пов'язаний з **дидактично-методологічним блоком**, у якому запропоновано детальний опис змішаного навчання, що ґрунтується на сучасних технологіях, методах та засобах навчання.



Організаційно-педагогічні умови: забезпечення вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань і створення психологічного комфорту у процесі формування культурологічної компетентності; заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів; інтегрування культурологічних знань у професійну сферу майбутніх вчителів іноземних мов у процесі використання засобів змішаного навчання

Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

У цьому блоці демонструємо використання аудиторних, дистанційних занять та самостійної роботи під час формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. При цьому схематично визначаємо взаємозв'язок традиційних, інноваційних методів, технологій і засобів навчання, які взаємопов'язані між собою та об'єднані у процесі змішаного навчання. Схарактеризовано методи та технології, необхідні в освітньому процесі для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, які є взаємозалежними складовими змішаного навчання. Вилучення будь-якої складової матиме вплив на результативність формування культурологічної компетентності. Також формування культурологічної компетентності визначають критерії та рівні результативності, у об'єднанні в **результативному блоці**.

Для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання викладач має усвідомлювати складність такого процесу, який має поєднувати в собі різноманітні методи, технології та засоби навчання. Усі компоненти мають бути логічно поєднані та використані в освітньому процесі, що уможливить спрогнозувати кінцевий результат. Модель наочно презентує систему формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. У процесі побудови структурно-функціональної моделі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (рис. 2.2.) ми прагнули врахувати цілісне та системне бачення усього процесу, що допомагатиме реалізувати всі етапи та забезпечить контроль формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. А також сприятиме удосконаленню та доповненню моделі відповідно до запитів студентів.

Висновки до другого розділу

Реформування сучасної освіти, глобальні світові процеси, зростання рівня конкурентноспроможних фахівців потребують удосконалення освітнього процесу. Ефективність формування культурологічної компетентності залежить від застосування відповідних методологічних підходів, до яких відносимо діяльнісний, компетентнісний, системний та голістичний підходи.

Для результативного формування культурологічної компетентності необхідні відповідні організаційно-педагогічні умови, які визначені нами як об'єднувальний компонент щодо технологій, методів та засобів навчання, методологічних підходів, змісту та форми освітнього процесу. Саме організаційно-педагогічні умови забезпечують комфортне перебування студента в освітньому просторі ЗВО та високу результативність формування культурологічної компетентності.

У формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання до необхідних організаційно-педагогічних умов входять: забезпечення психологічного комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності; заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі вдосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів; інтегрування культурологічних основ у професійні знання майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання унаслідок застосування традиційних та інноваційних технологій навчання, засобів змішаного навчання.

Важливим фактором у формуванні культурологічної компетентності є інтеграція культурологічних знань у фахові дисципліни майбутніх учителів іноземних мов. З огляду на соціальні чинники, що впливають на зміни у

засвоєнні знань, з-поміж яких пандемія Covid-19, воєнний стан в країні, освітній процес потребує нових підходів навчання, які будуть адаптуватися до глобальних змін та зніціують інновацій в освіті.

Інновації в освіті вважаємо процесом, побудованим на студентоцентристському підході із застосуванням методів та технологій навчання, що мають значний вплив на удосконалення педагогічної системи і є гнучкими до модернізації в освіті, техніці та культурі; відбувається через призму творчого та культурологічного розвитку особистості.

Однією з важливих змін в освіті стало впровадження дистанційного навчання, відхід від традиційних аудиторних форм занять. Новим підходом у процесі засвоєння знань є змішане навчання, для його реалізації використовують комбіновані методики, що поєднують традиційні та інноваційні технології.

Інноваційні технології є інтегративним процесом, що за допомогою дифузії нововведень у традиційне навчання дозволяє учасникам освітнього процесу задовольнити свої професійні, соціокультурні та когнітивні запити, удосконалювати та модернізувати уміння та навички, проєктувані на подальшу професійну самоактуалізацію.

У розділі подано опис методики занять із застосуванням змішаного навчання, традиційних та інноваційних методів і технологій. Змішане навчання – форми організації отримання знань з використанням традиційних занять та комп'ютерних технологій, це своєрідний мікс підходів до організації освітнього процесу, який розширює можливості та компенсує недоліки окремих систем навчання. Змішане навчання вимагає від викладача особливих підходів, які відрізняються від традиційних, викладач виступає переважно тьютором, а не керівником освітнього процесу.

У процесі дослідження встановлено, що дієвими методами та технологіями навчання у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є традиційні методи (лекції, семінари, практичні заняття, колоквиуми); інноваційні технології (рольові та

психологічні ігри, вивчення конкретних ситуацій, заняття з елементами тренінгу, метод «Six Thinking Hats», метод «Fishbone») та засоби навчання (мультимедійні презентації, аудіо/відео контент; онлайн-бібліотеки; онлайн-опитування; віртуальні дошки; сервіси Google; Meet; Zoom).

Другий розділ дослідження містить розробку та обґрунтування структурно-функціональної моделі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання, яка структурована такими блоками: теоретично-цільовий, дидактично-методологічний та результативний, структурними компонентами: мета; методологічні підходи; змішане навчання, що поєднує аудиторні та дистанційні заняття, самостійну роботу; традиційні методи навчання; інноваційні технології; засоби навчання; структурні компоненти культурологічної компетентності, що є критеріями; рівні культурологічної компетентності (креативний, теоретичний, практичний), від яких залежить позитивна динаміка формування культурологічної компетентності учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Організаційно-педагогічні умови слугують об'єднувальним компонентом моделі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Основні результати дослідження відображено в публікаціях автора [275; 276; 278; 364; 434; 435].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО

3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

Сучасна освітня система динамічно розвивається. Значні зміни спостерігаються у зміщенні освітнього процесу з аудиторій у дистанційний формат, що для ефективності засвоєння знань потребує використання інноваційних, інтерактивних методів і технологій в умовах змішаного навчання. Це зумовлено складними процесами, що відбуваються в сучасній освіті. Такі трансформації потребують підтвердження їхньої результативності та необхідності в освітньому процесі. Ефективність запроваджених інновацій або необґрунтованість висунутих ідей перевіряється педагогічним експериментом. Український дослідник Г. Ващенко констатує, що «експеримент дає можливість робити спостереження в такій кількості й упродовж 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» [506, с. 123].

Педагогічний експеримент є особливим етапом освітнього процесу, бо потребує взаємодії викладача та студента. Його визначають як «своєрідний навчальний процес, організований так, щоб можна було спостерігати педагогічні явища в контрольованих умовах».

У наукових джерелах виокремлюють основні ознаки педагогічного експерименту, які одночасно становлять і його сутність. До них зараховують: унесення в освітній процес певних змін відповідно до плану і гіпотези дослідження; створення умов, у яких можна найбільш яскраво спостерігати

зв'язки між різними сторонами освітнього процесу; облік результатів освітнього процесу і формулювання остаточних висновків [507].

Аналізувати особливості процесу навчання і виховання важко, оскільки педагогічні процеси суперечливі. Їх результати залежать від одночасного впливу багатьох причин та факторів. Досить посилити/зменшити вплив одного фактора, щоб результати процесу істотно змінилися.

Для педагогічних процесів характерна унікальність. Якщо дослідник природничих наук (хімії, фізики) може кілька разів повторити дослід з тими самими матеріалами, створюючи незмінні умови, то у викладача-дослідника такої можливості немає: повторне дослідження пропонує вже інші умови роботи, а як результат, різні результати. Тому «чистий» експеримент у педагогіці неможливий [508].

У сучасній педагогіці визначається сутність експерименту, що полягає в спеціальній організації педагогічної діяльності вчителя і учнів, вихователів і вихованців з метою перевірки й обґрунтування заздалегідь розроблених теоретичних положень чи гіпотез [508].

Важливим завданням педагогічного дослідження є виявлення порядку в досліджуваному процесі, тобто встановлення закономірностей. На основі емпіричних закономірностей процесу навчання і виховання обґрунтовуються теоретичні закономірності. Звичайно, закони існують самі по собі, незалежно від того, наскільки повно чи, навпаки, не повністю, вони досліджені науковцями та практиками, проте пізнання закону дозволяє зрозуміти його дію і правильно використати його в освітній діяльності. Кінцевою метою педагогічного дослідження є встановлення закономірностей і законів [509].

Унікальність педагогічного експерименту як емпіричного методу наукового дослідження полягає в тому, що в ньому поєднується теоретичне та емпіричне пізнання. Педагогічний експеримент є ефективним засобом розроблення та впровадження інновацій, що лежать в основі розвитку та оновлення системи освіти. Удосконалення системи освіти в Україні

безпосередньо залежить від процесу експериментування, під час якого створюється нова освітня практика [510].

Педагогічний експеримент розглядаємо як метод дослідження, що сприяє моніторингу та перевірці ефективності результатів у процесі запровадження інновацій в освітній процес, зокрема впливу на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Основними вимогами до процесу планування педагогічного експерименту та оптимізації дослідження стали:

- експеримент проводився в природних умовах та мав закритий характер;
- анонімність експерименту та необізнаність студентів у тому, що вони беруть участь у експерименті, забезпечило його чистоту;
- одночасність проведення контрольних зрізів у експериментальних та контрольних групах;
- обрання груп студентів того ж інституту, факультету або споріднених спеціальностей для порівняння експериментальних та контрольних груп.

Упродовж педагогічного експерименту застосовувалися різні методи дослідження: аналіз документації; вивчення вітчизняного та світового педагогічного досвіду; спостереження; метод опитування; анкетування; методи математичної статистики.

Для підтвердження гіпотези у 2019-2022 рр. було проведено педагогічний експеримент у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Експериментальною роботою було охоплено 249 респондентів – студентів факультету іноземних мов: експериментальна група (ЕГ) – 120 осіб, контрольна груп (КГ) – 129 осіб. Експериментальна перевірка дослідження проходила в чотири етапи: *аналітико-констатувальний; діагностично-пошуковий; формувальний; завершально-узагальнювальний.*

Важливим етапом проведення педагогічного експерименту є визначення однорідності експериментальних та контрольних груп для формувального етапу експерименту. Для встановлення однорідності груп ми використовували визначення адекватності самооцінки за допомогою психолого-педагогічної методики «Шкала самооцінки» (додаток 3) [511]. У результаті отримали визначення рівнів самооцінки – високий (креативний), середній (практичний), низький (теоретичний). Для достовірності експерименту потрібно було врахувати вплив адекватності самооцінки у групах ЕГ та КГ.

На вхідному етапі до формувального експерименту ЕК і КГ визначаємо однорідність сформованості виокремлених нами компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Для розрахунків достовірності педагогічного експерименту використано критерій узгодженості Колмогорова-Смірнова, який уможливив визначення підпорядкованості двох емпіричних розподілів одному закону або встановлення підпорядкованості емпіричного розподілу певній моделі [512, с. 102].

1) Сформуємо гіпотезу щодо *адекватності самооцінки* в групах ЕГ та КГ при анкетуванні: H_0 – відмінність адекватність самооцінки відрізняється несуттєво, H_1 – відмінність адекватність самооцінки відрізняється суттєво. Розрахунки критичного значення λ – показника критерію Колмогорова-Смірнова представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати розрахунку тесту адекватності самооцінки за критерієм Колмогорова-Смірнова

Рівні адекватності самооцінки	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			$\left \frac{n_{in}}{n} - \frac{m_{in}}{m} \right $
	n_i	n_i/n	$n_{inак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{inак}/m$	
завищена	7	0,0583	0,0583	8	0,0620	0,0620	0,0037
адекватна	108	0,9000	0,9583	117	0,9070	0,9690	0,0107
занижена	5	0,0417	1,0000	4	0,0310	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{max}=0,0107$

$$\lambda_{emn} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0107 \sqrt{\frac{120 \cdot 129}{120 + 129}} = 0,0107 \cdot 7,8847 = 0,0844 \quad \lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Отже, можна констатувати, що за адекватністю самооцінки групи ЕГ та КГ є однорідними, це забезпечить об'єктивність порівняння кількісних ознак результатів тестування.

Упровадження інноваційних технологій засобами змішаного навчання наразі є необхідністю в освітньому процесі, а для майбутніх учителів іноземних мов – це необхідний фактор у професійній діяльності. У складних умовах реформувань освіти змішане навчання стало одним із важливих способів використання інновацій у педагогіці. Тому в процесі формування культурологічної компетентності засобами змішаного навчання та з використанням інноваційних технологій під час педагогічного експерименту для визначення однорідності груп ми використали тест «Стилі засвоєння нового» (за Девідом Колбом) («The Learning Style Inventory – LSI») [378].

Цей тест базується на дослідженнях американського соціального психолога Девіда Колба, який у середині 80-х років ХХст. розробив модель навчання дорослих «Цикл Колба», що довела свою ефективність при необхідності швидко навчатися новому. Дослідник так визначав зміст теорії: при отриманні людиною інформації, вона виокремлює та сприймає один вид повідомлення більшою мірою, ніж інші. Окрім того, при намаганні усвідомити та застосувати нові знання, кожен реагує та впроваджує їх по-своєму. Згідно з теорією Д. Колба, весь процес навчання та засвоєння інформації складається з двох рівнів: чотирьохетапний навчальний цикл та чотири стилі навчання (безпосередньо конкретний досвід; рефлексивне спостереження; теоретичне узагальнення; експеримент і самостійне застосування нових знань на практиці). Той, хто навчається, може приєднатися до процесу на будь-якому етапі, але далі буде навчатися по нескінченній спіралі, послідовно переходячи з одного етапу на інший.

Ідеї Д. Колба здобули велику популярність та отримали розвиток у працях англійських психологів П. Хоней і А. Мамфорд, які провели низку досліджень та розробили психолого-педагогічний тест щодо стилів навчання. Девід Колб визначив чотири стилі засвоєння нового (навчання): мрійник, мислитель, прагматик, діяч.

Використаний нами у встановленні однорідності груп тест «Стилі засвоєння нового» (за Девідом Колбом) (додаток І) допомагає викладачеві визначити стилі навчання, що імпонують переважній більшості студентів. Урахування цих відомостей сприятиме ефективності занять із застосуванням змішаного навчання та інноваційних технологій. У нашому дослідженні таке тестування дає змогу визначити однорідність груп щодо сприйняття та схильності студентів до впровадження змішаного навчання й освітніх інновацій. Результати тестування узагальнено в гістограмі (рис. 3.1.).

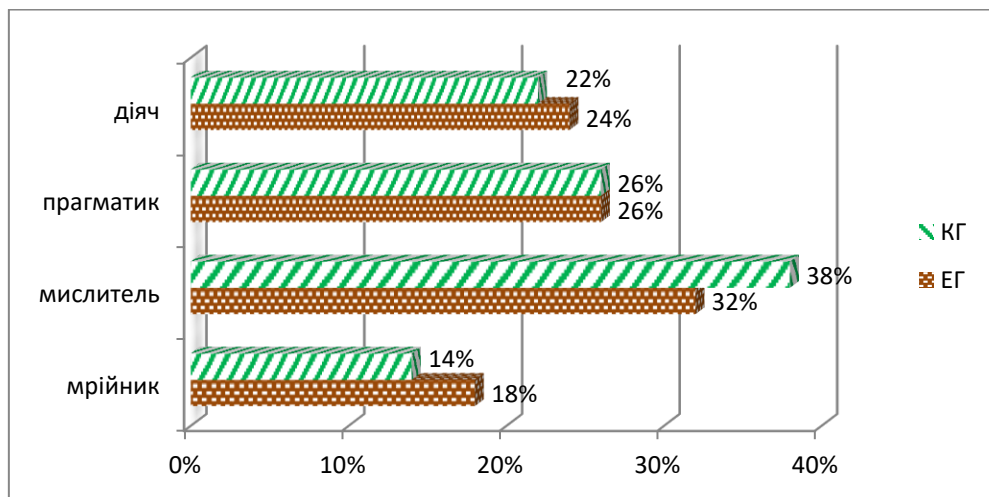


Рис. 3.1. Порівняльна гістограма діагностики стилів студентів щодо засвоєння нових знань.

За результатами тестування, найбільший відсоток студентів, яким властивий стиль *мислитель*. Такі особи схильні до побудови логічної послідовності подій, полюбляють шаблони, системи, правила, це незалежні аналітики. Позитивною рисою таких студентів є те, що вони приймають будь-яку проаналізовану ідею і не відкидають її, навіть якщо вона не збігається з їх думкою. Такі особи потребують чіткого пояснення більше, ніж практичного застосування. Студенти-мислителі формують багато запитань

та крок за кроком намагаються дійти до істини та вирішення проблем, що є корисним при самостійній роботі здобувачів у процесі засвоєння культурологічних знань. Їх цікавлять завдання, що потребують інтелектуальних зусиль, побудови моделей та систем. В освітній діяльності такі студенти віддають перевагу лекціям, читанню, дослідженню аналітичних моделей, ретельному розмірковуванню. Отже, такі здобувачі схильні до самостійного засвоєння знань, що є необхідним у процесі використання змішаного навчання, бо значна частина такого навчання зорієнтована на самостійну роботу студентів.

Діагностика виявила однаковий відсоток здобувачів стилю *прагматики* (26%). Вони завжди прагнуть перевірити ідеї на практиці, люблять експериментувати. На відміну від теоретиків, віддають перевагу активній роботі, а не розмірковуванню. Теоретичні знання терміново переносяться у практичне застосування. Студенти із цим стилем засвоєння нового можуть вирішувати проблеми і використовувати отримані в процесі навчання знання для виконання практичних завдань. Вони віддають перевагу технічним завданням, є найкращими у практичному використанні ідей та теорій. Такі студенти з цікавістю сприймають змішане навчання із застосуванням інноваційних технологій, бо люблять експериментувати, шукати нові ідеї, які можна випробувати на практиці.

Студенти групи *діячів* (ЕГ – 24%, КГ – 22%) не захоплюються теорією, а відразу намагаються застосувати знання на практиці, вони охоче сприймають інновації. Такі здобувачі вважають, що краще спочатку діяти, а потім робити висновки, покладаються переважно на інтуїцію, а не логіку. Їм притаманна дія та ініціатива, що робить їх товариськими, ставить у центр уваги. Це сприяє роботі в групах і є особливо цінним при впровадженні інноваційних технологій.

Студенти-*мрійники* (ЕГ – 18%, КГ – 14%) не беруть активну участь у діяльності, віддають перевагу збору інформації. Вони спочатку спостерігають за подіями, а потім висловлюють власну думку. Такі студенти

мають великі культурні запити та найкраще проявляють себе в ситуаціях, що передбачають «мозковий штурм», генерацію ідей. Якщо розглядати таких студентів в освітньому процесі, то вони зацікавлені в людях та груповій роботі, емоційні та сильні у мистецтві, мають гарну уяву, що є необхідним у формуванні культурологічної компетентності засобами змішаного навчання. Отже, констатуємо, що загальний рівень студентів ЕГ та КГ щодо стилю засвоєння нових знань є однорідним.

Проведемо перевірку однорідності груп на вхідному контролі за показниками стилю засвоєння нових знань. Можемо припустити, що: H_0 – групи за спостережуваною ознакою відрізняються неістотно та альтернативну до неї гіпотезу, що H_1 – спостережувані групи за відповідною ознакою суттєво різняться (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Розрахунки результатів діагностики визначення стилів навчання в ЕГ та КГ на вхідному контролі за критерієм Колмогорова-Смірнова

Компонент схильності студентів до стилів засвоєння нових знань	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			
	n_i	n_i/n	$n_{\text{інак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{інак}}/m$	
Прагматик	29	0,2417	0,2437	29	0,2248	0,2248	0,0169
Мрійник	22	0,1833	0,4250	18	0,1396	0,3644	0,0606
Мислитель	38	0,3167	0,7417	49	0,3798	0,7442	0,0025
Діяч	31	0,2583	1,0000	33	0,2558	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{\text{max}}=0,0606$

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0606 \sqrt{\frac{120 \cdot 129}{110 + 116}} = 0,0606 \cdot 7,8847 = 0,4778.$$

Отримано: $\lambda_{\text{кр}} = 1,36 > \lambda_{\text{емп}} = 0,4778$, отже, приймається H_0 , що доводить однорідність вибраних груп за показниками стилів навчання.

Мотиваційний компонент у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання є важливим елементом, який стимулює потребу у фаховому зростанні через засвоєння культурологічних знань та спонукає студентів до

професійного розвитку. Загалом мотивація допомагає людині уникати невдач та сприяє успіху в досягненні мети. Мотивація студентів є запорукою отримання освіти та професійної самореалізації.

Для визначення рівнів мотиваційного компонента використано психологічний тест «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса» (додаток І). Ця методика дає змогу визначити рівні мотивації до успіху, які ми порівняли з визначеними рівнями формування культурологічної компетентності. Низька мотивація до успіху (теоретичний рівень) виражається в пасивному ставленні до життя, апатичності, байдужості до досягнення перемоги, небажанні працювати. Із середньою мотивацією до успіху (практичний рівень) особа не боїться ризикувати, почувається вільно та безпосередньо, бо невдачі не особливо її хвилюють. Висока мотивація до успіху (креативний рівень) допомагає людині досягти бажаного, обдуманно ризикувати, орієнтуватися на власні сили, гнучко та наполегливо реалізувати мету. Але може також спричиняти надмірну самокритичність, хвилювання та страх невдачі.

Таблиця 3.3

Вхідні рівні сформованості мотиваційного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за результатами діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Рівні знань	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	$\left \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} \right = d_{max}$
Креативний	23	0,1917	0,1917	26	0,2016	0,2016	0,0099
Практичний	58	0,4833	0,6750	64	0,4961	0,6977	0,0227
Теоретичний	39	0,3250	1,0000	39	0,3023	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{max}=0,0227$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0227 \cdot 7,8847 = 0,1790$$

Висунемо статистичну гіпотезу: H_0 – за досліджуваною ознакою одержані результати в групах відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95%, $\lambda_{кр} = 1,36$

Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво.

Висновок. Групи ЕГ та КГ за рівнями сформованості мотиваційного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є однорідними.

Емоційно-оцінний компонент потребує більш детального дослідження, бо базується на психологічних особливостях особистості, тому для достовірності результатів нами було використано декілька методик.

Необхідними психологічними якостями кожного фахівця, професійна сфера якого пов'язана з міжособистісною взаємодією, є емпатія та рефлексія. Незвичні чи складні життєві ситуації, що можуть виникнути, потребують використання цих якостей. Також такі психологічні механізми впливають на формування гуманістичних та культурних основ усіх учасників освітнього процесу що є значущим для майбутніх учителів іноземних мов. Для дослідження використано методику «Шкала емоційного відгуку» («Balanced Emotional Empathy Scale» – BEES), розроблену А. Меграбяном та модифіковану Н. Епштейном для визначення рівня емпатії. Розробник методики вважав, що емоційна емпатія пов'язана із загальним станом здоров'я людини, її соціальною адаптованістю і відображає рівень розвитку навичок взаємодії з людьми [513]. Ця методика вимірює такі загальні емпатичні тенденції та параметри: рівень здатності до емоційного відгуку на переживання людини, ступінь відповідності або не відповідності ознак переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії у цій методиці є життєві ситуації та люди, яким виявляють співпереживання в повсякденному житті.

Застосування методики забезпечує визначення рівнів та показників здатності до емпатії, вони встановлюються відповідно до «ключа» (додаток І). Загальна оцінка визначається додаванням балів, які за допомогою таблиці із цифрових значень переводяться в стандартні оцінки шкали станів. Установлено 5 рівнів: 82-90 балів – дуже високий рівень; 63-81 бал – високий рівень; 37-62 балів – нормальний рівень; 12-36 балів – низький рівень; 11 балів і менше – дуже низький рівень. Дуже високий та дуже низький рівень можна трактувати як гіпертрофічні, що ускладнюють ефективну соціалізацію. У нашому дослідженні показники не сягали найвищої та найнижчої межі, що дало можливість характеризувати емпатію за трьома рівнями, подібними до рівнів культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: високий – креативний; середній – практичний; низький – теоретичний. Таким чином було визначено інтегративний рівень емоційного інтелекту учасників експерименту (табл. 3.4). Отримані результати узагальнено в гістограмі (рис. 3.2).

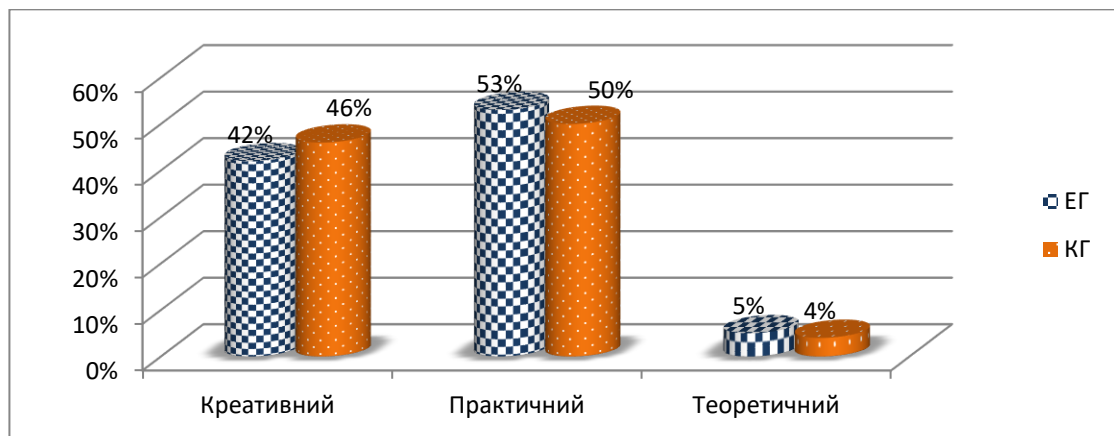


Рис. 3.2. Порівняльна гістограма показників емоційного відгуку (емпатії) студентів.

Констатуємо, що студентів із високим рівнем емпатії в EG – 42%, у KG – 46%. Це категорія студентів, які перебувають у зворотному зв'язку з агресивністю і схильністю до насильства, є поступливими та готові до співпраці з іншими. Такі особистості емоційніші, ніж ті, у кого нижчі рівні емпатії, вони здатні виявляти альтруїзм стосовно інших, демонструють

аффілативну поведінку, що сприяє підтриманню і зміцненню дружніх відносин, менш агресивні, оцінюють позитивні соціальні риси як важливі.

Таблиця 3.4

Рівні емоційного відгуку (емпатії) майбутніх учителів іноземних

МОВ

Рівні	ЕГ		КГ	
	Кількість	%	кількість	%
Креативний	50	42	59	46
Практичний	64	53	65	50
Теоретичний	6	5	5	4
Σ	120	100	129	100

Студенти з високим рівнем емпатії більш орієнтовані на моральні оцінки, що мають тісний зв'язок із культурними основами.

Середній (нормальний) рівень емпатії виявлено у студентів ЕГ – 53%, КГ – 50%. Це люди, що в міжособистісних стосунках схильні засуджувати інших за їхні вчинки більше, ніж довіряти особистим враженням. Вони добре контролюють власні емоції та почуття, але не завжди можуть спрогнозувати розвиток відносин між людьми.

Студенти з низьким рівнем емпатії (ЕГ – 5%, КГ – 4%) відчують труднощі в міжособистісних відносинах та комунікації з іншими людьми, некомфортно себе почувають у великих групах, не розуміють емоційних проявів, що заважає взаєморозумінню з іншими студентами та груповій роботі. Вони не сприймають культурологічні знання як необхідність у подальшій професійній діяльності. Такі студенти потребують розвитку емпатійних здібностей, у чому можуть сприяти культурно-мистецькі заняття та тренінги.

Для визначення емоційно-оцінний компонента культурологічної компетентності було використано діагностику рефлексивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (адаптований варіант методики А. Карпова) (додаток Й) [514]. Ця методика дає можливість визначити рівні розвитку рефлексивності майбутнього учителя. За допомогою рефлексії

особистість усвідомлює, як її сприймають і оцінюють співрозмовники, як через самопізнання внутрішніх психологічних процесів розуміти іншого. Учитель, який успішно здійснює рефлексивну діяльність, здатний до сприйняття та впровадження інновацій в освітній процес. Чим вищий рівень рефлексії, тим більша здатність до особистого творчого розвитку, адекватного оцінювання, стимулювання культурного самовираження, аналізу та запровадження змін у професійній діяльності, усвідомлення важливості та необхідності власного зростання. Люди з високим рівнем рефлексії здатні оцінити актуальність ситуації, свої думки і почуття у певній ситуації, а також поведінку іншої людини в цій ситуації.

Діагностика рефлексивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання дає можливість виявити загальний рівень розвитку рефлексії студентів. Установлено три рівні рефлексивності, які ми співвіднесли з рівнями культурологічної компетентності майбутніх вчителів: високорозвинена рефлексія (креативний), середній рівень рефлексії (практичний), низький рівень рефлексії (теоретичний). Отримані результати узагальнено в гістограмі (рис. 3.3).

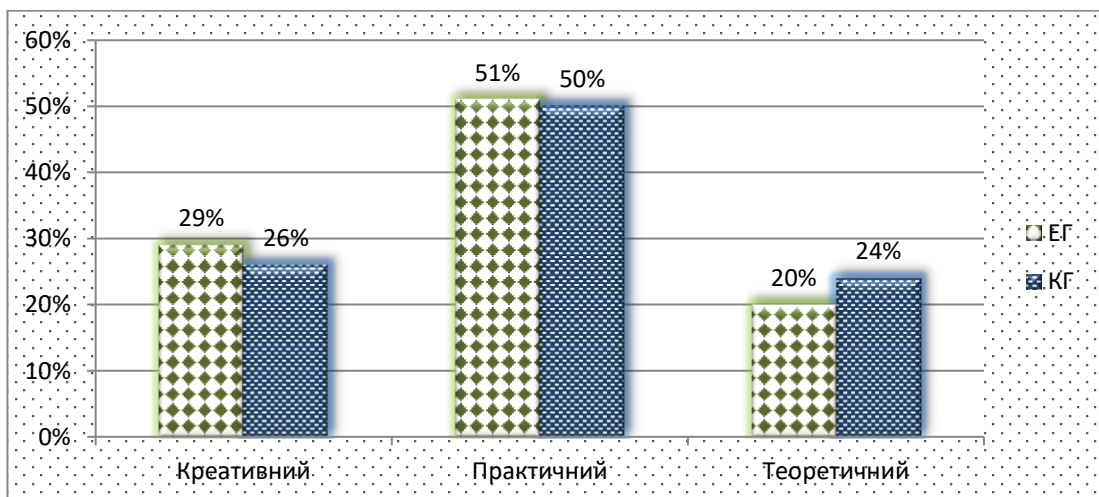


Рис. 3.3. Порівняльна гістограма результатів вхідних рівнів розвиненості рефлексії майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Для визначення рівня сформованості емоційно-оцінного компонента використовуємо розрахунок критерію Колмогорова-Смірнова. Висуваємо статистичну гіпотезу: H_0 – за спостережуваною нами ознакою рівнів сформованості емоційно-оцінного компонента одержані результати в групах різняться неістотно, а також гіпотезу H_1 , альтернативну попередній, – групи за спостережуваною ознакою можуть розрізнятися досить істотно.

Таблиця 3.5

Розрахунки за результатами вхідних рівнів сформованості емоційно-оцінного компонента формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	
Креативний	39	0,3250	0,3250	35	0,2713	0,2713	$\left \frac{n_{ік}}{n} - \frac{m_{ік}}{m} \right = d_{\max}$
Практичний	56	0,4667	0,7917	65	0,5039	0,7752	0,0165
Теоретичний	25	0,2083	1,0000	29	0,2248	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{\max}=0,0537$

$$\lambda_{емп} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0537 \cdot 7,8847 = 0,4234$$

Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$ на рівні достовірності 95% істинною є гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою рівнів сформованості емоційно-оцінного компонента відрізняються несуттєво.

Отже, за рівнями сформованості емоційно-оцінного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання ЕГ та КГ педагогічного експерименту є однорідними.

Особистісно-професійний компонент.

На формуальному етапі педагогічного експерименту щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов для визначення рівнів особистісно-професійного компонента було

використано методикау «Бар'єр педагогічної діяльності» [515], яка призначена для виявлення здібностей учителя до саморозвитку. Методика встановлює три рівні – високий (креативний) рівень – активний розвиток; середній (практичний) – саморозвиток, що залежить від умов (відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток значно залежить від умов); низький (теоретичний) – зупинка або стримування розвитку (додаток К).

Результати вхідного контролю розвитку особистісно-професійного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання наведено в таблиці 3.6.

Можемо запропонувати статистичну гіпотезу H_0 – за спостережуваною ознакою дослідні результати в групах можуть різнитись неістотно та, відповідно, альтернативну гіпотезу H_1 – групи відрізняються суттєво за ознакою дослідження.

Отже, можемо вивкористати критерій Колмогорова-Смірнова на рівні значущості $\alpha=0,05$, що, фактично, відповідає точності результатів в межах 95%.

Таблиця 3.6

Результати вхідних рівнів сформованості особистісно-професійного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	$\left \frac{n_{ік}}{n} - \frac{m_{ік}}{m} \right = d_{мак}$
Креативний	27	0,2250	0,2250	20	0,1550	0,1550	0,0700
Практичний	49	0,4083	0,6333	56	0,4341	0,5891	0,0442
Теоретичний	44	0,3667	1,0000	53	0,4109	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{мак}=0,0700$

$$\lambda_{emn} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0700 \cdot 7,8847 = 0,5519$$

Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво.

Опираючись на визначені нами дані, можна зробити висновок, що ЕГ та КГ експерименту за рівнями сформованості особистісно-професійного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання є однорідними.

Соціокультурний компонент.

Соціокультурний компонент культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов розглядаємо як базовий для подальшого розвитку інших компонентів.

Дослідження однорідності груп для вхідного рівня проведено за експрес-опитувальником «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєва, Л. Шайгерова) (додаток Л) [516, с. 112] Толерантність є тією рисою, що допомагає людині соціалізуватися у суспільстві через особисті та культурні особливості соціуму, етносу або особистості. Визначення толерантності є важливим для формування соціокультурного компонента культурологічної компетентності. Експрес-опитувальник дає змогу зробити якісний аналіз аспектів толерантності за субшкалами: етнічна толерантність, соціальна толерантність та толерантність як риса особистості. У дослідженні для кількісного аналізу загального результату, без поділу на субшкали, використано рівневий підхід: низький, середній, високий рівні толерантності.

Знову можемо висунути статистичну дві альтернативних гіпотези: H_0 – групи за соціокультурним компонентом мають неістотні відмінності H_1 – групи мають істотні відмінності.

Таблиця 3.7

Вхідні рівні сформованості соціокультурного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця $\left \frac{n_{\text{ін}}}{n} - \frac{m_{\text{ін}}}{m} \right = d_{\text{max}}$
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{\text{інак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{інак}}/m$	
Креативний	41	0,3417	0,3417	38	0,2946	0,2946	0,0471
Практичний	44	0,3667	0,7084	46	0,3566	0,6512	0,0572
Теоретичний	35	0,2916	1,0000	45	0,3488	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{\text{max}}=0,0572$

$$\lambda_{emn} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0572 \cdot 7,8847 = 0,4510$$

Як і в попередніх припущеннях, скористаємось критерієм Колмогорова Смірнова та застосуваємо на рівні значущості $\alpha = 0,05$, знову ж таки, достовірність результату 95%, $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$.

Отже, можемо зазначити, що $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, із достовірністю 95% приймається гіпотеза H_0 , тобто групи за спостережуваною ознакою відрізняються несуттєво. Відповідно до експерименту за рівнями сформованості соціокультурного компонента самоосвітньої компетенції майбутніх учителів іноземних мов ЕГ та КГ є однорідними.

Висунемо статистичну гіпотезу: H_0 – за результатами вхідних рівнів сформованості культурологічної компетентності ЕГ та КГ відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – за результатами вхідних рівнів сформованості культурологічної компетентності ЕГ та КГ відрізняються суттєво.

Отже, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 – за результатами вхідних рівнів сформованості культурологічної компетентності ЕГ та КГ відрізняються несуттєво (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Результати вхідних рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця $\left \frac{n_{1к}}{n} - \frac{n_{2к}}{n} \right = d_{\max}$
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	
Креативний	36	0,3000	0,3000	36	0,2790	0,2790	0,0210
Практичний	54	0,4500	0,7500	59	0,4574	0,7364	0,0136
Теоретичний	30	0,2500	1,0000	34	0,2636	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{\max}=0,0210$

$$\lambda_{емп} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0210 \cdot 7,8847 = 0,1656$$

Висновок. ЕГ та КГ за результатами вхідних рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання є однорідними.

3.2. Аналіз результатів формульовального етапу педагогічного експерименту

У процесі дослідження нами було виокремлено рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: креативний, практичний та теоретичний, а також компоненти цієї компетентності: мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний та соціокультурний. Це уможливило діагностику формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

У результаті проведення вхідного контролю ми отримали рівневу оцінку базової складової культурологічної компетентності – мотиваційного компонента.

Розглянемо результати формування складових культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання в ЕГ та КГ внаслідок дії запропонованих нами організаційно-педагогічних умов і навчальних технологій у процесі змішаного навчання.

Мотиваційний компонент.

Мотивація у формуванні культурологічної компетентності в умовах змішаного навчання є тим стимулюючим фактором, що залучає особистість до когнітивної діяльності, посилює бажання самовдосконалення у професійному розвитку через призму культурологічних знань.

У формувальному педагогічному експерименті використано статистичний критерій Колмогорова-Смірнова. Відповідно, маємо дві статистичних гіпотези: H_0 – одержані дослідні результати в групах за спостережуваною ознакою відрізняються несуттєво та H_1 – групи за ознакою спостереження відрізняються суттєво.

Як і у попередніх дослідженнях та розрахунках, критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, достовірність результатів 95%, $\lambda_{кр} = 1,36$ (табл.3.9).

Таблиця 3.9

Розрахунки рівнів розвитку мотиваційного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	$\left \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} \right = d_{max}$
Креативний	74	0,6167	0,6167	56	0,4341	0,4341	0,1826
Практичний	36	0,3000	0,9167	47	0,3643	0,7984	0,1183
Теоретичний	10	0,0833	1,0000	26	0,2016	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{max}=0,1826$

$$\lambda_{емн} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1826 \cdot 7,8847 = 1,4397$$

Отже, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$ на рівні достовірності 95%, гіпотеза H_0 відхиляється й приймається гіпотеза H_1 : групи за рівнями розвитку мотиваційного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (креативний та практичний) відрізняються суттєво на користь ЕГ.

Результати розрахунки рівнів розвитку мотиваційного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання узагальнено у гістограмі (рис. 3.4).

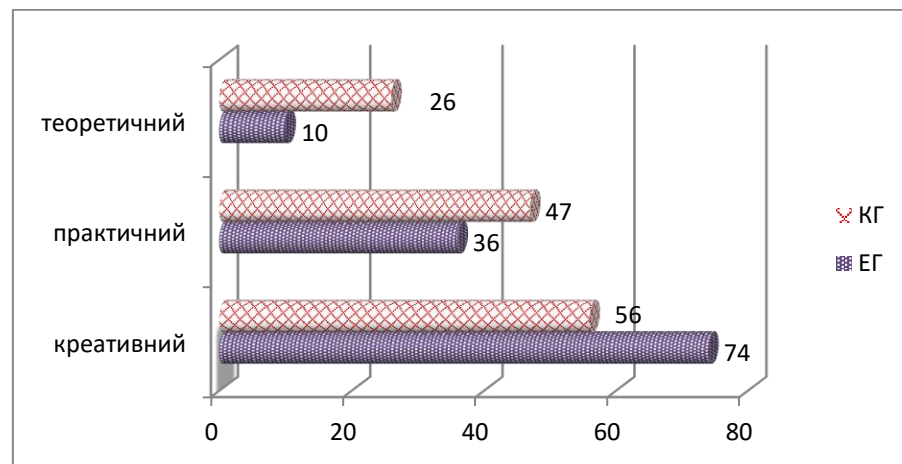


Рис. 3.4. Гістограма рівнів розвитку мотиваційного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (формульальний етап педагогічного експерименту)

Емоційно-оцінний компонент.

Рівні розвитку емоційно-оцінного компонента культурологічної компетентності, зокрема здатність майбутніх учителів іноземних мов до емпатії, визначено за «Шкалою емоційного відгуку».

Висунемо статистичну гіпотезу: H_0 – за досліджуваною ознакою рівнів сформованості емоційно-оцінного компонента отримані результати в групах відрізняються несуттєво, альтернатива до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Рівням розвитку емоційно-оцінного компонента культурологічної компетентності відповідають бали: низькому – від 0 до 70 (незадовільно + задовільно); достатньому – від 71 – 84 (добре);

високому – від 85 до 100 (дуже добре + відмінно). Рівні розвитку емоційно-оцінного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов визначено за розрахунком значення критерія Колмогорова-Смірнова.

Таблиця 3.10

Розрахунки рівнів розвитку емоційно-оцінного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	$\left \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} \right = d_{max}$
Креативний	58	0,4833	0,4833	36	0,2791	0,2791	0,2042
Практичний	47	0,3917	0,8750	59	0,4574	0,7365	0,1385
Теоретичний	15	0,1250	1,0000	34	0,2635	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{max}=0,2042$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,2042 \cdot 7,8847 = 1,6101$$

Отже, $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ на рівні достовірності 95%, гіпотеза H_0 відхиляється й приймається гіпотеза H_1 – групи за рівнями розвитку емоційно-оцінного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (високий та достатній) відрізняються суттєво на користь ЕГ. Отримані результати узагальнено в гістограмі (рис.3.5)

Особистісно-професійний компонент.

Для визначення рівнів особистісно-професійного компонента враховано результати успішності з фахової дисципліни «Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови» в ЕГ та КГ під час проведення занять з теми «*Choosing a Career*» («Вибір професії») із застосуванням технології «перевернутого навчання», елементів тренінгу та рольової гри. Це заняття проведено засобами змішаного навчання з використанням різних завдань для ознайомлення студентів з особливостями педагогічної діяльності.

Також повторно було використано методику «Бар'єр педагогічної діяльності».

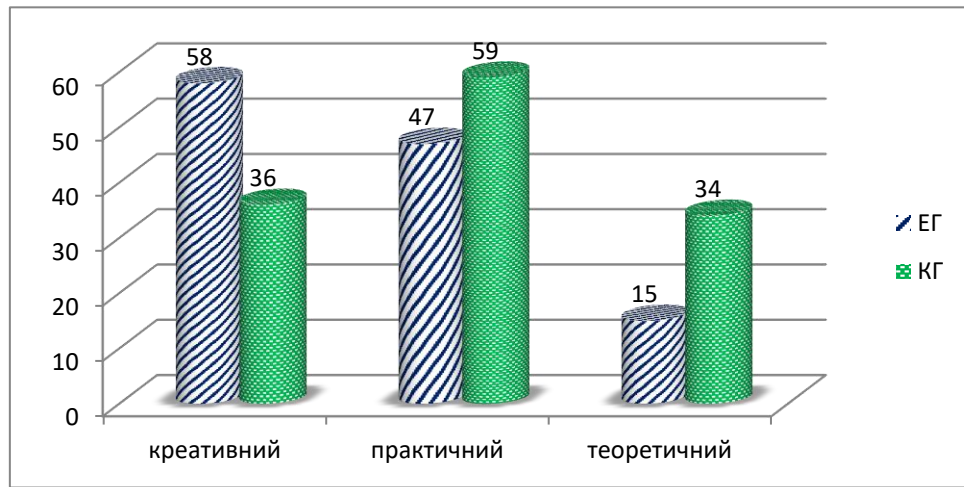


Рис. 3.5. Гістограма рівнів розвитку емоційно-оцінного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (формувальний етап педагогічного експерименту)

Результати контролю розвитку особистісно-професійного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання наведено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Розрахунки рівнів розвитку особистісно-професійного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	EG (осіб)			KG (осіб)			Максимальна різниця $\left \frac{n_{iR}}{n} - \frac{m_{iR}}{m} \right = d_{max}$
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{i\text{нак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{i\text{нак}}/m$	
Креативний	33	0,2750	0,2750	16	0,1240	0,1240	0,1510
Практичний	57	0,4750	0,7500	54	0,4186	0,5426	0,2074
Теоретичний	30	0,2500	1,0000	59	0,4574	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{max}=0,2074$

$$\lambda_{emn} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,2074 \cdot 7,8847 = 1,6353$$

Висуємо статистичну гіпотезу: H_0 – за досліджуваною ознакою отримані результати в групах відрізняються несуттєво та альтернативну до неї: H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95%.

Отже, $\lambda_{emn} > \lambda_{кр}$ на рівні достовірності 95%, гіпотеза H_0 відхиляється й приймається гіпотеза H_1 : групи за рівнями розвитку особистісно-професійного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (високий та достатній) суттєво відрізняються на користь ЕГ. Отримані результати узагальнено в гістограмі (рис.3.6)

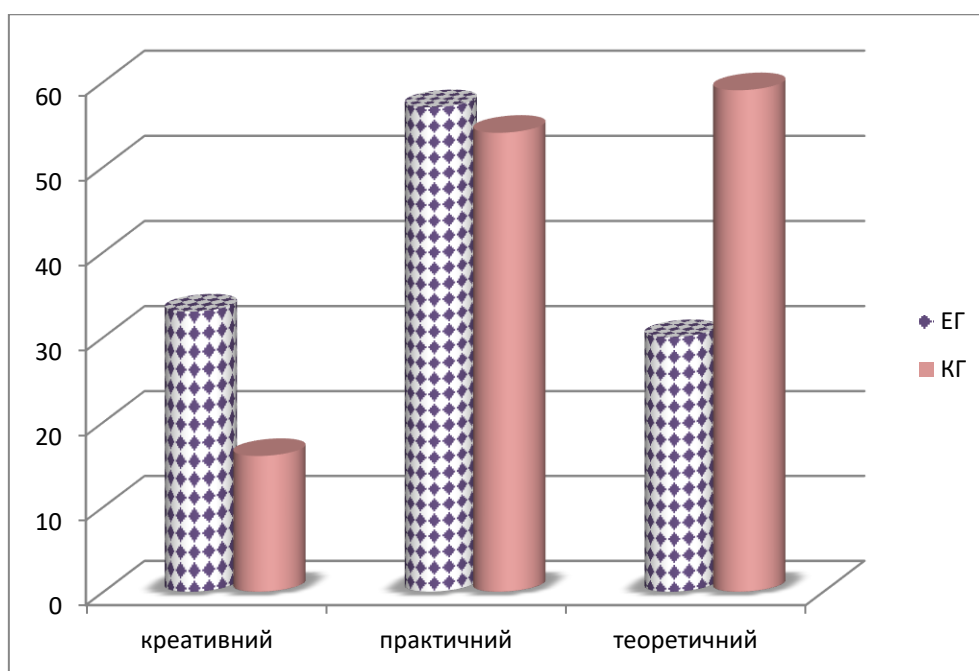


Рис. 3.6. Гістограма рівнів розвитку особистісно-професійного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (формувальний етап педагогічного експерименту)

Соціокультурний компонент.

Педагогічна діяльність потребує знань світової, вітчизняної, національної та регіональної культур та володіння цінностями, що визначають соціалізацію та стосунки між людьми, вони є визначальним у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Соціокультурний компонент ґрунтується насамперед на толерантності, адже високий рівень культурологічних знань забезпечує толерантне ставлення до інших людей, їх культури, релігії. Тому для визначення сформованості соціокультурного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання ми скористалися оцінюванням (результатами міжсесійного контролю успішності) з навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови», зокрема занять «Language is the code of the nation» («Мова – код нації») із використанням методу творчого мислення «Six Thinking Hats» («Шість капелюхів мислення») та «Modern subcultures» («Сучасні субкультури») із використанням методу «Fishbone» («Риб'ячий кістяк»). Студенти ЕГ використовували розроблені нами інноваційні технології у процесі змішаного навчання, КГ вивчала теми у традиційний спосіб.

Для визначення загального ступеня толерантності, а також його поділу на рівні – креативний, практичний, теоретичний повторно скористалися експрес-опитувальником «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова) (додаток Л). Важаємо, що цей компонент є необхідним у розвитку та удосконаленні професійної майстерності.

Порівняємо отримані результати у групах стосовно соціокультурного компонента. Висунемо статистичну гіпотезу: H_0 – за досліджуваною ознакою рівнів сформованості соціокультурного компонента отримані результати у групах відрізняються несуттєво та альтернативну до неї: H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво (табл. 3.12).

Рівням розвитку соціокультурного компонента культурологічної компетентності відповідають бали: теоретичному – від 0 до 70 (незадовільно + задовільно); практичному – від 71 до 84 (добре); креативному від – від 85 до 100 (дуже добре + відмінно).

Таблиця 3.12

Розрахунки рівнів розвитку соціокультурного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні знань	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (осіб)			КГ (осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	$\left \frac{n_{іа}}{n} - \frac{m_{іа}}{m} \right = d_{max}$
Креативний	46	0,3833	0,3833	21	0,1628	0,1628	0,2205
Практичний	48	0,4000	0,7833	59	0,4574	0,6202	0,1631
Теоретичний	26	0,2167	1,0000	49	0,3798	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{max}=0,2205$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,2205 \cdot 7,8847 = 1,7386$$

Отже, $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ на рівні достовірності 95%, гіпотеза H_0 відхиляється й приймається гіпотеза H_1 групи за рівнями розвитку соціокультурного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (високий та достатній) відрізняються суттєво на користь групи ЕГ. Отримані результати узагальнено в гістограмі (рис. 3.7).

Після формувального етапу педагогічного експерименту було визначено загальний результат сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

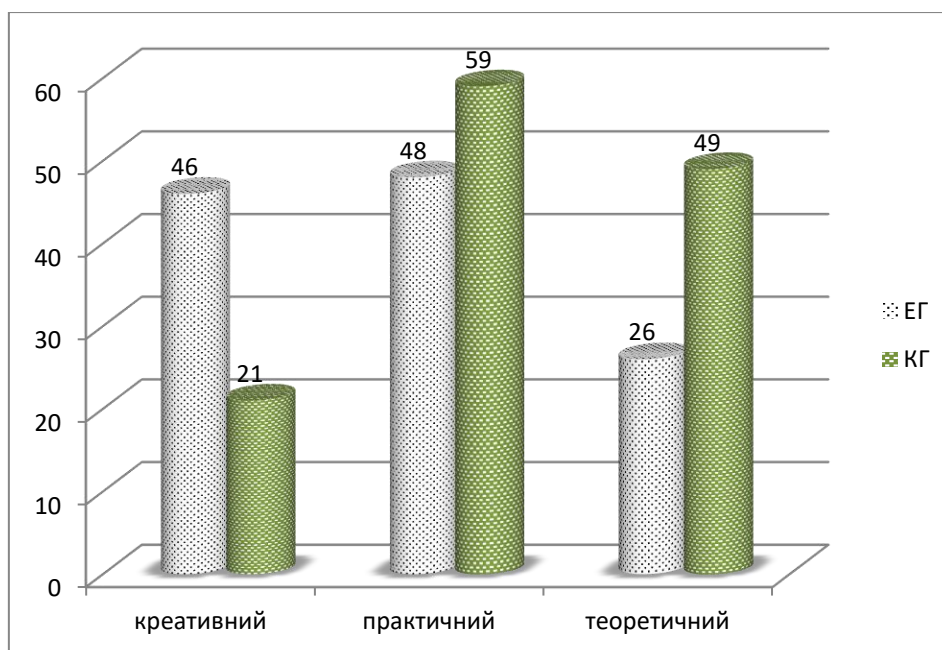


Рис. 3.7. Гістограма рівнів розвитку соціокультурного компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання (формувальний етап педагогічного експерименту у %)

Відповідно до гіпотези H_0 , результати рівнів формування культурологічної компетентності в EG та KG відрізняються несуттєво, альтернативна їй H_1 – результати рівнів формування культурологічної компетентності в EG та KG відрізняються суттєво. Розрахунки проведено з використанням критерію узгодженості Колмогорова-Смірнова [512].

Таблиця 3.13

Розрахунки за результатами рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання

Рівні знань	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	EG (осіб)			KG (осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	
Креативний	53	0,4417	0,4417	32	0,2481	0,2481	0,1936
Практичний	47	0,3917	0,8334	55	0,4264	0,6745	0,1589
Теоретичний	20	0,1666	1,0000	42	0,3255	1,0000	0,0000
Σ	120	1,0000		129	1,0000		$d_{max}=0,1936$

$$\lambda_{емп} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1936 \cdot 7,8847 = 1,5265$$

Отже, $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ на рівні достовірності 95%, гіпотеза H_0 відхиляється й приймається гіпотеза H_1 : групи за рівнями формування культурологічної компетентності (креативний та практичний) відрізняються суттєво на користь ЕГ.

Отримані результати динаміки формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання узагальнено у рисунку 3.8.

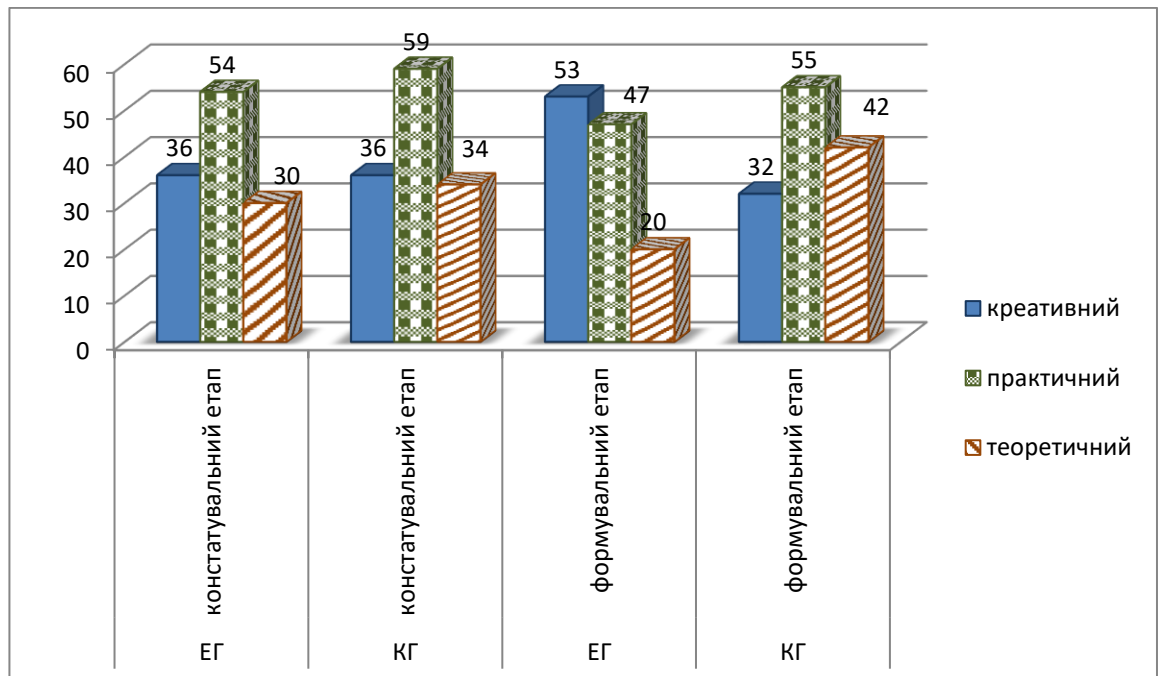


Рис. 3.8. Динаміка рівнів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання за результатами констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту

Висновок. Результат формувального етапу педагогічного експерименту засвідчує ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Відмінності на креативному рівні соціокультурного компонента культурологічної компетентності майбутніх

учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання вказують на те, що зацікавленість засвоєнням культурологічних знань, їх інтегрування в спеціальні дисципліни та розуміння необхідності фахового розвитку через інкультурацію суттєво зростають за умови забезпечення визначених організаційно-педагогічних умов застосування змішаного навчання та сучасних технологій освіти.

Висновки до третього розділу

Перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов та запропонованих методик формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання відбувалася поетапно: аналітико-констатувальний; діагностично-пошуковий; формувальний; завершально-узагальнювальний етап. Упродовж педагогічного експерименту використовували теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, моделювання) та емпіричні (анкетування, бесіди, педагогічне спостереження, тести, заняття з елементами тренінгів; методи математичної статистики) методи дослідження.

Сформованість мотиваційного, емоційно-оцінного, особистісно-професійного, соціокультурного компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання встановлено за визначеними критеріями, якими слугували компоненти культурологічної компетентності; відповідно, рівнями та показниками сформованості визначено креативний, практичний, теоретичний.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту з використанням психолого-педагогічного тестування щодо самооцінки було виявлено вхідний рівень однорідності груп. Однорідність обраних груп із достовірністю 95% встановлено за критерієм згоди Колмогорова-Смірнова за

кожним компонентом сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Динаміку розвитку компонентів культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання презентовано в дослідженнях формувального етапу педагогічного експерименту. Дослідження проводилося згідно зі статистичною гіпотезою H_0 (за досліджуваною ознакою одержані результати в групах відрізняються несуттєво) та альтернативою до неї H_1 (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво) за критерієм Колмогорова-Смірнова з достовірністю результатів 95%.

Статистичний аналіз засвідчив, що відмінність мотиваційного, емоційно-оцінного, особистісно-професійного, соціокультурного рівнів компонентів культурологічної компетентності у групах є суттєвою.

Загальний результат сформованості креативного рівня культурологічної компетентності демонструє різницю в 14% між ЕГ та КГ на користь ЕГ, що доводить ефективність запропонованих умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Основні результати дослідження відображено в публікаціях автора [1; 275; 517; 518].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати дослідження формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання дозволяють зробити такі висновки:

1. Аналіз філософських, психологічних і педагогічних наукових джерел засвідчує актуальність формування культурологічної компетентності як педагогічної проблеми. У процесі моніторингу наукових досліджень було виявлено дискусійні та недостатньо вивчені аспекти формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, зокрема проблеми гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти, взаємозв'язку освіти та культури, низького рівня культурологічної підготовки майбутніх педагогів процесів соціалізації та інкультурації сучасної молоді.

З урахуванням результатів наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних дослідників виокремлено та проаналізовано сутність базових понять дослідження: «компетентність», «компетенція», «культурологічна компетентність», «змішане навчання», що забезпечило вивчення процесу інтеграції культурологічної компетентності в професійну компетентність як однієї з її складових.

Уточнено і доповнено дефініцію поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов» як наявність знань, що створюють сприятливі умови для швидкої інкультурації та соціалізації в полікультурному просторі, охоплюють національні та культурні надбання, які забезпечують здатність особистості орієнтуватися в міжкультурному соціумі та готовність майбутнього вчителя до діалогу культур в умовах міжкультурної глобалізації. Культурологічна компетентність є фаховою необхідністю в освітньому процесі, вона сприяє набуттю досвіду інтегрувати культурологічні процеси у професійний простір, де майбутній учитель іноземних мов стає посередником між культурою та учнем.

2. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури з проблем культурологічної компетентності виокремлено її структурні компоненти –

мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний, обґрунтовано їхнє значення у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Визначені компоненти тісно пов'язані між собою та взаємодіють, отже, сформованість кожного компонента визначає розвиток культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов загалом. Охарактеризовані компоненти використано в якості критеріїв, за показниками яких встановлено три рівні діагностики сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання: I рівень – креативний (високий), II рівень – практичний (середній), III рівень – теоретичний (низький).

3. Теоретико-методологічна основа формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання ґрунтується на поєднанні діяльнісного, системного, культурологічного, компетентнісного та голістичного підходів.

Визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання: забезпечення психологічного комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності; заохочення майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури, вивчення культурних особливостей інших народів; інтегрування культурологічних основ у професійні знання майбутніх учителів іноземних мов у процесі застосування традиційних та інноваційних технологій навчання.

Для реалізації організаційно-педагогічних умов у процесі змішаного навчання обрано найбільш дієві методи та технології навчання для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання: традиційні методи (лекції, семінари,

практичні заняття, колоквіуми); інноваційні технології (рольові та психологічні ігри, вивчення конкретних ситуацій, заняття з елементами тренінгу, метод «Six Thinking Hats», метод «Fishbone») та засоби навчання (мультимедійні презентації, аудіо/відео контент; онлайн-бібліотеки; онлайн-опитування; віртуальні дошки; сервіси Google; Meet; Zoom).

Створена структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання структурована такими блоками: теоретично-цільовим, дидактично-методологічним та результативним. Структурними компонентами моделі є: мета; методологічні підходи; змішане навчання, яке поєднує аудиторні та дистанційні заняття, самостійну роботу; традиційні методи навчання; інноваційні технології; засоби навчання; структурні компоненти культурологічної компетентності, що є критеріями; рівні культурологічної компетентності (креативний, теоретичний, практичний), від яких залежить позитивна динаміка формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Організаційно-педагогічні умови слугують об'єднувальним компонентом моделі загалом.

4. Методами математичної статистики на констатувальному етапі педагогічного експерименту визначено однорідність груп студентів для формувального етапу педагогічного експерименту. Для виявлення суттєвої відмінності статистичних даних з використанням критерію Колмогорова-Смірнова було здійснено аналіз отриманих результатів та підтверджено ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту з надійною імовірністю 0,95 доведено суттєву відмінність рівнів сформованості мотиваційного, емоційно-оцінного, особистісно-професійного та соціокультурного компонентів культурологічної компетентності в ЕГ та

КГ, а саме: загальний результат сформованості креативного рівня культурологічної компетентності в ЕГ зріс на 14%, доводить ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Проведене дисертаційне дослідження не є вичерпним щодо проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Перспективи подальших пошуків вбачаємо в поглибленому дослідженні ефективності змішаного навчання у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, розробці методичного інструментарію для інтеграції культурологічних знань у фахові дисципліни з використанням інноваційних технологій навчання, розробці педагогічної системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коровій Д. М. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя як складова професійної компетентності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дрогобич, 2021. Вип. № 43. С. 191–197.*
2. Закон України «Про освіту» № 2179-IX від 01.04.2022}Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL:<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
4. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ МОН України від 15.01.2018 № 36. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyiprogrami-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyipedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyiosviti>.
5. New Generation School Teacher: Joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine. URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/news-and-events>
6. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика : монографія. Вінниця : «Твори», 2018. 492 с., С. 49.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. К. : Голов. ред. УР, 1986. 751с.
8. Морська Н. Л. Українська освіта у світлі вимог Болонської системи // Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри : зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції, 26–27 березня 2009 р. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2009. С. 467–470.

9. Studies in the Theory of Human Society. By Prof. F. H. Giddings. Pp. vii+308. (New York : The Macmillan Co.; London: Macmillan and Co., Ltd., 1922.) 14s. net.

10. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [уклад.: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с, С. 14.

11. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення до навчання у курсантів, студентів і школярів / М. А. Кузнецов, В. О. Олефір // *Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія*. Харків, 2002. Вип. 13. С. 170–175.

12. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук.-метод. посіб. К. : «Педагогічна думка», 2007. 152 с. С.10.

13. Основи соціалізації особистості [текст] : навч. посіб. для студентів ОС «Бакалавр» спеціальності 6.010106 «Соціальна педагогіка» / Віктрова Л. В., Тверезовська Н. Т., Михайліченко М. В., Ржевський Г. М. К. : «ЦП «КОМПРИНТ», 2017. 475 с. С. 79.

14. Головіна Н. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. *Філософські обрії*. 2015. С. 147–156. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/4770>

15. Тверезовська Н. Т. Інформаційні ресурси забезпечення соціальнопедагогічної діяльності : навч. посіб. [для студентів ОС "Бакалавр" спец. 6.010106 "Соціальна педагогіка"] / Н. Т. Тверезовська, Л. В. Вікторова, А. Б. Кочарян ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. - Київ : Компринт, 2017. - 417 с.

16. Потєбня О. О. Естетика і поетика слова : збірник / пер. з рос.. упоряд., вступна ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної. К. : Мистецтво, 1985. 302 с.

17. Furnham A., Bochner S. Social difficulty in a foreign culture : an empirical analysis of culture shock. Oxford, 1982.

18. Wertsch J. V., Tulviste P. L.S. Vygotsky and Contemporary psychology of development. *Devel. Psychology*. 1992. Vol. 22 (1). P. 81–89.
19. Davy G. *La sociologie // Traite de psychologie*. T. 2 / ed. par G. Dumas. Paris, 1924.
20. Davies B., Harre R. Positioning: The Discursive Production of Selves // *J. for the Theory of Social Behavior*. 1991. Vol. 20.
21. E. Erikson. *Childhood and Society*; New York, W.W. Norton & Cjimpan, Inc, 1950, 433 p.
22. Franzosi R. Narrative Analysis – or Why (and How) Sociologists should be Interested in Narrative. *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24.
23. Richardson L. Narrative and Sociology. *Journal of Contemporary Ethnography*. 1990. Vol. XIX. № 1.
24. Singh A. K. *Indian Students in Britain*. Bombay, 1963.
25. Turner J., Giles H. The experimental social psychology of intergroup behavior. *Intergroup Behaviour*. Oxford, 1981.
26. Freud S. Group psychology and the analysis ego. *S.E.* 1921. Vol. 18. P. 67–143.
27. Zwingmann C. A. A., Gunn A. D. G. *Uprooting and health: psychosocial problems of students from abroad*. Geneva, 1983.
28. Безпалько О. В., Веретенко Т. Г., Зверева І. Д. Соціальна педагогіка : навч. посібник / за ред. О. В. Безпалько. К. : Академвидав, 2013. 312 с.
29. Основи соціалізації особистості [текст] : навч. посіб для студентів ОС «Бакалавр» спеціальності 6.010106 «Соціальна педагогіка» / ВіктроваЛ. В., Тверезовська Н. Т., Михайліченко М. В., Ржевський Г. М. К. : «ЦП «КОМПРИНТ», 2017. 475 с.
30. Костюк Г. С. Питання розвитку дитини в психології. *Питання психології*. 1967. № 6. С. 23–45.
31. Макеєва С. О. Соціологія : навч. посіб. / за ред. С. О. Макеєвої. К. : т-во «Знання», КОО, 2008. 566 с.

32. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т. 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. К. : Форум, 2002. 319 с.
33. Малахова Ж. Д., Огаренко В. М. Соціологія малих груп : підручник К. : Центр навчальної літератури, 2005. 292 с.
34. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи. Запоріжжя, 1999. 248 с.
35. Пірен М.І. Основи етнопсихології. К. : Наука, 1996. 360 с.
36. Лавренко О. В. Економіко- моральне самовизначення студентської молоді на етапі професіоналізації. Соціально- психологічні аспекти професійної діяльності фахівця соціокультурної сфери: монографія. / Л.Є Просандєєва. В. О. Моляко, О. В. Костюченко, О. П. Сергеєнкова, О. О. Олійник, М. М. Бриль, Г. М. Кот та ін.. Київ: КНУКІМ, 2020. С. 130–150.
37. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : метод. посіб. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 260 с.
38. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.
39. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.
40. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
41. Gauvain, M., & Parke, R. D. (2010). Socialization. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of cross-cultural developmental science (pp. 239–258). Mahwah, NJ: Erlbaum.
42. Melville J. Herskovits. Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology. New York : Alfred A. Knopf, 1948. 655 pp.

43. Munroe, R. L., & Gauvain, M. (2010). Cross-cultural study of children's learning and socialization: A short history. In D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), *Anthropological perspectives on learning in childhood* (pp. 35–63). Lanham, MD: Alta Mira Press.
44. Гатальська С. М. Філософія культури. К. : Либідь, 2005. 328 с.
45. Попович О. Процес соціалізації та процес інкультурації. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*, 2016. Вип.46 (частина II), С. 170–181.
46. Семашко О. М. Нова соціально-культурна реальність в Україні. *Соціологія культури* ; за ред. О. М. Семашка, В. М. Пічі. К. : «Каравела», Львів : «Новий світ-2000», 2002. С. 75–82.
47. Юрій М. Ф. Етнологія : навч. посіб. К. : Дакор, 2006. 360 с.
48. Непийвода Н., Чуріна В. Мовна підготовка у школі та вузі. *Українська мова та література*. 2000. № 5. С. 9–11.
49. Сагач Г. Вибрані твори: в 10 т. Т. 7. Професійна риторика: Слово животворяще. Рівне : ПП МД, 2015. 340с. С. 82.
50. Андрущенко В. П., Дзвінчук Д. І. Основи сучасної філософії освіти : навчальний посібник. Ів.-Франківськ : Місто НВ, 2009. 456 с.
51. Дротянко Л. Трансформація комунікативної функції мови в добу інформатизації. *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. 2012. № 2 (16). С. 5–9.
52. Ковальчук Л., Коник М. Культурологічна спрямованість як ознака високого рівня професіоналізму викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. II. С. 9–205.
53. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
54. Болгаріна В. Культурологічний підхід як імператив управління школою. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6. № 3. С. 29–34.
55. Грабовська І. Роль культурологічної парадигми у формуванні життєтворчої моделі освіти ХХІ століття. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб.*

наук. праць. Вип. 13. Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. Павлоград : ТОВ «ІМА-прес», 2017. С. 30–35.

56. Андрейко І. В. Особливості впливу освіти та культури на формування особистості в контексті сучасних реалій глобалізації, *Філософія. Психологія. Педагогіка*, Випуск 3. 2009. С. 15–18.

57. Андрущенко В. Філософія освіти: в пошуках перспективи, *Філософія освіти*. 2006. № 1(3). С. 8-12

58. Базулик О., Юхименко Н. Філософія освіти. Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2010. 164с., С. 6.

59. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект : монографія. К. : Деміург, 2005. 229 с.

60. Diesterweg F.A.W., *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften [A Guide to Education for German Teachers and other Didactic Writings]*, selected and introduced by Franz Hofmann, Berlin, 1962, p. 68.

61. Коменський Ян Амос. Вибрані педагогічні твори : у 3 томах. Т. 1. Велика дидактика ; під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. Л. К. : Рад. школа, 1940. 248 с.

62. Кремень В. Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Освіта у полікультурних суспільствах* ; за редакцією Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоєвої. Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. Варшава, 2012. 392 с. С.45-55.

63. Швед М. С. Роль духовної культури у формації сучасного педагога. *Вісник Львівського університету*. 2001. Вип. 15. Ч.1. С. 217–224.

64. Меднікова Г. С. Українська і зарубіжна культура ХХ ст. К., 2002, С. 23.

65. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, К. : Центр навчальної літератури, 2009, с. 348. С. 12.

66. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти* : зб. наук. праць ; за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої. Хмельницький : ПП Заколотний М. І., 2011. 433 с. С. 49–56.

67. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання : упоряд. О. Т. Губко. К. : Рад. шк., 1974. 152 с.

68. Філіпчук Г. Г. Культурологічна основа сучасної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України)* / ред. кол. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. І. Луговий. К. : Педагогічна думка, 2007. Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. 367 с. С. 37–45.

69. Жорнова О. І. Теоретико-методологічні засади формування культуротворчості студентів університетів : дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2007. 520 с.

70. Осьмак Т. В. Культурологічне виховання майбутніх педагогів: аксіологічний підхід. *Філософія: Нова парадигма*. 2014. № 123. С. 89–94.

71. Бахов І. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Національна академія внутрішніх справ м.Київ, 2011. 20 с.

72. Сазонова О. В., Лілік О. О. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами художньої культури. *New Inception*. 2020. Вип. 1. С. 36–44.

73. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224–234.

74. Головіна Н. І. Проблеми формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. *Філософські обрії*. 2015. № 33. С. 147–156 http://nbuv.gov.ua/UJRN/FiloFilo_2015_33_16.

75. Гречаник Н. І. Стан дослідженості проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: вітчизняний досвід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ, 2019. Вип. 71. С. 84–88.

76. Гречановська О. В. Формування культурологічної компетентності в майбутніх інженерів засобами інноваційного навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ. 2013. 280 с.

77. Зарицька В. Мовно-культурологічний аспект формування професійної культури сучасного педагога. *Українська мова в сучасному культурному просторі Східної України* : матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції. Донецьк : Український культурологічний центр, 2010. 248 с.

78. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності у студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2015. № 15. URL: http://www.vestnikphilology.mgu.od.ua/archive/v15/part_1/48.pdf (дата звернення 10.09.2021).

79. Кондрацька Л. Художня епістемологія у вимірі педагогіки. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 408 с.

80. Кравченко-Дзондза О. Є. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал* / ред. кол.: Н. Примаченко (гол. ред.), Н. Скотна та ін. 2017. № 10 (153). С. 84–90.

81. Москаленко А. М. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4(2). С. 31–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4%282%29__7 (дата звернення 12.07.2020).

82. Осадчук Н. П. Культурологічна компетентність як домінантна складова у системі професійних компетентностей майбутніх офіцерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 3. С. 129–134. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2017_3_25

83. Петров О. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов як педагогічне поняття. *Рідна школа.* 2008. № 6. С. 52–54.

84. Пустохіна В. І. Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. С. 196–207.

85. Синельникова Л. Комплекс професійних компетентностей у проєкції на особистість філолога ХХІ століття. *Освіта Донбасу.* 2011. № 1(144). С. 109–117.

86. Стеценко Н. М., Чикалова Т. Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах.* : зб. наук. праць / ред. кол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2014. Вип. 23. С. 208–213

87. Усик О. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.

88. Федорцова О. Г. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка, Житомир, 2016. 311 с.

89. Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування [Електронний ресурс]. Режим доступу : [pier.ulstu.ru /seminar/archive/29report.dok](http://pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok).

90. Гречаник Н. І. Компетентнісний підхід у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 2(191). С. 20–25.

91. Загальна психологія : підручник / Скрипченко О. В. та ін. К. : Либідь, 2005. 464 с.

92. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2005. 32 с.

93. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія / Машкіна С. В., Усатенко Т. П., Хомич Л. О., Шахрай Т. О. К. : ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.

94. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»*. 2009. № 3. С. 121–125.

95. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во. ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.

96. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. [Електронний ресурс] Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_25 (дата зверення: 2.07.2013)

97. Кравець М. С. Культурологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації. Львів : Новий Світ-2000, 2008. 320 с.

98. Отич О. М. Мистецтво у розвитку особистості професіонала. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. 679 с.

99. Тоффлер Е. Третя хвиля / пер. з англ. А. Євса. К. : Вид. дім «Всесвіт», 2000. 480 с. С. 4.
100. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.
101. Іванова І. В. Способи реалізації культурологічного підходу у змісті підручника для навчання професійного іншомовного спілкування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна.* 2012. Вип. 30. С. 274–275. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_30_85
102. Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 111 с.
103. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник ; вид. 3-тє, перер. та доп. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. С 31, 148.
104. Андрущенко В. Педагогіка культуро- і людинотворчості. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 14–25, 149.
105. Васянович, Г. П. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 2: Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Львів : Сполом, 2010. 150 с.
106. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
107. Durand T. Strategizing innovation: Competence Analysis in Assessing Strategic Change. In A. Heene & R. Sanchez (eds) *Competence-Based Strategic Management*. Chichester: Wiley. 1997. P. 127–51.
108. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис.* 2010. № 4. С. 5–16.

109. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 61–71.
110. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 12 (17, 18). С. 5–7.
111. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під. заг. ред. О. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
112. Бігич О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 27–31.
113. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2013. Вип. 1 (57). С. 85–95.
114. Волкова Л. В., 2011. Формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань*, Ірпінь, Україна, 26–27 травня 2011. С. 201–207.
115. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 2* / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 292 с. С 137–143.
116. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки*. 2010. № 89(2), С. 290–294.

117. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2005. 198 с.

118. Картатова Ю. К. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія *Наукові записки. Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132, С. 285-288 Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_76

119. Кічук Н. В. Проблеми застосування компетентнісного підходу у вищій технічній школі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 179. С. 22–25.

120. Клепко С. Ф. Компетенізація освіти: обмеження та перспективи. *Завуч (Шкільний світ)*. 2005. № 19. С. 6–13.

121. Колодько Т. Методологічний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Рідна школа*. 2007. № 1. С. 48–50.

122. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.

123. Лазаренко Н. І. Суперечності, проблеми і парадокси в системі педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Київ, Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2019. Вип. 53. С. 5–8.

124. Лісова С. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 34–53.

125. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал*. 2009. № 2. С. 13–25.
126. Ніколаєва, С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
127. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
128. Петров О. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов як педагогічне поняття. *Рідна школа*. 2008. № 6. С. 52–54.
129. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : 13. 00. 04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 517 с.
130. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
131. Родигіна І. Проблематика компетентнісного підходу до навчання у вітчизняній педагогічній літературі. *Директор школи (Шкільний світ)*. 2005. № 33. С. 15–17.
132. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків.: Основа, 2006. 94 с.
133. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
134. Садова В. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 4 (113), С. 5–8.
135. Тархан Л. З. Зміст і структурні компоненти професійної компетентності інженера-педагога. *Педагогічні науки : зб. наукових праць*. Херсон : ХДУ, 2007. Вип. 45. С. 353–360.

136. Чередниченко Л. А. Технологія формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України»*. 2009. Вип. 2, С. 170–173.
137. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / [за ред. Д. В. Чернілевського]. Вінниця : АМСКП, Глобус – Прес, 2010. 408 с.
138. Шаргун Т. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2006. № 1. С. 27–32.
139. Бабаєв В. М. Формування національної гуманітарної еліти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2008. № 2. С. 32–36.
140. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. друге, доповнене. Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. С. 50.
141. Баранівський В. Ф. Духовність особистості в системі сучасних суспільних відносин. К. : НВТ «Правник»-НАВСУ, 1998. С. 128.
142. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста ХХІ століття. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 5–6. С. 6–12.
143. Бахтін М. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 117–120.
144. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна США). К. : Центр практичної філософії, 2001. 216 с.
145. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*. 1995. № 3. С. 4–10.

146. Добрускін М. Гуманізація як стратегічний напрям технічної освіти. *Рідна школа*. 2001. № 12. С. 13–16.
147. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті. *Вища школа: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. Ч. II. Нова парадигма вищої освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 17–18 квітня 1996 р. К., 1996. С. 18–20.
148. Іщенко М. П. Філософія гуманізму і демократії – квінтесенція соціально-гуманістичного ставлення людини та світової цивілізації. *Вісник Черкаського університету. Серія Філософія*. 2016. № 2. С. 3–9.
149. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. *Інноваційний розвиток суспільства за умов кроскультурних взаємодій : матеріали конференції*. Суми, 2007. С. 51.
150. Корольов Б. І. Вища школа України на зламі епох. *Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991–2006 рр. : наук.-допом. бібліогр. покажч*. К., 2008. С. 19.
151. Біда О. А. Виховання громадянської відповідальності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. / Кузьмінський А., Біда О., Білецька І. / Збірник наукових праць: Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 205 – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2022 – С. 252 -257
152. Романовський О. О., Романовська Ю. Ю. Гуманітарна і підприємницька освіта як необхідна умова подальшого розвитку держави. *Пульсар*. 2000. № 9. С. 42–44.
153. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : монографія / Сакун А. В. та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.
154. Сиволога В. Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. *Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства : зб. наук. праць*. Одеса : ОНУ, 2013. С. 266–286.

155. Фіалко Н. А. Гуманізація вищої освіти: змістовно-функціональні аспекти : дис. на здоб. наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.10. Національна академія педагогічних наук України. Інститут вищої освіти, Київ, 2015. 205с.
156. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. К. : Педагогічна думка, 2012. 336 с., С. 7.
157. Енциклопедія освіти / Акад. пед. паук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
158. Марк Тулій Ціцерон. Тускуланські бесіди. Про обов'язки / пер. В. Литвинова. Серія «Бібліотека античної літератури». Львів : Вид-во «Апріорі», 2021. 440 с.
159. Edward Burnett Tylor, *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, 2016. Vol. 2, Mineola, New York: Dover Publications, (1874). 502 p.
160. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Вид-во «Либідь». 1997. 366 с.
161. Філософський словник / за ред В. І. Шинкарука, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди, Київ : «Абрис». 2002, 751 с.
162. Ruth Fulton Benedict *Patterns of Culture*. Boston-New York : Houghton, Mifflin and Company, 1934. 260 p.
163. Geertz C. *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York : Basic Books, 1973. 478 p.
164. Czarnowski S. *Ludzie zbędni w służbie przemocy. Wybór Pism Socjologicznych, Książka i Wiedza*. Warszawa, 1982.
165. Cameron K. S. Quinn R. E. *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading. Mass : AddisonWesley Prentice Hall, 1999. XVIII. 221 p.
166. Kilmann R. H., Saxton M. J., Serpa R. *Gaining control of the corporate culture ; University of Pittsburgh, Program in Corporate Culture*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1985. 451 p.

167. Kłoskowska A. Socjologia kultury. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, P. 26.
168. Kroeber A., Kluckhohn C. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambr. (Mass.), 1952. P. 98 (соціальна культура).
169. Nowicka Ewa. Świat człowieka – świat kultury. *Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa : Wyd. Naukowe PWN, 1991. S. 58–66.
170. Robert Stockhammer. *Zwischen zwei Bibliotheken: J. G. Herders „Journal meiner Reise im Jahr 1769“ als Beitrag zur Diätetik der Lektüre*. In: *literatur für leser*. 1991. № 3. S. 167–184.
171. Roszak Th. The Making of a counterculture: (Reflections on the technocratic society and its youthful opposition). N. Y., 1968. P. 313.
172. Schein E. Organizational Culture and Leadership . *A Dynamic View*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1992. 418 p.
173. Siciński Andrzej. Styl życia, kultura, wybór. Warszawa : Wyd. IFiS PAN, 2002. S. 25, 26, 29.
174. Иммануїл Кант. Естетика / пер. з нім. Богдана Гавришківа. Львів : Аверс, 2007. 360 с.
175. Абрамович С., Тіло М., Чікарьов М. Культурологія. Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2007. с. 351
176. Андрущенко В. П. Цивілізація культури. *Вища освіта України*. 2015. № 4. С. 5–10.
177. Барановська Л. В., Барановський М. М, Проблеми формування духовної культури майбутніх фахівців технічної галузі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2012. № 21. С. 186–190.
178. Бокань В. Культурологія : навч. пос. Вид. 3-тє стереотип. К. : МАУП, 2004. 136 с.
179. Болотова В. О. Соціологія культури : конспект лекцій для студентів спеціальності 054 «Соціологія». Харків : НТУ «ХПІ», 2017. 104 с.

180. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. пос. К. : Академвидав, 2011. 256 с.
181. Герчанівська П. Е. Культурологія : навч. пос. для дистанційного навчання / за ред. В. І. Панченко. Вид. 2-ге випр. і доп. Київ : Університет «Україна», 2006. 323 с.
182. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : монографія Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2011. 399 с.
183. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість : Методолого-світогляд. аналіз. Київ : Знання України, 2002. 580 с.
184. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження. Харків : НТУ «ХП», 2002. 207 с.
185. Кучерак І. В. Адаптаційний потенціал особистості майбутнього учителя початкової школи в умовах сучасних соціальних трансформацій. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2017. Вип. 13. С. 60–64. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_
186. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
187. Попович М. В. Культура в розмаїтості понять, явищ і схем поступу // *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. К. : Наукова думка, 2009. Т. 5 : Кон – Кю. С. 477. 560 с.
188. Культурологія: теорія та історія культури : навчальний посібник / за ред. І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.
189. Шабанова Ю. О. Філософія культури : підручник. Дніпро : ЛІРА, 2019. 240 с.

190. Шевнюк О. Л. Культурологія : [навч. посіб.]. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.
191. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
192. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навчальний посібник К. : «Екс Об», 2000. 208 с.
193. Матвеева Л. Л. Культурологія: курс лекцій : навчальний посібник. К. : Либідь, 2005. – 512 с.
194. Біда О. А. Кроскультурна підготовка майбутніх фахівців в умовах глобалізації. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред) та ін. –К.: Міленіум, 2018. – Вип. 279. – С. 312-317.
<http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/12113/10493>
195. Кучерак І. В. Культурологічна парадигма вищої освіти: європейські стандарти розвитку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2017. Вип. 48 Київ-Вінниця : ФОП Тарнашинський О. В. 149 с. С. 149–151.
196. Шахрай Т. Теоретичні основи культурного розвитку особистості майбутнього педагога. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. праць / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 126 с.
197. Попова О. Освіта і соціалізація особистості. *Освіта і управління*. 2002. Том 5. № 2. С. 172.
198. Помилуйко В. А. Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : 19.00.07 /НПУ ім. М. П. Драгома-нова. Київ. 2020. 541 с.

199. Локшина О.І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару* (Київ , 3 квіт. 2014 р.): у 2 ч. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко та ін.]. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 51–59.
200. White R. W. Motivation reconsidered : the concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66 (5). P. 297–333.
201. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2. С. 266–268,
202. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224–234.
203. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 604 с., С. 203.
204. Словник іншомовних слів / [Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. К. : Наук. думка, 2000. 680 с., С. 282.
205. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language : Lesicon Publication, 1993. 1150 p.
206. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
207. Raven, J., Stephenson, J. (Eds.). *Competence in the Learning Society*. New York : Peter Lang. 2001. 348 p.
208. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ : К.І.С. 2003. 295 с., С. 22.
209. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–24.
210. Бондар С. Компетентність особистості: інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.

211. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2005. 198 с., С. 8.

212. Hall Stuart. Cultural Studies and the Centre some problematic and problems. /Culture. Media, Languages/ 1980. № 2 Centre for contemporary cultural studies, 1980. 298 p. Режим доступу : <https://www.amherst.edu/media/view/91999/original/Hall>

213. Дж. Куллахан. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. пос. / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центуріон, 2005. 650 с.

214. Капська А., Карпенкова О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. пос. / під заг. ред. С. І. Якименко. Київ, 2011. 464 с.

215. Schaeper H. Schlüsselkompetenzen in Studium und Beruf. Fachhochschule St. Gallen, 03. Oktober 2007. URL: http://www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007_10_03_Vortrag_Schaeper_StGallen.pdf.

216. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / за ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.

217. Woodruffe C. Competent by any other name. Presential Management. 1991. September. P. 30–33.

218. Словник іншомовних слів / [уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута ; ред. Є. І. Мазніченко]. – К. : Наукова думка, 2000. – 662 с.

219. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Вид.2-ге. / Автор, кер. проєкту, гол. ред. В. Т. Бусел. К., Ірпінь : Перун, 2002. 1448 с.

220. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.

221. Boyatzis R. E. The competent manager: A Model for Effective Performance. New York : Wiley, 1982. 328 p.

222. Spencer L. M., Spencer S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York : John Wiley & Sons Inc., 1993. 372 p.
223. Hartle F. *How to Re-engineer your Performance Management Process*. London : Kogan Page, 1995. 245 p.
224. Whiddett S., Hollyford S. *Competences*. In: Chartered Institute of Personnel and Development. London, 2007. P. 42.
225. Biemans H., Mulder M. Competence – based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*. 2004. Vol. 56. № 4. P. 523–538.
226. Каленик М. В. Поняття компетенція, компетентність, навчальні досягнення учнів з фізики. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 90. С. 117–120.
227. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. К., 2003. 319 с.
228. Яковлева М. Л. Формування загальнокультурної компетентності студентів економічних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2012. 302 с.
229. Earley P., Ang S. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA : Stanford Business Books. 2003.
230. Білицька В. Порівняльний аналіз визначення культурної, загальнокультурної, соціокультурної, культурологічної, полікультурної та крос-культурної компетентності. Професійне самовизначення та соціалізація молоді. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2019. № 2. С. 77–86.
231. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898) https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
232. Яременко Н. В. *Дозвіллезнавство : навчальний посібник*. Фастів : «Поліфаст», 2007. 460 с.

233. Стеценко Н. М., Чикалова Т. Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць*. 2014. Вип. 23. С. 208–213.

234. Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 69–79.

235. Осадчук Н. П. Культурологічна компетентність як домінантна складова у системі професійних компетентностей майбутніх офіцерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2017_3_25. (дата звернення: 10.02.2020).

236. Рогальська Т. Формування культурологічної компетентності учнів 5–11 класів на уроках української мови: прагматичний аспект : методичний посібник. Ужгород: Гражда, 2016. URL: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-kulturologichnoi-kompetentnosti-ucniv-126141.html> (дата звернення: 19.03.2021).

237. Картатова Ю. К. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія [Електронний ресурс]. 2014. Режим доступу : <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internetkonferentsiya-2014/section-4-5-6> (дата звернення: 2.11.2020)

238. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Режим доступу: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006N0962> (дата звернення: 2.11.2016)

239. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2017/02/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf> (дата звернення: 19.03.2021).

240. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 12.10.2017).

241. Hutmacher W. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, (Switzerland 27-30 March, 1996). Strasburg: Council for Cultural Cooperation a Secondary Education for Europe 1997. P. 27–31.

242. Гречаник Н. Філософський аспект культурологічної компетентності особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 10 (94), С. 130–141. Режим доступу : <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/15.pdf> (дата звернення: 09.05.2021).

243. Кравченко-Дзондза О. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя в контексті культурологічної парадигми освіти. *Молодь і ринок*. 2018. № 8 (163). С. 90–94.

244. Педоренко Н. В. Формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки : автореферат на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2020. 23 с.

245. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20–28.

246. Dornyei Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 1994. № 3. P. 273–284.

247. Crookes G. Motivation: Reopening the Research Agenda / G. Crookes, R. Schmidt. *Language Learning*. 1991. № 41. P. 469–512.

248. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.

249. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми: Еллада, 2012. 608 с.
250. Rosenberg M. Society and adolscent self-image. Princeton, 1965. 340 p.
251. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco, 1967. 216 p.
252. Кириченко О. М. Дослідження самооцінки студентів-психологів. «Наука і освіта». Серія Психологія. 2016. № 5. С. 113–116. Режим доступу : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/5_2016/17.pdf (дата звернення : 09.05.2021).
253. Мудрик А. В. Роль соціального оточення у формуванні особистості підлітка. К. : Знання, 1979. 150 с.
254. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг.ред. І. Д. Звереві. Київ–Сімферополь : Універсум, 20013. 536 с.
255. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Вид. 2-ге допов. і переробл. К. : Вища шк., 2004. 422 с., С. 29–30.
256. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
257. Притуляк Л. М. Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічного закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2.. С. 126–130.
258. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
259. Кайданова Л. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача. *Гуманітарний вісник*. 2009. № 17. С. 24–29.
260. Словник української мови: В 11 т. за ред. І. С. Назарової, О. П. Петровської та ін. Т. 9. К., Наукова думка. 1978. 916 с.

261. Філософський енциклопедичний словник / Національна академія наук України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

262. Шехавцова С. О. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2011_2_25.pdf (дата звернення: 20.01.2014)

263. Мінчак І. І. Складові полікультурної освіти і виховання майбутнього вчителя іноземної мови : *матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції»*, Житомир, 22-24 квітня 2009. Київ-Житомир : КІМ, 2009. С. 538–546.

264. Єсаулов А. О. Методика контролю навчальних досягнень студентів-аграрників у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний аграрний університет м. Київ, 2005. 266 с., С. 403.

265. Степанюк А. В., Гладюк Т. В. Інтеграція природничих дисциплін у школі. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 18–24.

266. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

267. Процька С. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2019. 304 с.

268. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. 376 с.

269. Терещук Г. В., Сидоренко В. К. Основи педагогічних досліджень. Ольштин : WSiE NWP, 2010. 328 с

270. Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. К. : ПТНЗ, 2007. 74 с., С. 21.

271. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. на здоб. наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет. Харків, 2006. 475 с.

272. Словник української мови: в 11 т. / упоряд. : О. Є. Марцинківська, Л. О. Родні, В. М. Русанівський, Н. І. Швидка та ін. Київ : Наукова думка, 1976. Т. 7. 722 с.

273. Korovii D. Structural Components of Cultural Competence. Trends of modern science and practice: V International Scientific and Practical Conference (Ankara, Turkey February 8 – 11, 2022) Ankara, 2022. P. 293–295.

274. Korovii D., Lazarenko N. The Benefits of Blended Education. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. 2022. Vol. 1. P.90-96.

275. Коровій Д. М. Вплив пандемії на процес навчання в закладах вищої освіти. *Педагогіка та психологія сьогодення: теорія та практика* : збірник наукових робіт учасників науково-практичної конференції. (м. Одеса 21-22 січня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 193–195.

276. Коровій Д. Культура як один з ключових елементів вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Всеукраїнська науково-практична конференція*. (м. Вінниця 25 листопада 2020 р.). Вінниця. 2020. С. 78–80.

277. Коровій Д. Структурні компоненти культурологічної компетентності майбутніх вчителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*. V Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція. (м. Вінниця 29-30 листопада 2021 р.). Вінниця. 2022. С. 81–86.

278. Коровій Д. Сутність поняття компетентність. *Мова, освіта, культура: Інтеграційні тенденції в сучасному світі: XIX Міжнародна*

студентська конференція (м. Вінниця 26 березня 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 263–265.

279. Korovii D. Culturological Competence – a Clue Competence of a Future Teacher. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. 2021. Vol. 6. P. 56–63.

280. Закон України «Про вищу освіту». Організація освітнього процесу. ст. 47. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.03.2019).

281. Національна стратегія розвитку освіти України на період 2012–2021 рр. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>) (дата звернення: 11.07.2020).

282. Концепція гуманітарного розвитку України. Проект від 14.03.2008 р. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm> (дата звернення: 1.08. 2020).

283. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія / Машкіна С. В., Усатенко Т. П., Хомич Л. О., Шахрай Т. О. вказати місто : ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.

284. Побірченко О. Сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін у вищому навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (Ч. 2), С. 291–298.

285. Сікорський П. Основні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчальних технологій. *Освітні обрії*. 2021. № 1 (52), С. 96–99. Режим доступу: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/11028/1/5349%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%96-13196-1-10-20210919.pdf> (дата звернення: 12. 10.2021)

286. Крюкова О. В., Лефтеров В. О., Рогозіна М. Ю. Психологія: в схемах, таблицях, коментарях : кредитно-модульний курс для студентів юридичних спеціальностей. Донецьк : ДонНУ, 2009. 198 с.

287. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання. К. : Кондор, 2007. 185 с.

288. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 2. С. 2–6.
289. Євсеєва О. Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти : монографія / науковий редактор д. пед. н., проф. О. І. Скафа. Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2012. 455 с.
290. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 1997. 349 с
291. Княжева І. А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти. Становлення педагога і сучасність. *«Наука і освіта»*. 2005. № 7–8. С. 5. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4652/1/9.pdf>
292. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : підручник. У 2 ч. Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. К. : КНЕУ, 2000. 243 с.
293. Мартинюк Т. С. Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8–9 класів : дисертація (на правах рукопису). Режим доступу: <https://undip.org.ua/wpcontent/uploads/2021/06/dysetatsiia-Martyniuk.pdf>. (дата звернення: 17. 02. 2021)
294. Пустовіт Н. А. Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання підлітків. *Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія*. 2001. Випуск 5. Вінниця : РВВ ДП «Державна картографічна фабрика». С. 59–62.
295. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: [в 5-ти томах]. Т. 1. К. : Радянська школа, 1976. С. 59–410.
296. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
297. Neil M. W. An operational and systems approach to research tegy in educational technology. *Aspects of educational technology*. 1970. Vol. 111, L.
298. Білецький І. П., Кузь О. М. Філософія науки : навч. посіб. Х. : ХНЕУ, 2005. 128 с.

299. 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.

300. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4. С. 2–10.

301. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 76. С. 41–43.

302. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Д. : НГУ, 2014. 120 с.

303. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. с. 376.

304. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень : монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф. 2011. 216 с.

305. Джура О. Д. Глобалізаційні виклики життєтворчій функції освіти. *Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. 2009. Вип. 22. 225 с., С. 133-144

306. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. № 6. С. 103–107.

307. Атрощенко Т. О. Культура міжнаціонального спілкування студентів – майбутніх педагогів. Методичні рекомендації для студентів пед. закладів освіти, аспірантів, вчителів початкової школи, громадських національних об'єднань. Мукачево : Карпатська вежа, 2003. 36 с.

308. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.

309. Воропаєва В. Г. Онтологічні засади культури як найвищої загальнолюдської цінності буття. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць*. 2013. Вип. 65. С. 251–353.

310. Кормич Л. І., Багацький В. В. Культурологія: історія і теорія світової культури ХХ століття : навч. посібник. Харків : Одісей, 2004. 304 с.

311. Кудін В. Освіта в інформаційному суспільстві. Київ : ПП «Гама-Принт», 2000. 152 с.

312. Лисакова І. В. Культурологічний підхід як методологія формування екологічної культури у післядипломній екологічній освіті. *Екологічні науки. Прикладна екологія*. 2013. № 2. С. 154–161.

313. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : монографія. Краматорськ : ДІТМ МТУ, 2010. 454 с.

314. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія / Машкіна С. В., Усатенко Т. П., Хомич Л. О., Шахрай Т. О. Київ : ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.

315. Шапошникова І. М. Формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді. *Соціальні виміри суспільства* : зб. наук. праць. К. : Інститут соціології НАН України, 2013. Вип. 5 (16). С. 716–725.

316. Шахрай Т. Теоретичні основи культурного розвитку особистості майбутнього педагога. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. праць / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 126 с.

317. Чередніченко Г. А. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2007/1/66.pdf>. (дата звернення : 12. 04. 2020)

318. Волкова Л. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми гуманізації*

навчання та виховання у вищому закладі освіти : збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, Ірпінь, Україна, 26–27 травня 2011, Т. 1. С. 201–207.

319. Лазаренко Н. І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя з урахуванням процесів Євроінтеграції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 54. С. 100–106.

320. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

321. Тархан Л. З. Зміст і структурні компоненти професійної компетентності інженера-педагога. *Педагогічні науки : зб. наукових праць*. 2007. Вип. 45. С. 353–360.

322. Попова О. В. Методологічні підходи до формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. *Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія» 2018. № 1 (22). Режим доступу: <https://pedagogy.donntu.edu.ua/25-2018/o-v-porova/> (дата звернення : 28. 03. 2021)

323. Зверєва І.Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки. *Вища освіта України. Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорії, технології»* 2007. Т. 1. С. 87–95.

324. Зязюн І. А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали ІV Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2011. С. 7–13.

325. Коломієць А. М., Лазаренко Н. І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського*

національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2016. № 3(110). С. 47–52.

326. Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 10. С. 20–26.

327. Лісовий В. С. Голізм. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=25265 (дата перегляду: 11.09.2022)

328. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-е, доп. і випр. Рівне : Волинські береги, 2011. 552 с.

329. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

330. Академічний тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s>. (дата доступу: 16.09.2017).

331. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. на здоб. наук. ступеня. канд. психол. наук : 19.00.07 / Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти АПН України. Львів, 2008. 240 с., С. 70.

332. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

333. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

334. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк та ін. К. : ІСДО, 1993. 336 с.

335. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова пед. думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
336. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 20 с.
337. Психологічний словник. / Авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. 2007. 336 с. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (дата звернення : 15. 05.2020)
338. Соціологічна енциклопедія / Укладач В. Г. Городяненко. К. : Академвидав, 2008. 456 с.
339. Юдіна Н. О. Розвиток мотивації навчання молодших школярів у процесі вивчення інтегрованих курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
340. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
341. 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. праць. 2011. Вип. 17. С. 320–327.
342. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 304 с.
343. Меденцова Т. М. Аналіз понять «мотиви» та «мотивація навчання» особистості. *Народна освіта*. 2009. Вип. № 1 (7), URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/2medencova.htm (дата звернення: 09.02.2019)
344. Староста В. І., Попадич О. О. Мотивація навчальної діяльності студентів-першокурсників у процесі їх адаптації в умовах класичного

університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Випуск 2 (45). С. 173–177.

345. Нагорний Б. Г., Яковенко М. Л., Яковенко А. В. Студентство і сучасність. К. : Арістей, 2005. 164.

346. Полупаненко О. Г. Психологічний комфорт майбутніх вчителів хімії під час взаємодії «викладач-комп'ютер-студент». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2010, № 5 (7), С. 313–323. Режим доступу : https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/6278/1/Polupanenko_Psykholohichnyi.pdf (дата звернення : 12. 06. 2020)

347. Овсянко Г., Кириченко С. Психологічні особливості вивчення іноземної мови фахового спрямування. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2021. № 1 (11). С. 158–167.

348. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. м. Київ, 2004. 246 с.

349. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. м. Одеса, 2004. 245 с.

350. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 22 с.

351. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2013. Вип. 76. С. 209–214.

352. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчука. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

353. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ, 2002. 243 с., С. 64.

354. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній організаційно-педагогічній пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 21с.

355. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 17.00.01. Харківська державна академія культури, м. Харків, 2005. 16 с.

356. Клочко А. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблема і пошук* : зб. наук. праць / за ред. Т. І. Сущенко та ін. 2005. Вип. 36. С. 266–273.

357. Хомич Л. О. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. пр. 2012. 126 с.

358. Соціолого-педагогічний словник / Уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.

359. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.

360. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.

361. Taylor C. Cultivating multiple creative talents in students. *Journal for the Education of the Gifted*. 1985. Vol. 8. P. 187–198.

362. Сологуб А. І. Дидактика профільної креативної освіти. Кривий Ріг : Іріда, 2004. 65 с.

363. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04). Вінницький державний педагогічний університет, м. Вінниця, 2008. 21 с.

364. Коровій Д. Дистанційне навчання – перспективи та зміни. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі* : збірник тез учасників Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Харків 11-12 лютого 2022 р.). Харків, 2022. С. 9–11.

365. Пушкар Л. В. Змістові та структурні характеристики музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1 (45). С. 354–355.

366. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

367. Porter M. E. *Interbrand Choice, Strategy and Bilateral Market Power*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1976a. 217 p.

368. Підласий І. П. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 34.

369. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 року № 40-IV Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення : 12. 07. 2020)

370. Паризьке комюніке. Переклад за підтримки проекту ЄС «Національний Еразмус+ офіс в Україні». 2018 р. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/06/12/paris-communiqueenua2018.pdf> (дата звернення: 20.02.2019)

371. Волкова П. Педагогіка : посібник. К. : Вид. центр «Академія», 2001. 403 с.

372. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

373. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28

374. Bloom, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives* (1956). Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.

375. Torsten Husén, Benjamin S. Bloom, in: Joy A. Palmer (ed), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day*, London – New York : Routledge, 2001. P. 86–90.

376. Jerome S. Bruner. *The process of education* / Jerome S. Bruner Hardcover – January 1, 1962. Harvard University Press; 2nd edition (September 25, 1977) 97 p.

377. Fleming N.D; (1995), I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, in Zelmer,A., (ed.) *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA),HERDSA, Volume 18, P. 308–313.*

378. David A. Kolb *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Pearson Education Limited. 2015. 390 p.*

379. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд. : Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д. 2015. С. 8–15.

380. Гуревич Р. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень*. 2003 р. С. 354 - 360
381. Наход С. А. Інтерактивні технології у формуванні прогностичних умінь майбутніх фахівців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 211–217.
382. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
383. Ніколаєнко С. М. Якість вищої освіти в Україні: погляд в майбутнє. *Вища школа*. 2006. № 2. С. 3–22. 104 с.
384. Онофрійчук Л. О. Інтерактивні методи в підготовці майбутніх вихователів до управлінської діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32 (85). С. 352–357.
385. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / Пехота О. М. та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.
386. Підласий А. Оптимізація навчально-виховного процесу: педагогічні інновації. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59–68.
387. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. Вид. 3-є, допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
388. Рибачук А. В. Застосування методів інтерактивного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2009. Випуск 21. 574 с.
389. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. № 2. С. 127–131.
390. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : ТАКСОН, 2006. 88 с.

391. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології та педагогіки : навч. пос. К. : Академвидав, 2005. 520 с.
392. Турчина І. С. Використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 108.2. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_64 (дата звернення: 18.03.201)
393. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
394. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
395. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. пос. Київ : Європейський університет, 2004. 126 с.
396. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
397. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті.* Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Т. В. Філімонова, С. В. Тарнавська, І. О. Орищенко та ін. ; наук. консультант О. Є. Антонова; наук. ред. Л. Д. Березівська]. Київ, 2015. С. 8–15.
398. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник. Рівне : РЛГУ, 2001. 233 с.
399. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
400. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. К., 1981, 206 с.
401. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навчальний посібник / С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. К. : Вища шк., 2003. 323 с.

402. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. 204 s.

403. Bartmańska A. *Metody kształcenia języków obcych*. Warszawa : Centralna Komisja Egzamenacyjna, 2006. 47 s., S. 212–213.

404. Окса М. М. Стан викладання загальнопедагогічних дисциплін у перше післявоєнне десятиріччя (1946-1956 рр.). *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* / за ред. С. С. Єрмакова. 2003. № 4. С. 97-103.

405. Пометун О., Пироженко Л. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. К., 2002. 135 с.

406. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 27–33.

407. Морозов В. Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 36–39.

408. Гречановська О. В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей : монографія. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2018. 440 с.

409. Туркот Т. І. *Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. К. : Кондор, 2011. 628 с.

410. Луговий В. І. *Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти*. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. К. : Педагогічна думка, 2011. С. 5–34.

411. Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. *Socrates – Tempus*
Режим доступу : https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата зверення : 11. 05. 2020)

412. Кузьмінський А. І. *Педагогіка вищої школи : навч. пос.*, К. : Знання, 2005. 486 с.

413. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с., С. 127.

414. Бондар А. Д. Семінарське заняття у вищій школі. Київ, 1984. 74 с.

415. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. на здоб. наук. ступення д-ра пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет. м. Херсон, 2019. 544 с.

416. Elaine Allen I., Seaman Jeff Going The Distance: Online Education in the U.S. 2011. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. 40 p.

417. Friesen Norm Report: Defining Blended Learning [Електронний ресурс] / Norm Friesen (August 2012). Режим доступу: <http://goo.gl/XFtCv3> (Назва з екрану).

418. Graham C.R. Blended learning systems [Електронний ресурс] / C.R. Graham // CJ Bonk & CR Graham, The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Pfeiffer. 2006. Режим доступу: http://mypage.iu.edu/~cjbonk/graham_intro.pdf (Назва з екрану).

419. Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., & Whitelock, D. Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3 [Електронний ресурс] Milton Keynes: The Open University. Режим доступу : <http://goo.gl/cuKa1V> (Назва з екрану).

420. Воротникова І. П. Змішані моделі навчання у післядипломній педагогічній освіті [Текст]. *Перспективні напрямки світової науки* : збірник статей учасників Тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – ХХІ сторіччя» (25 лютого – 1 березня 2015 р.). Том 1. Науки гуманітарного циклу. С. 29–31.

421. Данькевич Л. Р. Ефективність застосування системи змішаного навчання у викладанні ділової англійської мови. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2009. Вип. 137. С. 236–239.

422. Змішане навчання [Текст] : монографія / С. М. Березенська та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. ХПІ, Харків, 2016. 275 с.

423. Кадемія М. Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С. 330–333 (дата звернення: 20.05.2019).

424. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53–67.

425. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2010. Вип. 191. С. 89–96.

426. Громов Є.В. Використання методики blended learning в іншомовній підготовці майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (досвід Польщі та Чехії). Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні науки. 2020. №1(20). С. 65-78.

427. Лук'янова Л. Б. Соціально-педагогічні аспекти діяльності віртуальних університетів у Європейському освітньому просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019, Том 72, №4

428. Слободянюк І. Ю., Мисліцька Н. А., Заболотний В. Ф., Колесникова О. А. Використання хмаро орієнтованих технологій в умовах дистанційного навчання. *Науковий журнал «Фізико-математична освіта»*. 2020, Випуск 1(23). С. 78–82. Режим доступу : <https://fmojournal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/> (дата звернення: 26.11.2020).

429. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс]. Третя міжнародна науково-практична конференція «MoodleMoot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle».

(Київ, КНУБА, 21-22 травня 2015 р.) : тези доповідей. 68 с. Режим доступу : <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83> (Назва з екрана).

430. Шроль Т.С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Вип. 13(1). С. 166–170. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13\(1\)_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_52) (Назва з екрана).

431. Положення про дистанційне навчання № 466 від 25 квітня 2013 року (Із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015): Наказ МОН № 466 від 25.04.13 року. Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/ (дата звернення: 26.04.2019)

432. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти* : зб. науково-методичних праць. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. 2017. № 4. С. 27 – 36.

433. Колесникова О. А. Діяльнісний підхід до формування в учнів експериментаторських умінь засобами мобільних та дистанційних технологій у навчанні фізики :. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ, 2021. 250 с.

434. Коровій Д. Змішане навчання – нові сучасні можливості. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Всеукраїнська науково-практична конференція* (м. Вінниця 24 листопада 2021 р.). Вінниця. 2022. С. 55–57.

435. Коровій Д. Переваги змішаного навчання. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : збірник тез учасників щорічної звітної наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. (м. Вінниця 31 травня 2022 р.). Вінниця, 2022. С. 32-22.

436. Banados E. A. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment [Текст]. *CALICO Journal*. 2006. № 23 (3). P. 533–550.

437. Стрюк А. М. Система «Агапа» як засіб навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Національна академія педагогічних наук України інституту інформаційних технологій і засобів навчання, м. Київ, 2012. 312 с., С. 29.

438. Кривонос О. М., Коротун О. В. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка]*. Серія: *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 8 (II). С. 19–23. Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf> (дата звернення: 20.05.2019)

439. Heather Staker and Michael B. Horn Classifying K–12 blended learning. – Режим доступу : <http://www.christenseninstitute.org/publications/classifying-k-12-blended-learning-2> (Назва з екрана).

440. Caner, Mustafa. (2012). The definition of blended learning in higher education. Режим доступу : https://www.researchgate.net/profile/MustafaCaner/publication/288443155_The_Definition_of_Blended_Learning_in_Higher_Education/links/56d9883b08aee73df6cf5674/The-Definition-of-Blended-Learning-in-Higher-Education.pdf

441. Rossett A., Vaughan F. (2003) Blended learning Opportunities. Publ. CEO Epic Group, Brighton. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities (дата звернення: 15.05.2019).

442. Greenberg, B. Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course. URL: <https://goo.gl/7ZneuO>

443. Lathan, J. Complete Guide to Teacher-Centered vs. Student-Centered Learning. University of San Diego. Режим доступу : <https://onlinedegrees.sandiego.edu/teacher-centered-vs-student-centered-learning/>

444. Cory Armes. The Role of the Teacher in Blended Learning: Data, Management, and Student Support [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.scilearn.com/blog/role-of-the-teacher-in-blended-learning.php>]: [Marcus O'Donnell. Disruptive Innovations, Blended Learning and Convergent Journalism. May 1, 2014. Режим доступу: <http://thecreativecurriculum.com/2014/05/disruptive-innovationsblended-learning-and-convergent-journalism/> (дата звернення : 15. 06. 2021)

445. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.

446. Краснокутська Н. Інноваційний менеджмент : навч. пос. К. : КНЕУ, 2003. 504 с.

447. Bergmann J. Solving the Homework Problem by Flipping the Learning. ASCD, 2017. 100 p.

448. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *Washington DC* : International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.

449. Graney J. Flipping Your EL Classroom: A Primer. URL: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2013-10-01/3.html> (дата звернення: 17.12.2020).

450. Fulton K. P. 10 Reasons to ip. *New Styles of Instruction*. 2012. Vol. 94(2). P. 20–24.

451. Hung H. Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2015. No. 28(1). P. 81–96.

452. Nouri J. The Flipped Classroom: for Active, Elective and Increased Learning – Especially for Low Achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2016. No. 13. P. 33–43.

453. Chung E. The Effects of Flipped Learning on Learning Motivation and Attitudes in a Class of College Physical Therapy Students. *Journal of Family and Consumer Sciences*. 2013. Vol. (2) 105. P. 44–49.

454. Walsh K. Flipping the Language Classroom. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1236428/FULLTEXT01.pdf> / (дата звернення: 17.07.2021).

455. Байда М. В. Використання класичних технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях у процесі фахової підготовки вчителів-філологів. *Вісник Житомирського державного університету. Сер: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4 (82). С. 83–87.

456. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у перевернутому навчанні студентів. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* : збірник матер. наук. конф., м. Київ, 28 берез. 2017 р. Київ : ІТЗН НАПН України, 2017. С. 147–150.

457. Корницька Ю. Перевернутий клас в курсі англійської мови фахового спрямування: ставлення студентів. *Молодь і ринок*. 2020. № 1(180). С. 116–120.

458. Кузьмінська О. Г. Перевернуте навчання: практичний аспект. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 1(26). С. 86–98. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. Вип. 1(3). Ч. 2. С. 86–93.

459. Оленюк О., Рубель Н. Модель перевернутого навчання: розширення кваліфікаційних кордонів учителя. *Молодь і ринок*. 2020. № 1(180). С. 98–101.

460. Попадюк С. С., Скуратівська М. О. Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі :

збірник наукових праць Херсонського пед. університету. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVI. Т. 3. С. 149–154.

461. Приходькіна Н. Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 30. С. 141–144.

462. Телев'як І. І. «Перевернутий клас» – новий крок у процесі навчання. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 25. С. 289–292.

463. Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О., Куликова Л. А., Харченко Т. І. «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* 2020. № 72. Т. 2. Режим доступу : https://www.researchgate.net/publication/345313139_PEREVERNUTE_NAVCANNA_AK_INNOVACIJNA_TEHNOLOGIA_VIKLADANNA_INOZEMNIH_MOV_U_VISIJ_SKOLI (дата зверення : 14. 11. 2021)

464. Eddy S. L., Hogan K. A. Getting under the hood: how and for whom does increasing course structure work? *CBE-Life Sciences Education*. 2014. 13(3). P. 453–468. Режим доступу: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25185229> (дата зверення : 08.09. 2019)

465. Бевз Г. М., Главник О. П. Основні положення щодо проведення тренінгів. Режим доступу : http://ru.osvita.ua/school/met_hod/technol/598/ (дата доступу: 19.11.2021).

466. Педагогічна інноватика : термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Домбровська Я. М., 2019. 384 с.

467. Shane Dixon. *100 TESOL Activities for Teachers*. Wayzgoose Press, 2016. 153 p.

468. Andrew Wright, David Betteridge, Michael Buckby. *Games for Language Learning*. Cambridge University Press, 2006. 193 p.

469. Арестенко В. Роль ігрових технологій у підготовці майбутніх вчителів природничих дисциплін до професійної діяльності : *збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 3(10). С. 20–28.

470. Василенко М., Щегол В. Граючись – виграємо. *Іноземні мови*. 2013. № 3. С. 104–106.

471. Вдович С. М. Використання ігрових технологій у мовній підготовці учнівської молоді у професійно-технічних навчальних закладах : матеріали 373 Обласної науково-практичної конференції «Сучасні технології у суспільногуманітарній підготовці кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Львів, 2015. С. 17–21.

472. Головка Н. Ігрові технології як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2015. № 1. С. 17–20.

473. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців. *Наука і освіта*. 2005. № 3–4. С. 61–65.

474. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформацій іншомовної освіти. *Інозем. мови в навч. закладах*. 2003. № 2. С. 20–24.

475. Марко М. М. Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; 015 / Мукач. пед. ун-т. Мукачево, 2018. 272 с

476. Мачинська Н. І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів. *Наукові праці. Серія: Педагогіка*. 2011. Вип. 146. Т. 158. С. 18–22.

477. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. м. Харків, 2011. 20 с.

478. Фендрикова О. Т. Ігри на початковому етапі вивчення іноземної мови. *Англійська мова в початковій школі*. 2008. № 9(46). С. 32–34.
479. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. пос. К. : Вища школа, 2004. 207 с.
480. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Ann. Rev. of Psychol.* 1981. V. 32.
481. Edward de Bono. *Six Thinking Hats*. UK : Penguin, 2017. 192 p.
482. Taylor C.W. Various approaches to and defines of creativity // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. – Cambridge: Cambr. Press. – 1988.
483. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. – Cambridge: Cambr. Press. – 1988.
484. Wehner L., Csikszentmihalyi M., Magyari-Beck I. Current approaches used in studying creativity. *Creativity Research Journal*. 1991. V. 4 (3).
485. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. *Обдарована дитина*. 2000. No 5. С. 8–13.
486. Вауліна О. М., Бурилова Є. М. Закордонний досвід у роботі з обдарованими дітьми. *Початкове навчання та виховання*. 2015. No 31–32. С. 36–39.
487. Карпенко В. В. Психологічні засоби стимуляції творчості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : зб. наук. Праць ; гол. ред. М. Й. Варій*. 2010. Вип. 2. С. 66–79.
488. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. пос. для вищих навч. закладів. Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». К. : Центр навч. літератури, 2006. 480 с.

489. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. К. : Радянська школа, 1989. С. 307–373.
490. Міщина Л. П. Психологія творчості : навч. посібник. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 447 с.
491. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості К. : ІЗМН, 1996. 235 с.
492. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. Вид. 3-тє. К. : Либідь, 2004. 288 с.
493. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посібник. К. : МАУП, 2007. 160 с.
494. Ханецька Н. В. Психологія творчості : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Хмельницький, 2010. 184 с.
495. John Simpson and Edmund Weiner. Oxford English Dictionary, 20 Volume. Second edition, edited by, Clarendon Press, 1989. 22000 p., Vol. 9. P. 323.
496. Ishikawa K. Guide to Quality Control. Tokyo, Asian Productivity Organization, 1976. 226 p.
497. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Х. : Вид група «Основа», 2008. 128 с.
498. Калапуша Л. Р. Моделювання у вивченні фізики. К. : Рад. школа, 1982. 158 с.
499. Шапран Ю. П. Впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх учителів. *Вища освіта України*. 2011. № 3. Т. 2. С. 330–334.
500. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
501. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

502. Практикум з педагогіки : навч. пос. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко. Житомир : ЖДПУ, 2002. 468 с.
503. Спирін О. М., Яцишин А. В., Іванова С. М., Кільченко А. В., Лупаренко Л. А. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Вип. 3. Т. 59, С. 134–154.
504. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград : Вид центр КДПУ, 2001. 348 с.
505. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
506. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. К. : Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г. Ващенко, 1997. 410 с.
507. Методика викладання фізики як педагогічна наука, її зміст і завдання. *Лекції та семінари* [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://fizmet.iatp.org.ua/L1.htm/>
508. Методи педагогічних досліджень. *Бібліотека он-лайн* [Електронний ресурс] Київ, МОН, 2007. Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/>.
509. Логіка та методологія наукового пізнання [Електронний ресурс] Київ, 2007. Режим доступу : <http://refine.org.ua/>
510. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: основні аспекти методології. *Науково-дослідна робота молодих учених: стан, проблеми, перспективи*. ХДУ, Херсон. 2015. Режим доступу : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1195>
511. Вівчарик Т. П., Дмитренко А. К. Методи діагностики та формування у молодих жінок установок на самореалізацію. Чернівці : Прут, 1999. С. 29–30.
512. Карташов М. В. Імовірність, процеси, статистика. Київ : ВПЦ Київський університет, 2007. 504 с.

513. Професійний розвиток науково-педагогічних фахівців у системному навчанні дорослих: список методик та тестів діагностичних завдань/Укладачі : М. И. Скрипник, Я. Л. Швень. К. : ЦИППО. 2017. 103 с.

514. Карпов А. В. Рефлексивність як психічна властивість і методика її діагностики. *Психологічний журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45– 57.

515. Самоосвіта і підвищення кваліфікації вчителя: інструменти та підходи. Мотиваційні та інформаційні матеріали. *Додаткові матеріали інтернет-конференції «На урок»*. 2019. Режим доступу : <https://naurok.com.ua/post/samoosvita-ta-pidvischennya-kvalifikaci-vchitelya-pidsumki-internet-konferenci-na-urok> (дата зверення : 02. 05. 2020)

516. Темрук О. В. Соціальна психологія: практикум : навч. посіб. К.: Каравела, 2013. 208 с.

517. Shvydenko V., Korovii D., Duchenko A., Semenova O., Koval V., Lukatska Y. Modern Information Technologies in the Organization of Educational Work in Secondary Institutions of Great Britain. *International Journal of Computer Science and Network Security*. January 2022. VOL. 22. No. 1. P. 358–366.

518. Коровій, Дар'я. КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6 (120), ВДПУ, 2022р.

ДОДАТКИ

Додаток А

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

ЗАТВЕРДЖУЮ

Перший проректор

з науково-педагогічної роботи

доц. Гусев С.О.



2020 року

**РОБОЧА ПРОГРАМА ОБОВ'ЯЗКОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ
ДИСЦИПЛІНИ**

**ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ОСНОВНОЇ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ**

підготовки бакалавра

галузі знань 03 гуманітарні науки

спеціальності 035 Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно)) перша -
англійська

освітня програма 035 Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно))
(англійська)

факультет іноземних мов

Вінниця – 2020 рік

Робоча програма «Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови» для студентів за спеціальністю 035 Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно)) – перша англійська.

Мова викладання англійська

«28 » серпня, 2020 року – 45 с.

Розробники: Довгалюк Т. А., кандидат педагогічних наук, доцент;

Грачова І.Є., кандидат філологічних наук, доцент

Робоча програма розглянута і схвалена на засіданні кафедри _____

Протокол від «28 » серпня 2020 року № 1

Завідувач кафедри _____ (Забутанська І.Д.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

« 28 » серпня _____ 20 20 року

Розглянуто і схвалено на засіданні навчально-методичної комісії факультету іноземних мов

Протокол від «31 » серпня 2020 року № 1

« 31 » серпня 20 20 року Голова _____ (Шевчук Т.М.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	денна форма навчання
Загальна кількість кредитів – 72 год. Кількість кредитів (3-4 сем.) – 31 год.	Галузь знань 03 гуманітарні науки	Обов'язкова	
Модулів – 2	Спеціальність 035 Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно)) (англійська)	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 6		2-й	
Індивідуальне науково-дослідне завдання - не передбачене		Семестр	
Загальна кількість годин - 2160		3-й	4-й
Кількість годин (3-4 сем.) - 930		Лекції	
			-
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 10 самостійної роботи студента – 10,4	Ступінь вищої освіти Бакалавр	Практичні, семінарські	
		240	224
		Лабораторні	
		-	-
		Самостійна робота	
		240	226
		Індивідуальні заняття: -	
Вид контролю: екзамен (1, 2 семестр)			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи (%) становить:

для денної форми навчання - 44%:56%

для заочної форми навчання – –

2. Мета, завдання, компетентності та програмні результати навчання

2.1. Мета

Курс практики усного та писемного мовлення основної іноземної мови в поєднанні з іншими практичними та теоретичними курсами, передбаченими навчальним планом, має забезпечити всебічну підготовку філолога-вчителя іноземної мови, здатного засобами свого навчального предмету навчати та виховувати підростаюче покоління, а також закласти основу для подальшого професійно орієнтованого удосконалення володіння цією мовою. У зв'язку з цим навчання іноземної мови в цьому курсі передбачає комплексну реалізацію практичної, виховної, освітньої, розвиваючої і професійно-педагогічної цілей. При цьому виховна, освітня, розвиваюча і професійно-педагогічна цілі досягаються в процесі практичного оволодіння іноземною мовою.

Практична мета полягає в формуванні у студентів лінгвістичної, комунікативної і країнознавчої компетенції. Лінгвістична компетенція охоплює знання системи мови і правил її функціонування в процесі іншомовної комунікації; комунікативна компетенція передбачає здатність сприймати та породжувати іншомовне мовлення відповідно до умов мовленнєвої комунікації, найбільш важливими з яких є сфери комунікації, ситуації спілкування з урахуванням адресату і характеру взаємодії партнерів; лінгвокраїнознавча компетенція включає в себе знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, і вміння здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до них. Таким чином, практична мета курсу полягає в тому, щоб забезпечити достатньо вільне, нормативно вірне і функціонально адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на іноземній мові, яка вивчається. В результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати 1800 слів та фразеологічних

одиниць (включаючи 800 слів та фразеологізмів, засвоєних раніше); вміти вести бесіду на будь-яку з пройдених тем, бесіду по фільму, картині, заданій ситуації, робити повідомлення по темі, висловлювати зміст прочитаного або прослуханого тексту, дати опис картини; правильно та виразно читати вголос неважкий оригінальний текст, дати характеристику персонажів та сформулювати головну думку прочитаного тексту, вміти грамотно перекласти частину тексту; написати лист, переказ, орфографічний диктант; показати знання реалій, визначних місць, традицій, культури англomовних країн (Великобританії, США).

Реалізація **практичної** цілі поєднується з реалізацією **виховної, загальноосвітньої та розвиваючої** цілей. Курс практики усного та писемного мовлення має сприяти формуванню у студентів інтегральних світоглядних рис, гуманітарної, природо-наукової та політичної культури; естетичному вихованню; розширенню їх загальноосвітнього і філологічного світогляду, формуванню в них активної життєвої позиції.

2.2. Основними **завданнями** практичного курсу усного та писемного мовлення основної мови на II році навчання є:

1. формування у студентів лінгвістичної, комунікативної, країнознавчої, лінгвокраїнознавчої компетенції, а саме:
2. удосконалення знань студентів про фонетичну систему англійської мови;
3. розширення словникового запасу студентів у межах запропонованого переліку тем;
4. подальше вивчення граматичної системи англійської мови, досягнення граматичної правильності та вміння здійснювати постійний граматичний контроль за власним мовленням;
4. забезпечення достатньо вільного, нормативно вірного і функціонально адекватного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на іноземній мові (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом);
5. розвиток навичок і вмінь творчого володіння усним та писемним мовленням у різних комунікативних сферах і ситуаціях спілкування;
6. розвиток логічного мислення студентів, їх іншомовних мовленнєвих здібностей, різних видів пам'яті, уяви, загально-мовленнєвих та загальнонавчальних вмінь, вмінь самостійної роботи з мовним матеріалом тощо.

2.3. Компетентності

2.3.1. Загальні компетентності:

- здатність спілкуватися іноземною мовою, що вивчається;
- здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел;
- цінування та повага різноманітності та мультикультурності;
- здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня, у тому числі з інших країн, засобами виучуваної іноземної мови.

2.3.2. Фахові компетентності:

- володіння методологічними і теоретичними основами педагогічних та філологічних наук, методики навчання англійської мови та зарубіжної літератури у загальноосвітній школі, глибокими знаннями з англійської мови та літератури і історії зарубіжної літератури
- здатність знаходити та використовувати навчальну інформацію виучуваною іноземною мовою в галузі філології на паперових та електронних носіях;
- здатність самостійно опановувати нові знання, критично оцінювати набутий досвід з позицій останніх досягнень філологічної науки та соціальної практики;
- здатність використовувати чотири види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) на базі достатнього обсягу знань з фонетики, граматики, лексики, орфографії, пунктуації та країнознавства;
- здатність перекладати, реферувати та анотувати державною та іноземними мовами різножанрові тексти;
- здатність оперативно й доцільно включатись у іншомовну мовленнєву взаємодію.

2.4. Програмні результати навчання

У результаті вивчення обов'язкової навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови» студент повинен:

- демонструвати належний рівень володіння виучуваною іноземною мовою для реалізації письмової та усної комунікації в ситуаціях професійно-трудового спілкування на уроці; позакласної самостійної роботи з іноземної мови в галузі самоосвіти та, у майбутньому, професійного розвитку; соціально-культурного спілкування з носіями мови.

- демонструвати достатньо вільне, нормативно вірне і функціонально адекватне володіння всіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на іноземній мові (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом), а саме:
 - розуміти на слух монологічне та діалогічне мовлення в професійно-педагогічній, культурно-естетичній та побутовій сферах при безпосередньому спілкуванні та в звукозапису /в різних умовах/ при темпі мовлення 250 складів за хвилину;
 - уміти читати оригінальну художню і суспільно-політичну літературу, а також тексти з побутової тематики з різними цільовими установкам та у різних режимах (ознайомлювального, вивчаючого, пошукового читання);
 - продукувати писемні висловлювання (приватний лист, тези повідомлення, нотатки, твір), дотримуючись особливостей стилю в професійно-педагогічній, культурно-естетичній та побутовій сферах, дотримуючись норм орфографії і пунктуації;
 - реалізувати монологічне та діалогічне мовлення в ситуаціях неофіційного та офіційного спілкування з професійно-педагогічної, суспільно-політичної, культурно-естетичної та побутової тематики.
- вміти творчо користуватися усним та писемним мовленням у різних комунікативних сферах і ситуаціях спілкування.
- застосовувати одержані знання у галузі лінгвістики, методики навчання іноземних мов для вирішення проблемних завдань в галузі філології та методології.

3. Програма навчальної дисципліни

Розділ 1

Змістовий модуль 1. Практика усного та писемного мовлення основної іноземної мови

Тема 1. Вибір майбутньої професії (кар'єрний розвиток, професійні обов'язки, професія вчителя) / Choosing a Career.

Інформаційний обсяг теми.

Hugh Deller, Andrew Walkey "Outcomes. Intermediate": "Working Life" pp. 36-41.

Тучина Н.В., Меркулова Т.К., Кузьміна " Speak English with Pleasure" – текст "Choosing Way in Life" завд. 4 стор.16.;

Тучина Н.В., Меркулова Т.К., Кузьміна " Read and Speak English"- Unit 4 "Jobs and Professions".

Elizabeth Sharman " Across Cultures" Module 6a – текст "Overworked and Underpaid" стор. 78-79. Module 6b – Text "Downshifting" стор.80.

Тучина Н.В. " A Way to Success" Year 2 -Unit 1 " Every Man To His Trade" стор. 4-22.

Лексичний матеріал: Word Formation. Derivational and Functional Affixes.Vocabulary Notes.

Граматичний матеріал: Grammar in Speech. Arakin V.D. Revision Exercises on Tense and Voice (Indicative Mood) pp.434-445;

The Oblique Mood pp.446-450; Speech Patterns p.8.

В.Л. Каушанская « Грамматика английского языка» 297-310.

Розмовні формули: Agreement. Disagreement. Arakin V. D. pp.351-352., Approval. Disapproval. Arakin V.D. p. 320-321, Classroom English p.343-349.

Письмова робота: Dictation-translation on Essential voc. (I); Letter –

Writing : Write a letter to your friend about the improvements you would introduce at your school if you were its Headmaster (Headmistress). Dictation "Teachers and Actors", Argumentative Composition "Advantages and Disadvantages of Teaching Profession", Module Test.

Аудіювання: Tuchina N. " A Way to Success" Year 2, Unit 1 Ex.29 p.14, Tuchina N. " A Way to Success" Year 1, Unit 3 Ex.26 p.39.

Тема 2. Охорона здоров'я (хвороби та захворювання, візит до лікаря, здоровий спосіб життя, небезпечні захворювання XXI століття, охорона здоров'я у Великій Британії, США та Україні) / Medicine.

Інформаційний обсяг теми.

Hugh Deller, Andrew Walkey "Outcomes. Intermediate": "Injuries and Illness" pp. 110-115.

Янсон В.В., Свистун Л.В. « Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів» - Unit 2 "Health Care" –текст "Health Service" стор.52, Unit 2 "Health Care" –текст " The Final Diagnosis" стор.58.

Лексичний матеріал: Vocabulary Notes, Essential Vocabulary (I), Notes on Synonyms, Essent.Voc. (2), Health History.

Граматичний матеріал: Oblique Moods. Speech Patterns p. 43-44

Розмовні формули: Command, Prohibition, Compliance. Contradiction /Denial.

Письмова робота: Dictation, Letter - Writing: describe your last visit to a doctor, Vocabulary Test, Reproduction: "The Nurse" (M. Dickens), Writing a prescription: Write a prescription for your sick friend who's got a bad cold, Module Test.

Аудіювання: Yanson V., Svistun L. "A Practical Guide for Learners of English" – Text "Healthy Lifestyle" p.224, Text "Maintaining Fitness" p.222.

Тема 3. Лондон – столиця Великої Британії (історія, визначні місця, культура, мистецтво) / London.

Інформаційний обсяг теми.

Hugh Deller, Andrew Walkey "Outcomes. Intermediate": "Going out" pp. 70--75.

Янсон В.В., Свистун Л.В. « Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів» - Unit 6, abstract from "Swinging London" pp.161-162.

Elizabeth Sharman " Across Cultures" , Module 2e p.30-31

Лексичний матеріал: Vocabulary Notes, Essential Vocabulary (1),(2). Notes on Homonyms.

Граматичний матеріал: Oblique Moods; Speech Patterns pp. 79 (Arakin V.D.): "I like the way they work". "It is always interesting for me to take a trip".

Розмовні формули: Giving Opinion. Refusal.

Письмова робота: Dictation “Impressions of London”; Vocabulary Notes Test. Composition “If you are tired of London you are tired of life”. Dictation-translation on Essential Vocabulary (1,2), Argumentative Composition - “Advantages and Disadvantages of Being a Vegetarian”. Module test.

Аудіювання: Yanson V, Svistun L. “A Practical Guide for Learners of English” - 2-nd year, Text “The City of London”, Text “The Sights of London” p.237

Тема 4. Їжа (національна кухня країн світу, уміння поводитися за столом) / Meals. Table Manners.

Інформаційний обсяг теми.

Hugh Deller, Andrew Walkey “Outcomes. Intermediate”: “Eating” pp. 54-59.

Тучина Н. “A Way to Success” –Unit 13 “Eat With Pleasure, Drink at Measure” pp. 231-240, Unit 14 “So Many Countries, So Many Customs” pp. 241-248, Text “Eating out In Britain” p.245.

Лексичний матеріал: Vocabulary Notes. Essential voc. (1, 2). Synonyms.

Граматичний матеріал: Oblique Moods, Speech Patterns p. 119-121.(Arakin V.D.) Modal Verbs, Speech Patterns p. 120-121 (Arakin V.D.).

Розмовні формули: Complaint, Sympathy, Advice.

Письмова робота: Vocabulary Notes Test. Dictation-translation on Essential Vocabulary (1, 2), Argumentative Composition - “Advantages and Disadvantages of Being a Vegetarian”. Reproduction: “Taste of Glory”, Composition “An Apple a Day Keeps all Doctors Away”. Module Test.

Аудіювання: Tuchina N. “A Way to Success” –Unit 13 “Eat With Pleasure, Drink at Measure” Ex.15 p.224, Ex.38 p.233, Ex.12p.226, Unit 14 Ex.18 p.250.

Змістовий модуль 2. Домашнє читання

Тема 1. Інформаційний обсяг теми. (Глави \approx 1-10) книжки для домашнього читання для роботи в аудиторії 1 раз на тиждень. **Домашнє читання** передбачає розвиток вмінь розуміння переважно оригінальних текстів, подальше розширення словникового запасу студентів, уміння

обговорювати прочитане та висловлювати власне ставлення до подій і проблематики книги та робити узагальнюючі висновки, а також уміти визначати головні ідеї, думки тексту, його частин, абзаців, резюмувати основну інформацію тексту, висловлювати критичні міркування про головних персонажів книги, основні події.

Тема 2. Інформаційний обсяг теми. (Глави \approx 1-10) книжки для індивідуального читання. **Індивідуальне читання** передбачає виконання проектних завдань, що вимагають прочитання художніх творів за власним вибором з їх подальшим обговоренням у різних видах роботи на занятті. Це сприяє формуванню у студентів навичок самостійної роботи пошукового характеру.

Змістовий модуль 3. Граматика

Тема 1. Повторення всіх часів дійсного способу активного і пасивного стану, узгодження часів, правил вживання непрямої мови.

Інформаційний обсяг теми.

Повторення всіх часів дійсного способу активного і пасивного стану (Revision of the tenses of the Indicative Mood. The Active Voice. The Passive Voice).

Повторення правил узгодження часів. (Revision of the rules of the Sequence of Tenses.).

Повторення правил вживання непрямої мови (Revision. The use of Indirect Speech).

Тема2. Умовний спосіб

Інформаційний обсяг теми.

Категорія способу. Умовний спосіб. Утворення синтетичних та аналітичних форм умовного способу. Утворення форм the Conditional Mood (The category of Mood. The Subjunctive Mood. The formation of the synthetic and analytical

forms of the Subjunctive Mood. The formation of the forms of the Conditional Mood).

Утворення форм the Suppositional Mood та Subjunctive I. Форми вираження нереальності в простих реченнях (The formation of the forms of the Suppositional Mood and Subjunctive I. The forms of unreality in simple sentences).

Форми вираження нереальності в підрядних підметових, підрядних додаткових, підрядних-прикладках та підрядних реченнях присудкових (The forms of unreality in subject clauses, object clauses, in appositive and predicative clauses)

Форми вираження нереальності в підрядних реченнях мети, підрядних порівняльних та підрядних умови (The forms of unreality in clauses of purpose, in clauses of comparison and in clauses of condition)

Повторення вживання форм умовного способу (Revision of the forms of The Subjunctive Mood).

Тема 3. Модальність.

Інформаційний обсяг теми.

Способи вираження модальності. Модальні дієслова. Модальні дієслова can / could для вираження здатності, дозволу, нагоди, теоретичної можливості. (Modality. The means of expressing modality. Modal verbs. Modal verbs can / could to express ability, permission, opportunity, theoretical possibility).

Модальні дієслова may / might для вираження можливості, дозволу. (Modal verbs may / might to express possibility, permission.).

Модальні дієслова must / need для вираження обов'язку, потреби, умовиводу. (Modal verbs must / need to express obligation, necessity, deduction).

Повторення модальних дієслів can, could, may, might, must, need. (The revision of modal verbs can, could, may, might, must, need).

Маргінальні допоміжні модальні дієслова to have to , to be to. (Marginal modal auxiliaries to have to, to be to.).

Модальні дієслова ought to / should для вираження зобов'язання, умовиводу. (Modal verbs ought to / should to express obligation, deduction).

Модальні дієслова shall /will для вираження передбачення, волі. (Modal verbs shall / will to express prediction, volition).

Повторення модальних дієслів ought, should, shall, will. (The revision of modal verbs ought, should, shall, will).

Змістовий модуль 4. Рубіжний контроль (наприкінці 3 семестру)

1) Рубіжний модульний диктант. Рубіжне модульне аудіювання.

2) Рубіжний модульний твір.

Рубіжний модульний диктант передбачає перевірку в студентів 2 курсу рівня сформованості фонетичних слухових навичок (лексичних, граматичних) та орфографічних навичок.

Метою проведення **рубіжного модульного аудіювання** є контроль розуміння сприйнятого на слух (вмінь аудіювання).

Рубіжний модульний твір передбачає контроль сформованості вмінь писемного мовлення, зокрема вмінь написання твору-роздуму на задану тему. Під час написання твору студенти мають продемонструвати вміння дотримуватись правильної структури твору, вживати адекватні типу твору засоби міжфразового зв'язку, активний вокабуляр з теми, правильно виражати свої думки з точки зору мовної грамотності.

Розділ 2

Змістовий модуль 5. Практика усного та писемного мовлення

Тема 1. Система освіти у Великій Британії, типи навчальних закладів (у порівнянні із системою освіти України) / Higher Education in Great Britain.

Інформаційний обсяг теми.

Hugh Deller, Andrew Walkey "Outcomes. Intermediate": "School and Studing" pp. 48-53.

Янсон В.В., Свистун Л.В. « Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів» - Unit 1 "Education" pp.5-25, Text B "University" p.23; Text C "Teaching" p.26

Тучина Н. "A Way to Success" –Unit 19 pp.318-325 , Text "An Elective Course" pp.323-324; Text "Tackling College Exams and Papers" p.328 ; Text "Learn While You Are Young" pp. 331-335; Text "A Grad School" p.332.

Elizabeth Sharman "Across Cultures" Module 5a , Text " Educating Very Young Children" ; Module 5b "Students at Home and Abroad" , Module 5c "High School Culture" , Module 5d "Cyber High. On-line Education";

Лексичний матеріал: Vocabulary Notes; Essential Vocabulary (1,2); Word Usage.

Граматичний матеріал: Speech Patterns pp.157-158; The Infinitive.

Розмовні формули: Classroom English. Obligation. Probability and Improbability.

Письмова робота: Vocabulary Notes Test. Dictation-translation on Essential Vocabulary (1,2). Argumentative Composition "To study part-time or full-time? Pros and Cons". Summary of Text B. Argumentative Writing: Write Your Arguments For and Against Exams. Composition "Your Idea of the Ideal University". Module Test.

Аудіювання: " My Cousin Rachel" (Ch.1).

Тема 2. Спорт (види спорту, спортивні ігри, Олімпійські ігри, популярні види спорту в Україні та в англomовних країнах світу) /Sports and Games.

Інформаційний обсяг теми.

Hugh Deller, Andrew Walkey "Outcomes. Intermediate": "Interests" pp. 26-31.

Янсон В.В., Свистун Л.В. « Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів» - Unit 3 Text "Sports and Games" p.77,Unit 3 Text "The Politics of Italian Football" p.263.

Elizabeth Sharman "Across Cultures": Module 7a "The Commonwealth Games" p.92.

Лексичний матеріал: Vocabulary Notes. Essential Vocabulary (1,2). Word-Formation.

Граматичний матеріал: Speech Patterns p.192 , Ex.1-5 p.193. The Gerund .

Розмовні формули: Classroom English. Personal Interests.

Письмова робота: : Spelling Dictation. Dictation -translation on Essential Vocabulary (1,2). Composition "A Friend in Need". Opinion –Writing: Composition "Sports and Health. Sports That Keep You Fit and Sports Harmful To Your Health". Argumentative-Writing: Composition "Extreme sports. Pros and Cons". Module Test. Module Test.

Аудіювання: "My Cousin Rachel" (Ch.2-5).

Тема 3. Британські острови. (Географічне положення Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Великі промислові та економічні центри країни)/The British Isles.

Інформаційний обсяг теми.

Янсон В.В., Свистун Л.В « Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів» - Unit 6 Text "Great Britain" p.149

Elizabeth Sharman "Across Cultures" - Module 2a "Four Nations", Text "Who Are the British?" pp.22-23; Module 2b "British Islands".

Лексичний матеріал: Vocabulary Notes, Essential Vocabulary (1,2).

Граматичний матеріал: Speech Patterns p.230. The Participles.

Розмовні формули: Classroom English. Stating Likes, Dislikes and Preferences. Belief and Disbelief. Pleasure and Displeasure.

Письмова робота: Vocabulary Notes Test. Dictation-translation on Essential Vocabulary (1, 2). Composition: Write a tourist route to see the most of England/Scotland/Wales/Northern Ireland. Module Test.

Аудіювання: "My Cousin Rachel" (Ch.7-10), Elizabeth Sharman "Across Cultures" Task 7 p.23.

Тема 4. Подорожування (види транспорту, туризм, негативний вплив туризму) / Travelling.

Інформаційний обсяг теми.

Hugh Deller, Andrew Walkey "Outcomes. Intermediate": "Travel" pp. 92-97.

Янсон В.В., Свистун Л.В. « Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів» - Unit 8 "Travelling" Ex. 1-15 pp.196-202, Text "The Brown's Travels" p.203;

Tell Me About It, Unit 10 pp.105-110.

Лексичний матеріал: Vocabulary Notes, Essential Vocabulary (1,2). Notes on Style: Synonyms.

Граматичний матеріал: Speech Patterns pp.266-267, Ex. 1-5 pp. 267-268.The Participles.

Розмовні формули:Classroom English , Sympathy and Encouragement.

Письмова робота: Dictation- translation on Essential Vocabulary (1,2). Summary of the Text : "Seeing People Off". Composition "Advantages and Disadvantages of Travelling". Spelling Dictation. Composition "The Journey I'll Never Forget". Module Test.

Аудіювання:"My Cousin Rachel" (Ch.11-14) ; Yanson V., Svistun L. "A Practical Guide for Learners of English" 2-nd year Unit 8 Text "The Journey to the Seaside" p.242; S. Kay " Inside Out" Unit 11 "Journey" Act.2 p.93 (Track40), Act.4 p.95 (Track 41).

Змістовий модуль 6. Домашнє читання

Тема 1. Інформаційний обсяг теми. (Глави \approx 1-10) книжки для домашнього читання для роботи в аудиторії 1 раз на тиждень. **Домашнє читання** передбачає розвиток вмінь розуміння переважно оригінальних текстів, подальше розширення словникового запасу студентів, уміння обговорювати прочитане та висловлювати власне ставлення до подій і проблематики книги та робити узагальнюючі висновки, а також уміти

визначати головні ідеї, думки тексту, його частин, абзаців, резюмувати основну інформацію тексту, висловлювати критичні міркування про головних персонажів книги, основні події.

Тема 2. Інформаційний обсяг теми. (Глави \approx 1-10) книжки для індивідуального читання. **Індивідуальне читання** передбачає виконання проектних завдань, що вимагають прочитання художніх творів за власним вибором з їх подальшим обговоренням 1 раз на місяць у різних видах роботи на занятті . Це сприяє формуванню у студентів навичок самостійної роботи пошукового характеру.

Змістовий модуль 7. Граматика

Тема 1. Інфінітив.

Інформаційний обсяг теми.

1.1. Формування інфінітива. Вживання інфінітива з часткою to. Вживання інфінітива без частки to. (The formation of the infinitive. The use of the infinitive with the particle to. The use of the infinitive without the particle to (the bare infinitive).

1. 2. Функції інфінітива в реченні

(The functions of the infinitive in the sentence)

1.3. Предикативні конструкції з інфінітивом (The Objective Infinitive Constructions)

1.4. Предикативні інфінітивні конструкції. (Predicative Constructions with the infinitive: the Subjective Infinitive Construction)

1.5. Предикативні конструкції з інфінітивом (Predicative constructions with the infinitive: the Prepositional Infinitive Construction (The For-to-Infinitive Construction), the Use of the Objective and Subjective Infinitive Constructions

Тема 2. Герундій

Інформаційний обсяг теми.

2.1. Герундій, його форми та характеристики (The use of the gerund, its characteristics and forms)

2.2. Функції герундія в реченні (The functions of the gerund in the sentence)

2.3. Герундіальні конструкції (The Gerundial Constructions)

2.4. Порівняння функціонування герундія та інфінітива.(The Gerund and the Infinitive)

2.5. Повторення вживання герундія (Revision).

Тема 3. Дієприкметник.

Інформаційний обсяг теми.

3.1. Утворення та вживання дієприкметника I. Синтаксична функція дієприкметника I. (The formation and use of the Present Participle (Participle I). The syntactic function of the Present Participle).

3.2. Утворення та вживання дієприкметника II. Синтаксична функція дієприкметника II. (The formation and use of the Past Participle. The syntactical function of the Past Participle).

3.3. Об'єктна дієприкметникова конструкція. (The Objective Participial Construction).

3.4. Суб'єктна дієприкметникова конструкція. (The Subjective Participial Construction).

3.5. Абсолютна дієприкметникова конструкція. (The Participial Absolute Construction)

3.6. Повторення дієприкметникових зворотів; повторення the Objective Participial Construction, the Objective Participial Construction, the Participial Absolute Construction (The revision of the participles; the revision of the Objective Participial Construction, the Objective Participial Construction, the Participial Absolute Construction).

Змістовий модуль 8. Рубіжний контроль (наприкінці 4 семестру)

- 1) Рубіжний модульний диктант.
- 2) Рубіжний модульний твір.
- 3) Рубіжний модульний граматичний тест.

Рубіжний модульний диктант передбачає перевірку в студентів 2 курсу рівня сформованості фонетичних слухових навичок (лексичних, граматичних) та орфографічних навичок.

Рубіжний модульний твір передбачає контроль сформованості вмінь писемного мовлення, зокрема вмінь написання твору-роздуму на задану тему. Під час написання твору студенти мають продемонструвати вміння дотримуватись правильної структури твору, вживати адекватні типу твору засоби міжфразового зв'язку, активний вокабуляр з теми, правильно виражати свої думки з точки зору мовної грамотності.

Метою проведення **рубіжного модульного граматичного тесту** є контроль рецептивно-репродуктивних та продуктивних граматичних навичок.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	денна форма		Заочна форма	
	усь	у тому числі	усь	

	ого	Л к	Пз	Лз	інд	с.р.	го	лк	пз	лз	Інд	Ср
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Розділ 1												
Змістовий модуль 1.												
Практика усного та писемного мовлення												
Тема 1. Вибір професії	71		38			33	–		–			–
Тема 2. Охорона здоров'я	65		36			30						
Тема 3. Лондон	64		32			32						
Тема 4. Їжа	62		32			30						
Разом за змістовим модулем 1	263		138			125						

Змістовий модуль 2												
Домашнє читання												
Тема 1. (глави 1-10) Аудиторне домашнє читання	44		34			10	–		–			–
Тема 2. (глави 1-10)	20		10			10						

Індивідуальне домашнє читання												
Разом за змістовий модуль 2	64	44			20	-			-			-

Змістовий модуль 3												
Граматика												
Тема 1.												
Повторення всіх часів дійсного способу активного та пасивного стану, узгодження часів, правил вживання непрямої мови.												
Повторення всіх часів дійсного способу активного і пасивного стану.	4		2			2	-			-		
Повторення правил узгодження часів.	4		2			2						
Повторення правил вживання непрямої мови.	4		2			2						
Разом	12		6			6						
Тема 2.												
Умовний спосіб.												
Категорія способу.	4					2	-			-		

Умовний спосіб. Утворення синтетичних та аналітичних форм умовного способу. Утворення форм the Conditional Mood.		2								
Утворення форм the Suppositional Mood and Subjunctive I. Форми вираження нереальності в простих реченнях.	4	2			2					
Форми вираження нереальності в підрядних підметових, підрядних додаткових, підрядних- прикладках та підрядних присудкових реченнях.	4	2			2					
Форми вираження нереальності в підрядних вираження мети, підрядних порівняльних та підрядних умови.	4	2			2					
Повторення вживання форм умовного способу.	6	2			4					
Разом	22	10			12	-			-	-
Тема3. Модальність.										

Способи вираження модальності. Модальні дієслова. Модальні дієслова <i>can / could</i> для вираження здатності, дозволу, нагоди, теоретичної можливості..	10	4		6	-		-				
Модальні дієслова <i>may / might</i> для вираження можливості, дозволу.	10	4		6							
Модальні дієслова <i>must / need</i> для вираження обов'язку, потреби, умовиводу.	10	4		6							
Повторення модальних дієслів <i>can, could, may, might, must, need</i>	10	4		6							
Маргінальні допоміжні модальні дієслова <i>to have to , to be to.</i>	12	4		8							
Повторення модальних дієслів <i>to have to. to be to.</i>	12	4		8							
Модальні дієслова <i>ought to / should</i> для вираження зобов'язання, умовиводу	12	4		8							
Модальні дієслова	8	4		4							

<i>shall /will</i> для вираження передбачення, волі.											
Повторення модальних дієслів <i>ought, should, shall, will.</i>	7	2			5						
Разом	9	34			57						
Разом за змістовий модуль 3	125	50			75	-			-		-

Змістовий модуль 4											
Рубіжний контроль											
Рубіжний модульний диктант. Рубіжне модульне аудіювання	2		2				-		-		
Рубіжний модульний твір	2		2				-		-		
Разом за змістовий модуль 4	4		4				-		-		
Екзамен	20					20					
Усього годин за модуль 3	480		240			240	-		-		-

Розділ 2										
Змістовий модуль 5										
Практика усного та писемного мовлення										
Тема 1. Система освіти у Великій Британії	61		36			25	-		-	
Тема 2. Спорт	60		36			24				
Тема 3. Британські острови	60		34			26				
Тема 4. Подорожування	60		34			26				
Разом за змістовий модуль 5	241		140			101				

Змістовий модуль 6										
Домашнє читання										
Тема 1. (глави 1-10) Аудиторне домашнє читання	55		30			25			-	
Тема 2. (глави 1-10) Індивідуальне домашнє читання	26		14			12				

Разом за змістовий модуль 6	81		44			37	-			-				-
Змістовий модуль 7														
Граматика														
Тема 1.														
Інфінітив														
Формування інфінітива. Вживання інфінітива з часткою to. Вживання інфінітива без частки to.	6		2			4	-			-				-
Функції інфінітива в реченні	6		2			4								
Предикативні конструкції з інфінітивом	6		2			4								
Предикативні інфінітивні конструкції.	4		2			2								
Предикативні конструкції з інфінітивом	6		2			4								
Разом	28		10			18	-			-				-
Тема 2.														
Герундій														
Герундій, його форми та характеристики	6		2			4	-			-				-
Функції герундія в реченні	6		2			4								
Герундіальні конструкції	6		2			4								

Порівняння функціонування герундія та інфінітива.	6	2		4					
Повторення вживання герундія	6	2		4					
Разом	30	10		20	-				-
Тема 3. Дісприкметник									
Утворення та вживання дісприкметника I. Синтаксична функція дісприкметника I.	6	2		4	-				-
Утворення та вживання дісприкметника II. Синтаксична функція дісприкметника II.	6	2		4					
Об'єктна дісприкметникова конструкція.	8	4		4					
Суб'єктна дісприкметникова конструкція.	4	2		2					
Абсолютна дісприкметникова конструкція.	4	2		2					
Повторення дісприкметникових зворотів.	6	2		4					
Разом	34	14		20					
Усього за змістовий модуль 7	92	34		58	-	-			-

Змістовий модуль 8										
Рубіжний контроль										
Рубіжний модульний диктант.	2	2			-	-			-	-
Рубіжний модульний граматичний тест	2	2								
Рубіжний модульний твір	2	2			-				-	-
Разом за змістовий модуль 8	6	6			-	-			-	-
Екзамен	30				30					
Усього годин за модуль 4	450	224			226					
Усього годин	930	464			466	-		-		-

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
		Денна ф.н.
1	Вибір професії.	38
2	Охорона здоров'я.	36

3	Лондон.	32
4	Їжа.	32
5	Аудиторне домашнє читання.	38
6	Індивідуальне домашнє читання.	10
7	Граматика : Повторення всіх часів дійсного способу активного і пасивного стану, узгодження часів, правил вживання непрямої мови; умовний спосіб; модальність.	50
8	Рубіжний модульний диктант. Рубіжне модульне аудіювання.	2
9	Рубіжний модульний твір.	2
10	Система освіти в Великій Британії.	36
11	Спорт.	36
12	Британські острови.	34
13	Подорожування.	34
14	Аудиторне домашнє читання.	30
15	Індивідуальне домашнє читання.	14
	Граматика : інфінітив; герундій; дієприкметник.	34
16	Рубіжний модульний диктант. Рубіжне модульне аудіювання.	2
17	Рубіжний модульний граматичний тест.	2
18	Рубіжний модульний твір.	2
	Усього годин	464

6. Теми лабораторних занять

Навчальним планом не передбачені.

7. Індивідуальні заняття

Навчальним планом не передбачені.

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість Годин	
		Денна ф.н.	Заочна ф.н.
Розділ 1			
Змістовий модуль 1			
1	<p>Вибір професії. Опрацювати Розділ 2 «Choosing a Career» у навчальному посібнику Т. М. Гужва «Англійська мова. Розмовні теми» (частина 2) , тексти: : Text18-5 “I Don’t Want a Routine and Dull Job” pp.102-103, Text 18-8 “Success at the Interview Stage” pp.105-106; Text18-10 “Mental and Physical Job” p.106-107, Text 18-11 “Applying For a Job” pp.107-108.</p> <p>Перегляд фільму «Dangerous Minds», написання огляду фільму (film review).</p> <p>Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глави 1-2).</p>	33	-
2	<p>Охорона здоров’я. Опрацювати Розділ 15 « At the Doctor» у навчальному посібнику Т. М. Гужва «Англійська мова. Розмовні теми» (частина 1) , тексти: : Text “Medicine and Health” pp.335-337; Text 15-1 “Seeing the Doctor”p.345-346, Work Book pp.163-167; Text 15-2 “At the Doctor”p.347-348,</p>	30	

	<p>Work Book pp 168-175;</p> <p>Перегляд фільму «Patch Adams», написання огляду фільму (film review).</p> <p>Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глави 3-4).</p>		
3	<p>Лондон – столиця Великої Британії. Опрацювати Lesson 31(LCC) : (A - 1) "Trafalgar Square", "London", "How to Be an Alien". Переглянути фільми «Подорож по Великобританії», «London» (BBC).</p> <p>Написати твір на тему “If you are tired of London, you are tired of life”.</p> <p>Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глави 5-6).</p>	32	
4	<p>Їжа. Уміння поводитися за столом. Опрацювати Розділ 6 « Meals» у навчальному посібнику Т. М. Гужва «Англійська мова. Розмовні теми» (частина 1) , тексти: : Text 16-1”British Meals” pp.126-127; Text 16-2 ”Mary Makes Onion Soup” p.127; Text ”Meals In Britain” p.136-137.</p> <p>Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глави 7-8).</p>	30	
Разом за змістовий модуль 1		125	
Змістовий модуль 2. Домашнє читання			
1	Додаткові завдання, лексико-граматичні вправи, робота з вокабуляром, заключний проект.	20	–
Разом за змістовий модуль 2		20	

Змістовий модуль 3 . Граматика			
Самостійна робота над граматичним модулем передбачає самостійне додаткове опрацювання студентами граматичних тем та виконання відповідних практичних завдань із списку джерел рекомендованої літератури з граматики.			
1	Повторення всіх часів дійсного способу активного та пасивного стану, узгодження часів, правил вживання непрямої мови	6	
2	Умовний спосіб	12	
3	Модальність	57	
Разом за змістовий модуль 3		75	
Змістовий модуль 4. Рубіжний контроль			
	Рубіжний модульний диктант.	-	
	Рубіжний модульний твір	-	
	Екзамен	20	
Разом за змістовий модуль 4		20	
Разом за модуль 3		240	
Модуль 4			
Змістовий модуль 5			
1	Система освіти у Великій Британії. Опрацювати Розділ 14 «Education» у навчальному посібнику Т. М. Гужва «Англійська мова. Розмовні теми» (частина 1) , тексти:Text 14-1 "British Education Made Simple" p.317; Text 14-2 " Education in the USA" p.320; Text 14-3 " Differences in the Organization of Education in Great Britain and America	25	

	” р.327. Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глави 9-10).		
2	Спорт. Опрацювати Розділ 13 «Sports in Britain» у навчальному посібнику Т. М. Гужва «Англійська мова. Розмовні теми» (частина 1) , тексти:Text 13-1 “Sport in Britain” р.295; Text 13-2 “The Football Match” р.297. Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глави 11-12).	24	
3	Британські острови. Опрацювати матеріал посібника О.А. Письменная “Окна в англоязычный мир (история, география, социальные аспекты, языковая ситуация)” стор.3-45; Перегляд фільму «The British Isles». Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глави 13-14).	26	
4	Подорожування. Опрацювати Розділ 12 «Travelling» у навчальному посібнику Т. М. Гужва «Англійська мова. Розмовні теми» (частина 1) , тексти: Text 12-1 “How To Avoid Travelling” р. 272; огляд фільму. Text 12-3 “Travelling” р. 274, Work Book Act. 12-3 р.64. Написати твір на тему “Advantages and Disadvantages of Travelling”. Аудіювання книжки “Emma” J. Austin (глава 15).	26	

	Разом за змістовий модуль 5	101	-
Змістовий модуль 6. Домашнє читання			
1	Аудиторне домашнє читання. Робота над активним вокабуляром глав книжки , систематичне ведення словникової роботи, записів характеристик головних персонажів, виконання серії завдань на контроль розуміння прочитаного.	25	
2	Індивідуальне домашнє читання. Систематичне ведення словникової роботи, виконання серії завдань на контроль розуміння прочитаного, написання доповіді (book report) по прочитаній книжці та підготовка до її усного захисту.	12	-
	Разом за змістовий модуль 6	37	
Змістовий модуль 7. Граматика			
Самостійна робота над граматичним модулем передбачає самостійне додаткове опрацювання студентами граматичних тем та виконання відповідних практичних завдань із списку джерел рекомендованої літератури з граматики.			
1	Інфінітив	18	
2	Герундій	20	
3	Дієприкметник	20	

	Разом за змістовий модуль 7	58	-
Змістовий модуль 8. Рубіжний контроль			
	Екзамен	30	
	Разом за змістовий модуль 8	30	
	Разом за 4 модуль	226	
	Разом за 3 та 4 модуль	466	-

9. Індивідуальні завдання

Навчальним планом не передбачені.

10. Методи та технології навчання

Методи навчання: *Демонстрація та пояснення* нового матеріалу, *організація самостійного пошуку* студентів, що стимулює їх розумову активність, необхідну для успішного засвоєння нового матеріалу, *організація вправлення* студентів у застосуванні засвоєного матеріалу в усному або письмовому спілкуванні *на етапі тренування*, *організація вправлення* студентів у застосуванні засвоєного матеріалу в усному або письмовому спілкуванні *на етапі практики*, здійснення *контролю* на кожному етапі навчання.

Методичні прийоми: різні прийоми *семантизації* нових лексичних одиниць (напр.: наочність (зорова/слухова), переклад, синоніми, антоніми, дефініція/тлумачення іноземною мовою), прийоми організації діяльності студентів в опрацюванні нового матеріалу, закріпленні набутих навичок та розвитку вмінь мовлення в ситуаціях спілкування в ході *виконання мовних* (напр.: заповнити пропуски в реченні/тексті, відновити речення/текст) та *мовленнєвих/комунікативних вправ* (напр.: описати послідовність подій, відповісти на запитання до прочитаного або прослуханого тексту, написати твір (опис, розповідь, роздум) за заданою темою, здійснити іншомовне спілкування в межах рольової гри, висловити свою точку зору під час індивідуальної або групової бесіди, вилучити задану інформацію з прочитаного чи прослуханого тексту для заповнення таблиці, схеми; вирішення професійно спрямованих завдань англійською мовою).

11. Критерії та методи оцінювання

Усне опитування та письмовий контроль на практичних заняттях: лексико-граматичний тест; диктант (орфографічний, перекладний, самодиктант), переказ (усний/письмовий); написання твору, есе, огляду фільму, доповіді по

книжці з домашнього читання; виконання модульної контрольної роботи, проекту з теми.

Критерії оцінювання студентів по основним видам роботи у ході поточного та підсумкового контролю.

Оцінка Аспект	90-100%	75-89%	50-74%	менше 50%
Модулі	Виконання на "10" чи "9" модулів № 1-2 за навчальним планом	Виконання на "8" чи "7" модулів № 1- 2 за навчальним планом	Виконання на "6", "5" чи "4" модулів № 1- 2 за навчальним планом	Невиконання на позитивну оцінку модулів № 1-2 за навчальним планом
Усний екзамен				
Читання уривку тексту	1-2 фонетичні помилки; незначні інтонаційні неточності;	неввірна паузація та інтонуювання (2-3); 3-4 фонетичні помилки	5-6 фонетичних помилок, помилки у паузації та інтонуюванні, що не впливають на вірне сприйняття уривку тексту	багато фонетичних і інтонаційних помилок, що перешкоджає сприйняттю тексту і слабо сформовані навички читання
Переклад уривку тексту	адекватний переклад уривку тексту, вірна передача стилістичних і граматичних явищ	незначні неточності у перекладі (2-3), що не порушують загального змісту уривку тексту	переклад основного змісту без точного відтворення лексико-семантичної структури уривку тексту;	неточне відтворення змісту уривку тексту; з порушенням його структурної і семантичної організації
Переказ	вміння стисло і вірно передавати загальний зміст тексту, вживати активний вокабуляр, вірно оформлювати переказ граматично. Допускається 2-3 лексичні або граматичні помилки на 15-20 речень	не повністю адекватне узагальнення змісту тексту (1-2 відхилення), невірне вживання окремих лексичних і граматичних одиниць (4-5 помилки) на 15-20 речень	поверхове розуміння тексту, спрощене його відтворення, 6-7 помилок лексико-граматичного характеру на 15-20 речень	більше 7 лексико-граматичних помилок, порушення розуміння змісту тексту, незв'язне мовлення

Діалог за ситуацією	<p><i>Якісні показники:</i> використання активного вокабуляру, відповідність діалогу комунікативній ситуації, вживання клішованих фраз, продукування ініціативних/спонукальних та реактивних реплік, правильність оформлення реплік в мовному відношенні - (1-2 пом.), які суттєво не впливають на зміст висловлювання.</p> <p><i>Кількісні показники:</i> Обсяг висловлення – 10-12 реплік для кожного студента</p>	<p><i>Якісні показники:</i> використання активного вокабуляру, відповідність діалогу комунікативній ситуації, вживання клішованих фраз, продукування імітативних/спонукальних та реактивних реплік, правильність оформлення реплік в мовному відношенні - (3-4 пом.), які суттєво не впливають на зміст висловлювання</p> <p><i>Кількісні показники:</i> Обсяг висловлення – 10 реплік для кожного студента</p>	<p><i>Якісні показники:</i> недостатнє використання активного вокабуляру, відповідність діалогу комунікативній ситуації, недостатня кількість клішованих фраз, певні труднощі у продукуванні імітативних/спонукальних та реактивних реплік, правильність оформлення реплік в мовному відношенні - (5-8 пом.), які впливають на зміст висловлювання.</p> <p><i>Кількісні показники:</i> Обсяг висловлення – 8-9 реплік для кожного студента</p>	<p><i>Якісні показники:</i> дуже обмежений активний вокабуляр, невідповідність діалогу комунікативній ситуації, відсутність або дуже мала кількість клішованих фраз, відсутність або значні труднощі у продукуванні імітативних/спонукальних та реактивних реплік, правильність оформлення реплік в мовному відношенні - (11 і > пом.).</p> <p><i>Кількісні показники:</i> Обсяг висловлення – < 8 реплік для кожного студента</p>
Домашнє читання	<p>повне розкриття теми, адекватне вживання лексичних одиниць, вірне граматичне оформлення відповіді, вживання тематичного вокабуляру, швидкий темп мовлення, 1-2 незначні помилки на 20-25 речень.</p>	<p>часткове розкриття теми, спрощена лексична наповненість, вживання одноманітних граматичних структур, наявність 3-4 помилок лексико-граматичного характеру на 20-25 речень, достатньо швидкий темп мовлення.</p>	<p>поверхове розкриття теми, неточне вживання активної лексики, структурна одноманітність речень, недостатнє знання тематичного вокабуляру, повільний темп мовлення; 5-6 мовних помилок на 20-25 речень.</p>	<p>недостатнє розкриття теми, незнання активного вокабуляру і тематичної лексики, вживання простих граматичних структур, повільний темп мовлення, наявність більше 6 помилок лексико-граматичного характеру</p>

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточний контроль та самостійна робота											Всього за поточний контроль	Екзамен	Всього
Змістовий модуль №1 Практика усного та писемного мовлення				Змістовий модуль №2 Домашнє читання	Змістовий модуль №3 Граматика		Змістовий модуль №4 Рубіжний контроль						
T1	T2	T3	T4	T1, T2	T1 T2	T3	T1	T2	T3				
<i>Ауд.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Екз. твор.</i>	<i>Екз. диктант</i>	<i>Екз. грамат.</i>	<i>тест</i>	140/2	30	100
10	10	10	10	5	5	5	10	10	10		70		
<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>			
10	10	10	10	5	5	5	5	5	5	5			

Розділ 2

Поточний контроль та самостійна робота											Всього за поточний контроль	Екзамен	Всього
Змістовий модуль №1 Практика усного та писемного мовлення				Змістовий модуль №2 Домашнє читання	Змістовий модуль №3 Граматика		Змістовий модуль №4 Рубіжний контроль						
T1	T2	T3	T4	T1, T2	T1 T2	T3	T1	T2	T3				
<i>Ауд.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Ауд.</i>	<i>Екз. твор.</i>	<i>Екз. диктант</i>	<i>Екз. грамат.</i>	<i>тест</i>	140/2	30	100
10	10	10	10	5	5	5	10	10	10		70		
<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>	<i>Самост.</i>			
10	10	10	10	5	5	5	5	5	5	5			

Шкала оцінювання: розширена та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за розширеною шкалою
		для екзамену, заліку, курсового проекту (роботи), практики
90 – 100	A	відмінно
80-89	B	дуже добре
75-79	C	Добре
60-74	D	задовільно
50-59	E	достатньо
35-49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання
1-34	F	Неприйнятно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

13. Методичне забезпечення

1. Методична розробка до книги з домашнього читання “Madam Doubtfire” для студентів стаціонарної та заочної форм навчання./Укл. Чугу С.Д., Ямчинська Т.І., Глазунова Т.В. – Вінниця, 2001. – 29с. – 1,2 д.а.
2. Навчальні завдання (рольові ігри) з практики сучасної англійської мови./ Укл. Блажко Л.В., Валендюк Л.П., Глазунова Т.В., Жученко Д. І., Зверінін С.В., Хричикова І.С., Чугу С.Д., Швець Т.П., Ямчинська Т.І. – Вінниця, 1998. – 58с. – 2,4 д.а.
3. English for Communication:Travel and Learn./ Укл. Кириленко В.В. – Вінниця: Глобус-прес. – 2003. – 84с. – 3,5 д.а.
4. Schools and teaching (методична розробка з практики англійської мови для студентів 2 курсу факультету іноземних мов)/ Укл. Ямчинська Т.І. – Вінниця, 2000. – 28. – 1 д.а.
5. Sports. Комплекс текстів та вправ для розвитку умінь читання та усного мовлення студентів 2 курсу факультету іноземних мов. – Вінниця, 2004. – 72 с. – 3 д.а.

6. Gaining Writing Skills (для студентів очної та заочної форми навчання)./ Укл. Швець Т.П. – Вінниця, 2004. – 59с. – 2,5 д.а.
7. Комплекс завдань для навчання писемного мовлення на 1-2 курсах факультету іноземних мов./ Укл. Глазунова Т.В. – Вінниця, 1998. – 63с. – 2,6 д.а.
8. “Love Story”. Навчально-методичний комплекс завдань із домашнього читання для студентів 2 курсу мовних спеціальностей денної та заочної форми навчання./ Укл. Стойко С.В. – Вінниця, 2012. – 49с. – 2 д.а.
9. “Oliver’s Story” Навчально-методичний комплекс завдань із домашнього читання для студентів 2 курсу мовних спеціальностей денної та заочної форм навчання./ Укл. Стойко С.В. – Вінниця, 2012. – 72с. – 3 д.а.
10. Методична розробка до книги для самостійного читання The essential 55 by Ron Clark для студентів денної та заочної форм навчання. – Вінниця, 2011. – 36с. – 1,5 д.а.
11. “Daddy Long Legs” by Jean Webster. Методична розробка до книги з домашнього питання (для студентів 2-3 курсів факультетів іноземних мов денної та заочної форм навчання)./ Укл. Гладько С.В. – Вінниця, 2004. – 49с. – 2 д.а.
12. An Introduction to Academic Writing through the Process Approach./ La Luzerne Oi, Sally. – Vinnitsia, 1996. – 25p. – 1 д.а.
13. Sing and Learn English. – Vinnitsia, 2007. – 23p. – 1 д.а.
14. Лінгвокраїнознавчий коментар до твору Е. Сігала. – 15 с. – 0,6 д.а.
15. Збірка модульних контрольних робіт з практики англійської мови для студентів 1-2 курсу денної форми навчання. – Вінниця, 2012. – 76с. – 3 д.а.

14. Рекомендована література

Основна

1. Моем У.С. Театр. Книга для читання англійською мовою. – Вінниця: Нова книга, 2006–360 с.

2. Тучіна Н.В. A Way To Success: English for University Students. Year 1 (Student's Book) / Н.В. Тучіна, І.В. Жарковська, Н.О. Зайцева та ін. – Х.: Фоліо, 2009. – 416 с.
3. Тучіна Н.В. Read and Speak English with Pleasure / Н.В.Тучіна, Т.К . Меркулова, В.С. Кузьміна; За ред. Локшиної Т.Ф. – К.: Майстерклас, 2007. – 304 с.
4. Тучіна Н.В. Speak English with Pleasure / Н.В.Тучіна, Т.К . Меркулова, В.С. Кузьміна; За ред. Луїзи Грін, Кіри О. Янсон – К.: Майстерклас, 2005. – 288 с.
5. Тучіна Н.В. A Way To Success: English for University Students. Reader / Н.В. Тучіна, Н.О. Зайцева, І.М. Каминін – Х.: Фоліо, 2008. – 270 с.
6. Янсон В. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. Книга 1: Навч. посібник. / В. Янсон, Л. Свистун, С. Богатирьова, С. Лежньов – К.: ТОВ “Логос”, 2003. – 352 с.
7. Янсон В.В. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. Книга 2: Навч. посібник. – К.: ТОВ “Логос”, 2004. – 368 с.
8. Deller H., Walkey A. Outcomes. Intermediate: Student's Book. – National Geographic Learning. 215 p.
9. Austen J. Emma. Intermediate. – Macmillan, 2005. –135 с.
10. Curry D. More Dialogues for Everyday Use. – Washington D.C. / D. Curry – 1994. –34p.
11. Dellar H., Walkley A. Outcomes. Intermediate. – Heinle Cengage Learning, 2009. – 175 p.
12. Hastings B., Uminska M., Chandler D., Hedegus K. Longman Exam Activator. Classroom and Self-Study Exam Preparation. / B. Hastings , M. Uminska, D. Chandler , K. Hedegus – Pearson Education Limited ,2010. – 239 p.
13. Fine A. Madam Doubtfire. – Penguin Book, 1989 –176 p.
14. Kay S., Jones V., Kerr P. Inside out. Student's Book. Intermediate. / S.Kay, V. Jones, P. Kerr – Oxford, Macmillan, 2000. –160 p.

15. Kay S., Jones V., Kerr P. Inside out. Students' Book. Pre-intermediate. / S. Kay, V. Jones , P. Kerr – Oxford, Macmillan, 2002. –168 p.
16. Mc. Keag Tsukamoto Cynthia, Sally la Lurme - Oi. Tell Me About It! Intermediate. / Mc. Keag Tsukamoto Cynthia, Sally la Lurme – Heinle & Heinle Publishers,1993. – 115 p.
17. Murdoch I. The Sandcastle. – M.: Prosveshcheniye,1975. – 205 p.
18. Murdoch I. Under the Net. –M.: Prosveshcheniye,1989. – 180 p.
19. Segal E. Love Story. – New York: Harper & Row, Publishers, Inc. , 1977. – 180 p.
20. Segal E.Oliver's Story. – New York: Harper & Row, Publishers, Inc. , 1971. – 208 p.
21. Sharman E. Across Cultures. Student's Book. / E. Sharman – Longman, 2004. – 159 p.

Додаткова

1. Антонюк Н. М. Навчальний посібник (англ. та укр. мовами). Англomовні країни та Україна. Україна. Книга 1. / Н. М. Антонюк, К. К. Краснолуцький. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 272с.
2. Венкель Т. В. Вдосконалюйте Вашу розмовну англійську. / Т.В. Венкель , О.Д. Валь. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. – Чернівці, 2003. – 296 с.
3. Голіцинський Ю. Б. Spoken English: Посібник з розмовної мови. / Ю. Б. Голіцинський – К.: Арій, 2007. – 416 с.
4. Гужва Т.М. Англійська мова: Розмовні теми: Навчальний посібник у двох частинах. Частина 1/ Т.М. Гужва – Х.:Фоліо, 2003. – 414с.
5. Гужва Т.М. Англійська мова. Розмовні теми. Навчальний посібник у двох частинах. Частина 2 / Т.М. Гужва – Х.:Фоліо, 2003. – 381с.
6. Гужва Т.М. Reasons to Speak. Workbook 2.Сучасні розмовні теми. Робочий зошит.Частина 2 / Т.М. Гужва – Х.: Торсінг Плюс, 2006. – 224 с.

7. Зінов'єва Л.О. Усі фрази та діалоги. English. / Л.О. Зінов'єва Л.О. – Х.: Торсінг Плюс, 2008. – 352 с.
9. Chernovaty L., Karaban V. Practical English Course. Частина I. Підручник для студентів молодших курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність "Переклад"). / Л. Черноватий, В. Карабан–Вінниця, Нова книга, 2005. – 432 с.

15. Інформаційні ресурси

1. <http://www.agendaweb.org/>
2. <http://busyteacher.org/>
3. <http://www.english-grammar.com/>
4. http://www.english-hilfen.de/en/exercises_list/test.htm/
5. <http://www.englishmaven.org/>
6. <http://www.englishteststore.com/>
7. <http://www.englishtips.org/>
8. <http://www.esl-lounge.com/student/index.php/>
9. <http://www.free-english-study.com/>
10. <http://www.homeenglish.ru/Sitemap.htm/>
11. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>
12. <http://www.teachingenglish.org.uk/>

Дефініції поняття «культура»

Культура - це	Автор, джерело
сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством упродовж історії; рівень розвитку суспільства у певну історичну епоху; створене для задоволення духовних потреб людини	«Великий тлумачний словник сучасної української мови» [191];
своєрідний зріз суспільно-історичного процесу з боку його людинотворчого зрізу, сфера, де об'єктивні закони, не втрачаючи об'єктивності, підкоряються людським цілям для задоволення людських потреб	В. Андрущенко [176];
сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються в результатах продуктивної діяльності людини, зокрема в системі освіти, мистецькій діяльності	О. Рудницька [192];
неоціненність поєднання багатьох явищ, що можуть описуватися, прослідковувати взаємні зв'язки, обумовленості та впливи	Е. Nowicka [169];
одна із багатьох реальностей, в яких живе людина; «посередницька сфера» між людиною як біологічною системою (організмом) і фізичним оточенням цієї системи	А. Siciński [173];
набута сукупність знань, яка використовується людьми для характеристики досягнень, позначення певного рівня індивідуального володіння знаннями, принципами, нормами, рекомендаціями, що належать до певної галузі	Л. Барановська [177];
міра досконалості, розвиток найкращих людських рис та якостей, створення тих матеріальних і духовних цінностей, які допомагають людям бути кращими, людянішими, стверджувати та розвивати в кожній людині творчі здібності, спонукати до творення, розумного перевтіленню життя	В. Кудін [184];

перш за все, сукупність смислів і значень, якими люди керуються у своєму житті	В. Болотова [179];
діяльність людини, і її вираження, і її результат. Вона є і накопичення, і зберігання, і трансляція, і духовно-творчий процес, і рівень розвитку здібностей людини. Культура – це вища система норм і цінностей, що допомагає зберегти єдність і безперервність історичного розвитку	Ю. Шабанова [189];
засвоєний і опредмечений досвід людської життєдіяльності. Досвід становить закріплену єдність знань і вмінь, що переросла в модель дій за будь-якої ситуації; програму, прийняту за зразок у процесі розв’язання завдань	О. Гомонюк [182]

Додаток В

Дефініції понять «компетентність» і «компетенція»

Компетентність	Автор, джерело
психологічна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, котрі дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням	Психологічний тлумачний словник [203]
проінформованість, обізнаність, авторитетність	Словник іншомовних слів [204]
достатність, відповідність, уміння виконувати певне завдання, роботу та обов'язок; загальні уміння та навички, розумові здібності	Тлумачний словник англійської мови [205]
достатній рівень знань в якій-небудь галузі; кваліфікований, ґрунтується на знанні, з чим-небудь гарно обізнаний, тямущий	Великий тлумачний словник сучасної української мови [206]
специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії	Дж. Равен [207]
складна інтегрована характеристика особистості, яка має на увазі сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності	О. Пометун [209]
здатність особистості діяти, може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності	С. Бондар [210]

характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця	В. Калінін [211]
рівень готовності застосування знань, умінь, навичок в різних ситуаціях	В. Болгаріна [54]
спроможність кваліфіковано, виконувати завдання або роботу; набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності	Дж. Спектор [212]
загальні здібності, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики	Дж. Куллахан [213]
особистість досконало володіє знаннями, вміннями та навиками своєї майбутньої професійної сфери, використовуючи при цьому ефективні способи і засоби досягнення поставлених цілей; до сутності поняття входять: рівень базової та спеціальної освіти, стаж роботи, вміння накопичувати великий професійний та життєвий досвід, здатність передбачувати наслідки цілеспрямованого способу впливу на людину	А. Капська, О. Карпенкова [214]
здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання.	О. Овчарук [208]

Компетенція	Автор, джерело
коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, коло питань, у яких дана особа має повноваження, знання, досвід	Словник іншомовних слів (під ред. Є. І. Мазніченка) [218]
достатній рівень знань в якій-небудь галузі;	Великий тлумачний

кваліфікований, ґрунтується на знанні, з чим-небудь гарно обізнаний, тямущий	словник сучасної української мови [219]
інтегративне поняття, що містить такі аспекти: готовність до цілепокладання	О. Пометун [130]
здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів	С. Бондар [220]
конкретні здібності та характеристики особистості, сформованість яких забезпечувала можливість успішного виконання роботи	R. Boyatzis [221]
базові якості індивідуума, що мають причинове відношення до ефективного та / або найкращого виконання роботи або в інших ситуаціях на основі критеріїв	L. Spencer & S. Spencer [222]
характеристики індивідуальності, що вказують на шлях відмінного виконання роботи і включають у неприхованій частині такі складові як знання і навички, а в прихованій – риси характеру і мотиви	F. Hartle [223]
сукупність здібностей, що визначають необхідні стандарти поведінки	S. Whiddett, S. Hollyford [224]
здатність людини домагатися певних досягнень	H. Biemans, M Mulder [225]
предметна галузь, в якій індивід добре освічений; інтегративна сукупність характеристик (знання, вміння, навички, здібності, мотиви, цінності), яка забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні й досягнення певного результату; відкрита система процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань, яка включає компоненти, що взаємодіють між собою, які активізуються у професійній діяльності.	М. Каленик [226]

**Критеріально-оцінний апарат формування
культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних
МОВ**

<i>Критерії (компоненти)</i>	<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>
Мотиваційний	<p>відсутня мотивація до удосконалення знань; не вважає культурологічні знання необхідними у професійній діяльності та повсякденному житті; відсутня мотивація до самовдосконалення та самоосвіти; відмова від виконання нестандартних завдань, що містять культурологічний аспект; низька розумова активність; недостатність комунікативних здібностей; складність в адаптації до навчального середовища; недостатній рівень базових культурологічних знань; не бажає докладати зусилля для оволодіння культурологічними знаннями, вважаючи, що має достатній їх рівень; не сприймає або показує негативне ставлення до інших культур; виконання роботи за зразком, відсутність самостійності у виконанні завдань.</p>	Теоретичний
	<p>має бажання навчатися та самовдосконалюватися; самостійно займається засвоєнням культурологічних знань, але не завжди використовує інформацію з достовірних джерел; прагне</p>	Практичний

	<p>до спілкування та намагається удосконаливатися в комунікації з іншими; цікавиться темами, пов'язаними з культурою різних народів; не завжди глибоко аналізує матеріал – краще завчити. ніж розібратися; проявляє самостійність у виконанні завдань.</p>	
	<p>зацікавлено самостійно засвоює культурологічні знання; має потребу в поповненні знань та самостійно знаходить матеріал; намагається збагнути суть навчального матеріалу; висока розумова діяльність; виявляє зацікавленість іншими культурами; позитивно сприймає інші культури, ідентифікуючи себе з рідною культурою; завдання виконує самостійно та виявляє креативність при їх виконанні.</p>	Креативний
Емоційно-оцінний	<p>нездатність об'єктивно оцінювати власні знання; переоцінює або недооцінює свої можливості; не контролює власні емоції при спілкуванні з іншими; складно адаптується до нових навчальних умов та не визнає інновації; не контролює джерела та якість отриманої інформації; не контролює емоції та поведінку при спілкуванні з іншими; недооцінює здобутки інших культур,</p>	Теоретичний

	роль мови та іншомовного спілкування у професійній діяльності.	
	об'єктивно оцінює власні знання але виявляє сумніви щодо власної оцінки; оцінює здобутки інших, але не зважає на свої; контролює емоції, але в непередбачуваних ситуаціях вони виходять із-під контролю; адаптація проходить повільно, але продуктивно, навчальні інновації сприймає, але сам ініціативи не виявляє; критично ставиться до джерел інформації, яку використовує для виконання завдань; оцінює здобутки інших культу та роль мови у професійному становленні; високо оцінює спілкування іноземною мовою у професійній діяльності, але не пов'язує його з культурологічними знаннями.	Практичний
	реально оцінює свої можливості та результати в самостійному засвоєнні знань; має адекватну самооцінку; ретельно оцінює джерела інформації та перевіряє їх достовірність; здатність до швидкої навчальної адаптації, сприйняття інновацій та вияву ініціативи під час занять; високо оцінює культурні надбання всіх народів та етносів; готовий до спілкування іноземною мовою, реально оцінюючи	Креативний

	власні знання; адекватно оцінює роль іншої мови в професійному становленні та прослідковує взаємозв'язок культури і мови.	
Особистісно-професійний	відсутнє прагнення професійного вдосконалення та ідентифікації з професією; культурологічні знання не поєднує з професійною діяльністю та вважає, що має достатню кількість знань; відсутність особистісно-професійного інтересу до культурних проблем; відсутність критичного мислення в питаннях культури; не підтримує педагогічний імідж; інновації не вважає необхідними в педагогічній діяльності; відсутність креативного підходу до вирішення навчальних завдань.	Теоретичний
	удосконалює професійні та культурологічні знання у межах визначеної програми; відчуває ідентифікацію з професією; виявляє самостійність у засвоєнні знань та пошуку інформації; пов'язує питання культури та особистісно-професійне становлення; намагається підтримувати педагогічний імідж у класичному підході; педагогічні інновації сприймає позитивно, але ініціативу не виявляє; у виконанні навчальних завдань не опирається на інноваційні технології.	Практичний
	високий рівень базових культурологічних знань;	Креативний

	самостійно підвищує рівень знань через пошук інформації та самоосвіту; бажання удосконалювати особистісно-професійний рівень через призму культури; удосконалює педагогічний рівень та використовує педагогічний досвід інших країн; педагогічні інновації сприймає позитивно, є активним учасником при виконанні креативних завдань; активний учасник публічних виступів; критично оцінює ситуацію; актуальними науковими дослідженнями у сфері культури.	
Соціокультурний	не виявляє зацікавленість власною культурою та нетолерантно ставиться до інших культур, етносів, релігій тощо; вважає, що культурологічні знання не потребують додаткового вивчення; не здатний подолати соціокультурні конфліктні ситуації; віддає перевагу масовому мистецтву на противагу еталонам вітчизняної та закордонної культур; обмеженість досвіду та низька здатність до міжкультурного спілкування.	Теоретичний
	цікавиться культурними процесами для власного захоплення, а не для професійного вдосконалення; має достатній обсяг знань з історії культури власного народу та інших етносів;	Практичний

	<p>нейтральне ставлення до інших культур; не створює конфліктів на культурологічному підґрунті; віддає перевагу міжкультурному спілкуванню, обмежуючись соціальними мережами, не виявляє активність під час діалогів «наживо»; дискутує, використовуючи масову інтернет-інформацію.</p>	
	<p>культурологічні знання сприймає як основу професійного розвитку; культурні процеси розглядає через призму наукового пізнання; високий рівень базових знань з культури; здатний до проведення міжкультурного діалогу в конструктивному руслі, публічних виступів та міжособистісного спілкуванню; має власний погляд на соціокультурні процеси та їх розвиток.</p>	Креативний

Опитувальник

На Вашу думку, які технології навчання доцільно використовувати для засвоєння інформації з спеціальних дисциплін?

- традиційні;
- інноваційні;
- дистанційні;
- змішані.

Вам подобається змішаний тип навчання?

- так;
- ні;
- не знаю.

Яка форма навчання дає Вам можливість більше співпрацювати з викладачем?

- аудиторне навчання;
- дистанційне навчання;
- змішане навчання.
-

Чи подобаються Вам заняття у процесі змішаного навчання із запровадженням ігрових технологій?

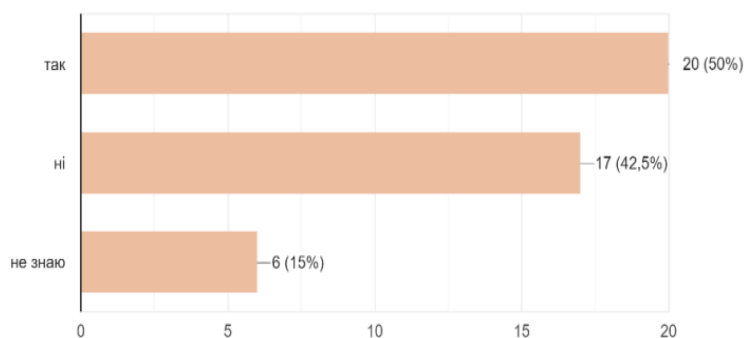
- так. Чому? _____
 - ні. Чому? _____
 - байдуже, які технології використовуються. Чому? _____
-

Ви задоволені результатами змішаного навчання?

- так;
- ні;
- не знаю.

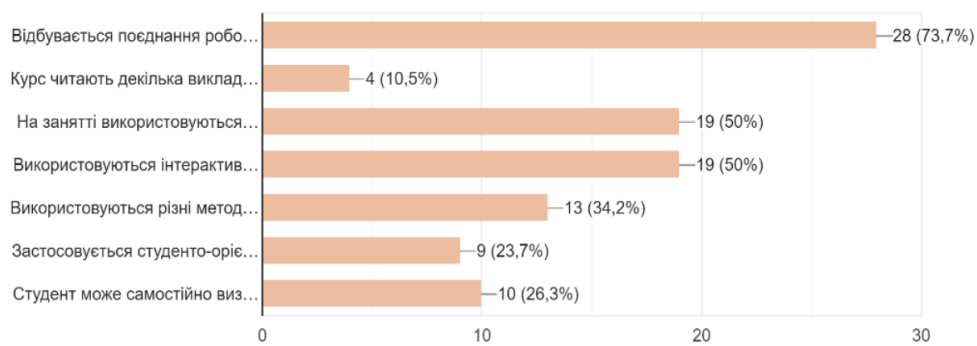
Вам подобається змішаний тип навчання?

40 відповідей



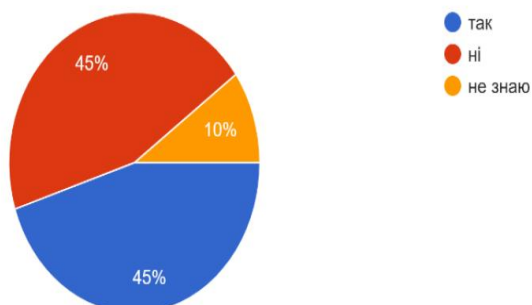
На Вашу думку, які визначальні характеристики змішаного навчання?

38 відповідей



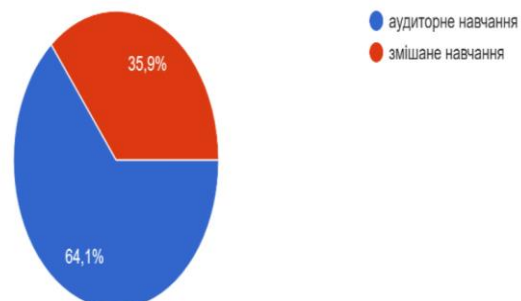
Ви задоволені результатами змішаного навчання?

40 відповідей



Яка форма навчання дає Вам можливість більше співпрацювати з викладачем?

39 відповідей



Аналіз визначення поняття «педагогічна технологія»

Автор, джерело	Визначення поняття
Педагогічний словник [394, с. 290]	сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі;
Чернілевський Д. [137, с.192]	сукупність знань про способи і засоби здійснення процесів, при яких відбувається якісна зміна об'єкту; система впорядкованих операцій та дій, які забезпечують реалізацію педагогічних цілей, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти навчання, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, професійних умінь і формування особистісних якостей учнів;
І. Дичківська [366]	моделювання шляху засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання і визначає, що за багатьма параметрами вона наближена до окремих методик;
П. Сікорський [395, с.7].	алгоритм організації ефективного засвоєння знань та умінь, що забезпечує досягнення запланованих результатів;
О.Степанов та М.Фіцула [391, с. 280]	сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і поєднання форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, креслень, діаграм, карт);
О. Пометун та Л. Пироженко [320, с. 17]	науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної освітньої мети через чітко визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання проміжних цілей і заздалегідь визначений остаточний результат;
В. Ортинський [65, с. 32]	комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання;

Картки до занять із використанням методу розвитку творчого мислення «Six Thinking Hats» («Шість капелюхів мислення»)

TOPIC _____

PROBLEM _____



PROCESS



Blue Hat - Process
Thinking about thinking.
What thinking is needed?
Organizing the thinking.
Planning for action.

CREATIVITY



Green Hat - Creativity
Ideas, alternatives, possibilities.
Solutions to black hat problems.

FACTS



White Hat - Facts
Information and data.
Neutral and objective.
What do I know?
What do I need to find out?
How will I get the information I need?

BENEFITS



Yellow Hat - Benefits
Positives, plus points.
Why an idea is useful.
Logical reasons are given.

FEELINGS



Red Hat - Feelings
Intuition, hunches, gut instinct.
My feelings right now.
Feelings can change.
No reasons are given.

CAUTIONS



Black Hat - Cautions
Difficulties, weaknesses, dangers.
Spotting the risks.
Logical reasons are given.

Додаток Ж

Заняття із використанням методу «Fishbone» («Рибна кістка»)

Порядок проведення заняття складається з послідовностей «step by step» (крок за кроком):

1 крок – обговорення проблемної теми на занятті;

2 крок – виокремлення проблемних підтем для командної чи індивідуальної роботи;

3 крок – роботу у групах та чітке формулювання теми у полі «Problem» («Проблема»);

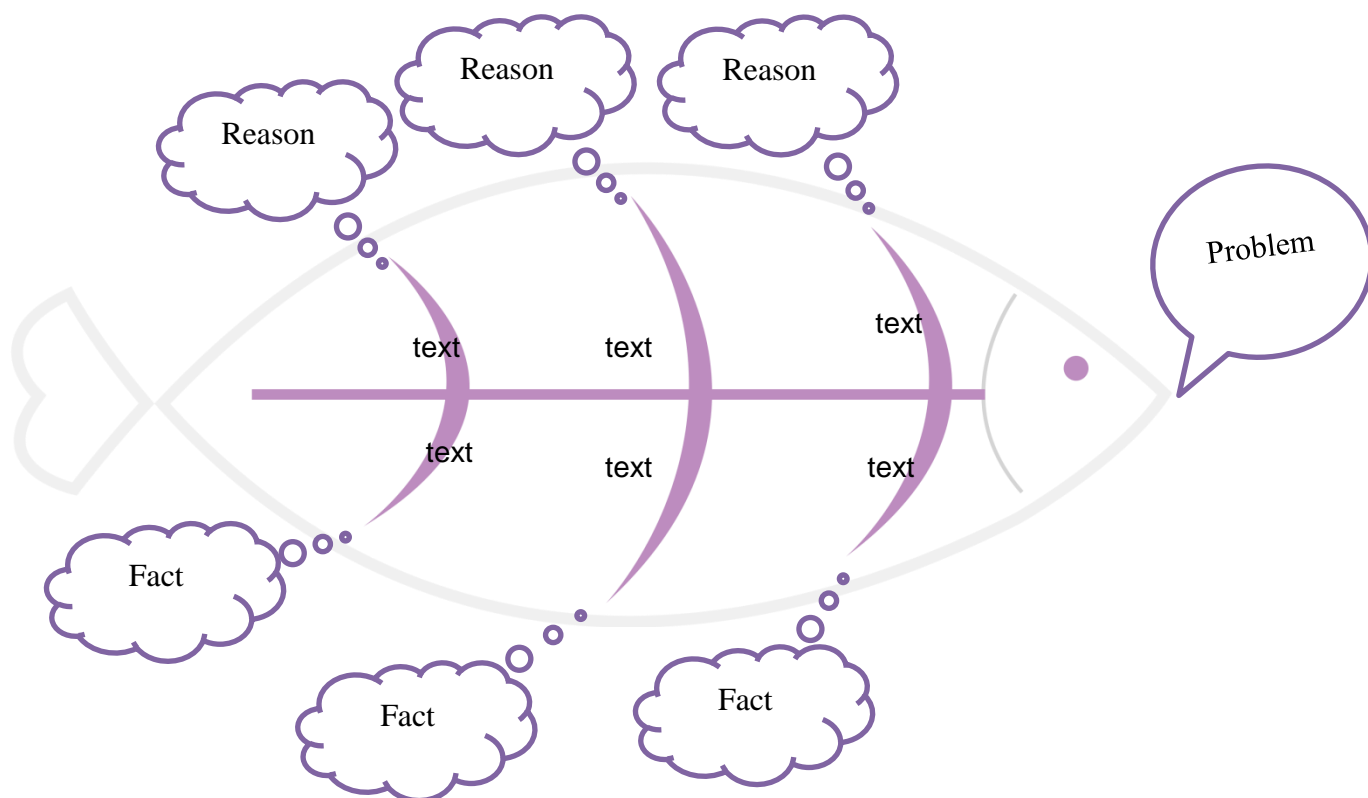
4 крок (самостійна робота по групах) – аналіз інформації за темою (із використанням наукових джерел, фільмів, інтернет-джерел та інш.),

5 крок – у «рибному скелеті» на верхніх «кісточках» пишуть причини виникнення проблеми («Reason»);

6 крок – на нижніх «кісточках», що розташовані навпроти верхніх, пишуть факти («Fact»);

7 крок – шляхом аналізу у «хвості риби» формулюється висновок;

8 крок – (дистанційне заняття) – представлення свого «Fishbone» на занятті.



Методика «Шкала самооцінки»

Мета: виявити рівень самооцінки особистості.

Необхідний матеріал: тест-опитувальник, бланк відповідей, ручка.

Хід проведення

Досліджуваному пропонується тест-опитувальник, який містить 32 твердження, з приводу яких можливі 5 варіантів відповідей, кожний із яких кодується балами за схемою: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

Інструкція: «Уважно прочитайте речення-судження і висловіть у чотирьохбальній системі своє ставлення до них. При цьому бали повинні означати: « Я думаю про це: «дуже часто», «часто», «іноді», «зрідка», «ніколи». У бланку відповідей у відповідну графу праворуч поставте знак «+» (плюс).

Опитувальник (бланк відповідей)

Речення-судження	Я думаю про це:				
	Дуже часто	Часто	Іноді	Зрідка	Ніколи
1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене					
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за роботу					
3. Я хвилююсь за своє майбутнє					
4. Багато з моїх знайомих мене ненавидять					
5. Я меншою мірою ініціативний, ніж інші					
6. Я переживаю за свій психічний стан					
7. Я побоююсь видаватися нерозумним					
8. Зовнішній вигляд інших куди кращий за мій					
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми					
10. Я часто припускаюсь помилок					
11. Шкода, що я не вмію говорити належним чином з людьми					

12. Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі					
13. Мені хотілося б, щоб мої дії схвалювались іншими частіше					
14. Я надто сором'язливий					
15. Я проживаю життя марно, моє життя некорисне					
16. Багато з моїх знайомих невірної думки про мене					
17. Мені немає з ким поділитися своїми думками					
18. Люди очікують від мене надто багато					
19. Оточуючі не особливо цікавляться моїми досягненнями					
20. Я легко збентежуюся					
21. Я відчуваю, що багато людей мене не розуміють					
22. Я не почуваю себе в безпеці					
23. Я часто без підстав хвилююся					
24. Я почуваю себе ніяково, коли вхожу в кімнату, де вже сидять люди					
25. Я почуваю себе скутим					
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною					
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я					
28. Мені здається, що зі мною повинна статися якась неприємність					
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене					
30. Шкода, що я не такий комунікабельний, товариський					
31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнений у своїй					
32. Я думаю про те, чого чекає від мене громадськість					

Обробка та аналіз результатів

Кожній відповіді досліджуваного приписується певна сума балів відповідно до шкали: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

Для того щоб визначити рівень самооцінки, необхідно додати бали кожного із 32 суджень.

Інтерпретація результатів:

Сума балів від 0 до 43 засвідчує *високий рівень самооцінки*, за якого людина, як правило, виявляється не обтяженою «комплексом неповноцінності». Особистість адекватно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у своїх діях. Характеризує впевнену у своїх діях людину.

Сума балів від 43 до 86 вказує на середній рівень самооцінки, за якого людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу старається пристосуватися до думки інших.

Сума балів від 86 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, за якого людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, сумнівається у правильності своїх дій, старається завжди рахуватися з думкою інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток И

Тест «Стилі засвоєння нового / навчання Девіда Колба»

Уявіть себе в ситуації, коли Ви навчаєтесь чомусь вам новому.

Нижче ви бачите дев'ять рядків із чотирма словами в кожній. Порівняйте слова в кожному рядку і розподіліть бали наступним чином: поставте «4» для слова, яке найбільше підходить для опису вашого стилю навчання, «3» - для менш придатного, «2» – ще менш придатного та «1» для слова, яке найменше підходить для вас.

Повторіть для кожного рядка. Перевірте, що бали слів в одному рядку не повторюються. Будьте чесними. Не витрачайте надто багато часу на кожен рядок, оцінка має бути спонтанною!

1	пріоритезувати	відчувати	резюмувати	практикуватися
2	приймати	спостерігати	аналізувати	не діяти
3	відчувати	дивитися	зважувати	робити
4	приймати	реагувати	оцінювати	ризикувати
5	інтуїція	відповідь	логіка	питання
6	конкретизувати	спостерігати	теоретизувати	активізувати
7	орієнтований на сьогодні	обмірковувати	орієнтований на майбутнє	застосовувати
8	досвід	спостереження	ідея	експеримент
9	емоційний	в очікуванні	раціональний	залучений
	СЕ	СО	АТ	АЕ
	(2 3 4 5 6 8 9)	(1 2 3 6 7 8 9)	(1 2 3 4 5 6 9)	(1 3 4 6 7 8 9)

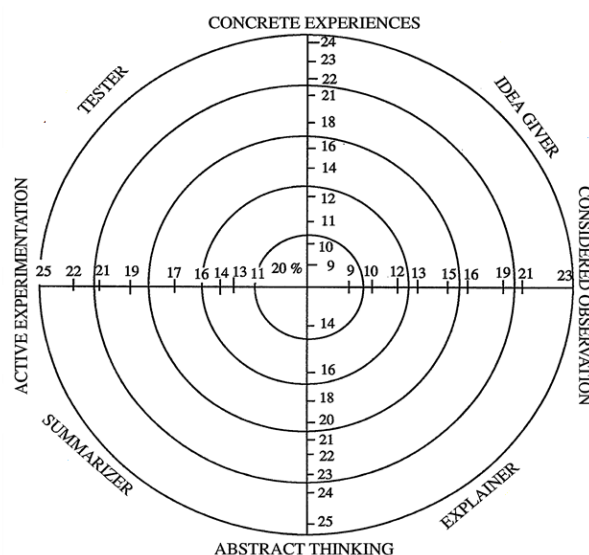
Розподіл балів

1. У кожному стовпці складіть бали для слів з рядків, номери яких вказані у дужках унизу відповідного стовпця. У першому стовпці «Конкретний Досвід» (Concrete Experiences – СЕ) складіть бали для слів з рядків 2, 3, 4, 5, 6, 8 та 9. Слова з рядків 1 та 7 відповідно у підрахунку не беруть участі.

У другій колонці «Обдумування і Спостереження» (СО) складіть бали для слів з рядків 1, 2, 3, 6, 7, 8 і 9. Не враховуйте бали для решти слів. Повторіть цю процедуру для колонок (АТ – Абстрактна Концептуалізація та АЕ – Активне експериментування).

2. Після того, як ви порахували бали для кожної колонки, позначте відповідні точки на графіку «Профіль переваг у навчанні».

3. З'єднайте точки прямими лініями.



**«Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху»
(Т. Елерса)**

Інструкція для учасників дослідження.

Вам запропонована 41 обставина, на кожен з яких дайте відповідь «ТАК» чи «НІ».

Текст опитувальника

1. Коли є вибір між двома варіантами, то краще, не відкладаючи, зробити вибір.
2. Я нервую, коли помічаю, що не можу виконати завдання на 100 відсотків.
3. Коли я працюю, то так виглядає, ніби я ставлю усе для здобуття успіху.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає чим зайнятися, то я втрачаю спокій.
6. У певні дні мої успіхи є нижчими за «норму».
7. Стосовно себе я є більш вимогливий, ніж щодо інших людей.
8. Я є більш привітний, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то згодом собі дорікаю, бо переконаний, що зміг би впоратися з завданням.
10. Під час виконання роботи я потребую невеликих перепочинків.
11. Старанність – головна риса моєї вдачі.
12. Мої досягнення не завжди однаково успішні.
13. Мені до душі інша праця, ніж та, якою я тепер займаюся.
14. Зауваження більше сприяють моїй активності, ніж похвала.
15. Я переконаний в тому, що колеги сприймають мене добрим спеціалістом.
16. Перешкоди допомагають мені приймати більш тверді рішення.
17. Іншим не важко зачепити почуття моєї гідності.
18. Коли я працюю без особливого бажання, це легко помітити.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Деколи я відкладаю на потім роботу, яку повинен виконати тепер.
21. Слід покладатися лише на власні сили.
22. У житті мало речей, які більш важливі за гроші.
23. Завжди, коли я маю виконати важливе доручення я не відволікаюся на інші проблеми.
24. Почуття мого честолюбства є меншим, ніж в інших.
25. Наприкінці відпустки я переважно з радістю повертаюся до роботи.
26. Коли робота мені до вподоби, я виконую її більш якісно, ніж іншу працю.

27. Мені приємніше мати справу з людьми, які здатні інтенсивно працювати.
28. Коли у мене немає заняття, я відчуваю дискомфорт.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, то я стараюся знайти найкращий спосіб вирішення завдання.
31. Мої товариші деколи вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Немає сенсу йти всупереч волі керівника.
34. Деколи я не знаю яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не вдається зробити, то я втрачаю терпіння.
36. Я переважно не надаю значення своїм досягненням.
37. Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.
38. Багато за що я брався я не доводив до завершення.
39. Я заздрю людям, які є менш завантаженими за мене.
40. Я не рівняюся на тих, хто прагне влади і посад.
41. Коли я переконаний у вірності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести власну правоту.

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

КЛЮЧ

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	Оцінка	Номери запитань з відповіддю «НІ» (-)	Оцінка
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по цій методиці означають:

1 – 10 балів: мотивація до успіху низька, особа не прагне досягти перемоги, не схильна докладати власних сил у працю, апатична, пасивно ставиться до життя.

11 – 16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації людина не боїться ризикувати, вона не є скованою у своїх діях, бо можлива невдача не надто хвилює її.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі особи здатні йти на середнього рівня ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище від 21 балу: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому особа може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в людини меншу готовність до ризику, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху людина може втрачати віру в те, що вона доб'ється бажаного.

Дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто завеликому рівню ризику.

Чим **вища мотивація людини до успіху** — досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі на нього, притаманно уникати великого ризику.

Ті, **хто сильно мотивований на успіх** і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху — досягнення мети.

Додаток І

Опитувальник методики «Шкала емоційного відгуку»
(А. Меграбяна і Н. Епштейна)

Інструкція. Прочитайте наведені нижче твердження і оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (відзначте у відповідній графі бланка для відповідей), орієнтуючись на те, як ви зазвичай поведетеся в подібних ситуаціях.

Бланк для відповідей до методики «Шкала емоційного відгуку»

№	Твердження	Відповідь			
		Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	Я засмучуюсь, коли бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо.				
2	Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття				
3	Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати				
4	Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно				
5	Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів				
6	Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів				
7	Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємне для нього звістка.				
8	На мій настрій сильно впливають оточуючі люди				
9	Мені хотілося б отримати професію, пов'язану з спілкуванням з людьми				
10	Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.				
11	Коли я бачу, як плаче людини, то й сам (сама) засмучуюсь				
12	Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливою (щасливим).				
13	Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так				

	переживаю, ніби все, про що я читаю, відбувається насправді				
14	Коли я бачу, що з ким-то погано поводяться, то завжди серджуся				
15	Я можу залишатися спокійним (спокійного), навіть якщо всі навколо хвилюються				
16	Мені неприємно, коли люди при перегляді кінофільму зітхають і плачуть				
17	Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не грає				
18	Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені				
19	Я переживаю, коли бачу людей, що легко засмучуються через дрібниці				
20	Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин				
21	Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш в книжці				
22	Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей				
23	Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм				
24	Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо				
25	Маленькі діти плачуть без причини. Обробка результатів.				

Для обробки відповідей зручно скористатися Бланком підрахунку результатів.

Обробка проводиться у відповідності з ключем. За кожен відповідь нараховується від 1 до 4 балів. Загальна оцінка підраховується шляхом підсумовування балів. Ступінь вираженості здібності особистості до емоційного відгуку на переживання інших людей (емпатії) визначається за таблицею перерахунку «сирих» балів у стандартні оцінки шкали стенив.

Номер твердження	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4

Таблиця 1.

Таблиця перерахунку «сирих» балів у стени

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Стандартний відсоток	2,28	4,40	9,19	14,98	19,15	19,15	24,98	29,19	34,40	42,28
Чоловіки	<=45	46-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70-74	75-77	79-83	>=84
Жінки	<=57	58-63	64-67	68-71	72-75	76-79	80-83	84-86	87-90	>=91

Аналіз і інтерпретація результатів

82-90 балів - дуже високий рівень;

63-81 бал - високий рівень;

37-62 балів - нормальний рівень;

36-12 балів - низький рівень;

11 балів і менше - дуже низький рівень.

Градацію рівнів можна проводити і всередині професійної групи, якщо це якість для її представників професійно значима.

Діагностика рефлексивної компетентності майбутніх учителів

(адаптований варіант методики А. Карпова)

Інструкція: «Вам належить дати відповіді на твердження питальника. У бланку відповідей напроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно правильно; 2 – неправильно; 3 – швидше правильно; 4 – швидше неправильно 5 – не знаю.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятаєте, що правильних або неправильних відповідей бути не може.

Опитувальник:

1. Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з ким-небудь обговорити.

2. Якщо мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спаде на думку.

3. Перш, ніж зняти слухавку телефону, аби зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відвернутися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послугувало початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває так, що я не можу зрозуміти, чому партнер невдоволений моїм спілкуванням із ним.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо детально уявляти хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.

12. Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко ухвалюю рішення щодо дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Вважаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Почасти я ухвалюю необмірковані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист свого погляду.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я передусім починаю з себе.

20. Перш, ніж ухвалити рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати й зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене інші.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки й відчуття викликають в інших людях мої слова й учинки.

24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, аби її не образити.

25. Розв'язуючи важке завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сперечаюся, то частіше не вважаю себе винуватцем. 2

7. Рідко буває так, що я шкодую про сказане мною.

Із цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробленні результатів. За кожною групою тверджень підсумовуються бали. Потім треба стенну шкалу «сирих» тестових балів перекласти в нормалізовані показники (таблиця 1).

Таблиця 1

Переведення тестових балів у стени

Стени		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Бали від		80	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172	
Інтервал	і нижче	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	і вище	
До		100	107	113	122	130	139	147	156	171			

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації індивідів на три основні категорії. Сума отриманих балів, що дорівнює або більша, ніж 7 стенив, свідчить про високорозвинену рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стенив – індикатори середнього рівня рефлексивності. Нарешті, показники, менші 4-х стенив, – свідоцтво низького рівня розвитку рефлексивності.

Методика «Бар'єр педагогічної діяльності»

Анкета 1.

Мета: виявити здібності вчителя до саморозвитку.

Інструкція: відповідайте на за питання, оцінюючи їх відповідно балами: 5 - якщо твердження повною мірою відповідає дійсності; 4 - швидше відповідає, ніж ні; 3 - і так, і ні; 2 - швидше не відповідає; 1 - не відповідає.

Опитувальник:

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий роботою і домашніми справами.
3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе.
5. Я рефлексую, виділяючи на це спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую щодо питань, які цікавлять мене.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритим.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Відповідальність, що зростає, не лякає мене.
15. Я позитивно поставився до мого просування на службі.

Підрахуйте загальну суму балів: 75-55 - активний розвиток; 54-36 - відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток сильно залежить від умов; 35-15 - зупинилося розвиток

Анкета 2

Мета: виявити фактори, що стимулюють і перешкоджають навчанню, розвитку, саморозвитку вчителів у школі.

Інструкція: оцініть за п'ятибальною системою фактори, що стимулюють і перешкоджають вашому навчанню і розвитку: 5 - так (перешкоджають або стимулюють); 4 - швидше так, ніж ні; 3 - і так, і ні; 2 - швидше ні; 1 - ні.

Чинники, що перешкоджають

1. Власна інерція.
2. Розчарування в результаті, наявні раніше невдачі.
3. Відсутність підтримки і допомоги в цьому питанні з боку керівників.
4. Ворожість оточуючих (заздрість, ревності), погане сприйняття у вас змін і прагнення до нового.

5. Неадекватний зворотній зв'язок з членами колективу і керівниками, тобто відсутність об'єктивної інформації про себе.

6. Стан здоров'я.

7. Брак часу.

8. Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини.

Чинники, що стимулюють

1. Шкільна методична робота.

2. Навчання на курсах.

3. Приклад і вплив колег.

4. Приклад і вплив керівників.

5. Організація праці в школі.

6. Увага до цієї проблеми керівників.

7. Довіра.

8. Новизна діяльності, умови праці та можливість експериментувати.

9. Самоосвіта.

10. Інтерес до роботи.

11. Відповідальність, що зростає.

12. Можливість отримати визнання в колективі.

У результаті обробки відповідей можна виявити три категорії вчителів із різним ступенем готовності до саморозвитку:

1. Активний саморозвиток.

2. Саморозвиток, що залежить від умов.

3. Саморозвиток що зупинився.

Чинники, що перешкоджають саморозвитку і стимулюють його, ранжуються за допомогою показників середнього балу.

Додаток Л

Експрес-опитувальник «Індекс толерантності».

(Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова)

Інструкція: Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте відмітку навпроти кожного твердження:

№ з/п	Твердження	Повністю не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
1.	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка точка зору						
2.	У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, аніж у шлюбах між людьми однієї національності						
3.	Якщо друг зрадив, треба помститися йому						
4.	До представників тих народностей, яких більшість недолюблює, стануть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку						
5.	У суперечці може бути правильною тільки одна точка зору						
6.	Жебраки та безхатченки самі винні у своїх проблемах						
7.	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж всі інші						
8.	З неохайними людьми неприємно спілкуватися						
9.	Навіть якщо у мене є власна думка, я готовий вислухати й інші точки зору						
10	Всіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства						
11	Я готовий прийняти як члена своєї сім'ї людину будь-якої національності						
12	Біженцям потрібно допомагати не більше, ніж усім іншим, тому що у місцевих проблем не менше						
13	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я						

	відповідаю тим же						
14	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей						
15	Для наведення порядку в країні необхідна «сильна рука»						
16	Приїжджі повинні мати ті ж права, що й місцеві жителі						
17	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування						
18	До деяких націй і народів важко добре ставитись						
19	Безлад мене дуже дратує						
20	Будь-які релігійні течії мають право на існування						
21	Я можу уявити людину не такої раси, до якої належу я, своїм близьким другом						
22	Я хотів би стати більш толерантною людиною стосовно інших						

Опрацювання результатів.

Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали.

За кожен відповідь на пряме твердження нараховується від 1 до 6 балів («повністю не згоден» - 1 бал, «повністю згоден» - 6 балів). За відповідь на зворотні твердження нараховуються реверсивні бали («повністю не згоден» - 6 балів, «повністю згоден» - 1 бал). Потім отримані бали підсумовуються.

Номери прямих тверджень: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номери зворотних тверджень: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Оцінка виявленого рівня толерантності здійснюється за такими рівнями: **22 – 60** – низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявність у неї виразних інтолерантних установок стосовно навколишнього світу і людей.

61 – 99 – середній рівень. Такі результати демонструють респонденти, для яких характерним є поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони поведуться толерантно, в інших можуть виявляти інтолерантність.

100 – 132 – високий рівень толерантності. Представники цієї групи характеризуються яскраво вираженою толерантністю. У той же час необхідно розуміти, що результати, які наближаються до верхньої межі (більше 115 балів), можуть свідчити про розмивання у людини «кордонів толерантності», що може бути пов'язане, наприклад, з психологічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості.

Для якісного аналізу аспектів толерантності можна використовувати поділ на субшкали:

1. **Етнічна толерантність:** 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21.
2. **Соціальна толерантність:** 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.
3. **Толерантність як риса особистості:** 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22

Субшкала етнічна толерантність виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп і установки в сфері міжкультурної взаємодії.

Субшкала «соціальна толерантність» дозволяє досліджувати толерантні і інтолерантні прояви по відношенню до різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей), а також вивчати установки особистості по відношенню до деяких соціальних процесів.

Субшкала «Толерантність як риса особистості» містить висловлювання, які діагностують особистісні риси, установки і переконання, що значною мірою визначають ставлення людини до навколишнього світу.

Довідки про впровадження



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»Україна, 61002, м. Харків, вул. Кирпичова, 2, тел.: +38(057) 707-66-00, факс: +38(057) 707-66-01
E-mail: omsroot@kpi.kharkov.ua22.12.2022 № 66-06-301/59
На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
КОРОВІЙ ДАРІЇ МИКОЛАЇВНИ

на тему: «Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання» поданого на здобуття наукового ступеня доктор філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта

Результати дисертаційного дослідження Д. М. КОРОВІЙ набули практичної реалізації в освітньому процесі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Апробація, експериментальна перевірка й впровадження в освітній процес організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування культурологічної компетентності у професійну підготовку майбутніх вчителів засобами змішаного навчання із використанням традиційних та інноваційних методів і технологій навчання, занять з елементами тренінгу, ігрових технологій, методів «Six Thinking Hats» та «Fishbone» підтвердили висновок про потребу удосконалення та пошуку ефективних педагогічних систем підготовки конкурентоспроможних випускників закладів вищої освіти. Експериментально підтверджено, що застосування методів аналізу виробничих ситуацій, обговорення дилем під час практичних і семінарських занять, з розв'язуванням саме проблемних практичних завдань, в тому числі казусних, з організацією відповідних диспутів, виявилися одними з найефективніших серед практичних методів навчання, спрямованих на формування культурологічної компетентності засобами змішаного навчання.

Розроблено науково-педагогічний інструментарій формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів засобами змішаного навчання і презентовано його в наукових міжнародних виданнях WoS, методичні рекомендації, та інші дидактичні матеріали, які можуть з успіхом використовуватися в подальших дослідженнях із проблем професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з формування культурологічної компетентності та з питань організації освітнього процесу закладів вищої освіти.

Все вище зазначене дає підставу стверджувати, що науково-педагогічне дослідження Д. М. КОРОВІЙ є актуальним, має практичну цінність та з успіхом упроваджене в освітній процес та наукову діяльність Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Розроблене методичне забезпечення підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з формування культурологічної компетентності засобами змішаного навчання може використовуватися в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти та в системі післядипломної освіти для підвищення ефективності та якості підготовки викладачів різних спеціальностей до роботи в закладах професійної освіти.

Проректор з науково-педагогічної роботи НТУ «ХПІ»



Олександр ТРУШ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

від 12.01.2023 № 43

**Довідка
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Коровій Дар'ї Миколаївни на тему:
«Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання», поданою на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Результати дисертації Коровій Д. М. були впроваджені в освітній процес Мукачівського державного університету і використовуються по даний час.

У контексті реформування вітчизняної системи освіти, інтеграції у європейський освітній простір зростають вимоги до підготовки педагогів, які навчатимуть і виховуватимуть нові покоління громадян нашої держави, конкурентоспроможних на світовій арені. Учитель майбутнього має не просто бути ретранслятором знань із предмета, а й повинен сприяти самореалізації кожного учня в навчальній діяльності, вміти підготувати школярів до життя в сучасних соціально-економічних умовах. При цьому на перший план в освітньому процесі виходить необхідність формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання.

Дослідницею Коровій Д. М. запропоновано для впровадження в освітній процес розроблені педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання складається із трьох блоків: теоретично-цільового, дидактично-методологічного та результативного – з такими структурними компонентами: мета; методологічні підходи; змішане навчання, яке включає в себе аудиторні та дистанційні заняття, самостійну роботу; традиційні методи навчання; інноваційні технології; засоби навчання; структурні компоненти культурологічної компетентності, що є критеріями; рівні культурологічної компетентності (креативний, теоретичний, практичний), від яких залежить позитивна динаміка формування культурологічної компетентності майбутніх учителів. Організаційно-педагогічні умови слугують об'єднувальним компонентом моделі.

Матеріали дисертаційної роботи мають практичну значущість. Експериментальна апробація теоретичних положень дає підстави стверджувати про доцільність їх використання в освітньому процесі педагогічних ЗВО.

Довідка видана для подання до Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Перший проректор



Володимир ГОБЛИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
 вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43006 тел./факс (0332) 24-22-35
 E-mail vipppo@vipppo.org.ua ЄДРПОУ 02139699

11.01.2023 № 13/02-13
 на № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Коровій Дар'ї Миколаївни на тему:
«Формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів іноземних
мов в умовах змішаного навчання», поданого на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

На базі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти здійснювалось впровадження окремих результатів наукової роботи Коровій Д. М. в освітній процес.

Сьогоднішні реалії вимагають від освітнього процесу кардинальних змін та впровадження нових підходів у навчання. Новітні технології потребують запровадження інновацій пов'язаних із аудиторним та дистанційним навчанням і міксування цих двох напрямів. Змішане навчання є необхідністю ефективності сучасної освіти. Позитивний вплив на формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів відбувається за умови використання змішаного навчання із використанням традиційних та інноваційних технологій.

Дослідницею Коровій Д. М. запропоновано для впровадження в освітній процес розроблені педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів: забезпечення психологічного комфорту та вмотивованості учасників освітнього процесу для отримання культурологічних знань у процесі формування культурологічної компетентності; стимулювання майбутніх педагогів до самоосвіти та саморозвитку у процесі удосконалення культурологічних знань з національної культури та вивчення культурних особливостей інших народів; інтегрування культурологічних знань у професійну сферу майбутніх вчителів у процесі використання традиційних та інноваційних технологій навчання із використанням засобів змішаного навчання.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані автором, отримали високу оцінку викладачів і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

Достатня результативність упровадження матеріалів дисертаційної роботи засвідчує доцільність їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Директор



Петро ОЛЕШКО



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
 e-mail: cic@edu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

27.12.2022 № 225/04

на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Коровій Дар'ї Миколаївни на тему:

«Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

На базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького здійснювалось впровадження окремих результатів наукової роботи Коровій Д. М. в освітній процес.

Коровій Д. М. з'ясовано, що формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів засобами змішаного навчання є обов'язковим етапом професійного становлення майбутнього фахівця. Окреслено процес інтеграції культурологічної компетентності у професійну компетентність майбутніх вчителів. Узагальнено теоретичні підходи до витлумачення понять «компетенція», «компетентність», «культура», «культурологічна компетентність», «змішане навчання», «інновація в освіті», «інноваційні технології» та висвітлено проблематику і сутність культурологічної компетентності майбутніх вчителів.

Для ефективного функціонування освітньої галузі та формування професійно необхідних компетентностей здобувачів вищої освіти необхідні відповідні організаційно-педагогічні умови. У процесі формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів засобами змішаного навчання організаційно-педагогічні умови розглядаються як об'єднуючий компонент, що консолідує технології, методи та засоби навчання, методологічні підходи, зміст та форми освітнього процесу і забезпечує комфортне перебування студента в освітньому просторі ЗВО та високу результативність формування культурологічної компетентності.

Структурно-функціональна модель формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів засобами змішаного навчання складається із трьох блоків: теоретико-цільового, дидактично-методологічного та результативного.

Результати дослідження, запропоновані авторкою, отримали високу оцінку викладачів ЗВО і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі і Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової та інноваційної діяльності



О. В. Спрягайло



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

27.12.2022 № 06-46

Довідка на №

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Коровій Дар'ї Миколаївни на тему:
«Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

На базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського здійснювалося впровадження окремих результатів наукової роботи Коровій Д.М. в освітній процес.

Коровій Д.М. з'ясувала, що формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання є обов'язковим етапом професійного становлення майбутнього фахівця. Освітній процес тісно пов'язаний із культурою, є невід'ємним її елементом, тому підготовка культурологічно компетентного вчителя пов'язана із рядом суперечностей та передбачає вирішення низки проблем, що виникають між інтеграційними та полікультурними процесами сучасного освітнього середовища, недостатнім рівнем культурологічної підготовки студентів та впровадженням її у професійну діяльність.

Культурологічна компетентність є фаховою необхідністю в освітньому процесі та сприяє набуттю досвіду інтегрувати культурологічні процеси у професійний простір, де майбутній учитель стає посередником між культурою та учнем. У структурі культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов було виокремлено такі компоненти: мотиваційний, емоційно-оцінний, особистісно-професійний, соціокультурний. Усі компоненти є взаємозалежними та взаємопов'язаними складовими культурологічної компетентності.

Ефективність формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання залежить від упровадження в освітній процес методологічних підходів, до яких доцільно віднести діяльнісний, системний, культурологічний, компетентнісний та голістичний підходи.

У процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання організаційно-педагогічні умови визначаються як об'єднуючий компонент, що консолідує технології, методи та засоби навчання, методологічні підходи, зміст та форми освітнього процесу і забезпечує комфортне перебування студента в освітньому просторі ЗВО та високу результативність формування культурологічної компетентності.

Результати дослідження, запропоновані авторкою, отримали високу оцінку викладачів ЗВО і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Довідка видана для пред'явлення на місцях вимоги.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Додаток М

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати**дисертації:****Статті у наукових фахових виданнях України:**

1. **Коровій Д.М.**, Лазаренко Н.І. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця, 2022. № 63. С. 164-171.

2. Коровій Д.М. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя як складова професійної компетентності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2021. Випуск № 43. С. 191-197.

3. Коровій Д. Компоненти культурологічної компетентності майбутніх вчителів за результатами дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2022, № 9-10. С.194-203.

Стаття в міжнародному виданні WoS:

4. Shvydenko V., **Korovii D.**, Duchenko A., Semenova O., Koval V., Lukatska Y. Modern Information Technologies in the Organization of Educational Work in Secondary Institutions of Great Britain. *International Journal of Computer Science and Network Security*, January 2022. VOL.22. No.1. P. 358-366.

Статті в міжнародних виданнях:

5. Korovii D. Culturological Competence – a Clue Competence of a Future Teacher. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. 2021. Vol. 6. P.56-63.

6. **Korovii D.**, Lazarenko N. The Benefits of Blended Education. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. 2022. Vol. 1. P.90-96.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Коровій Д. М. Вплив пандемії на процес навчання в закладах вищої освіти. *Педагогіка та психологія сьогодення: теорія та практика: збірник*

наукових робіт учасників науково-практичної конференції (м. Одеса, 21-22 січня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 193-195.

8. Коровій Д. Дистанційне навчання – перспективи та зміни. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: збірник тез учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 11-12 лютого 2022 р.). Харків, 2022. С. 9-11.

9. Коровій Д. Змішане навчання – нові сучасні можливості. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Всеукраїнська науково-практична конференція* (м. Вінниця, 24 листопада 2021 р.). Вінниця, 2022. С. 55-57.

10. Коровій Д. Культура як один з ключових елементів вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Всеукраїнська науково-практична конференція* (м. Вінниця, 25 листопада 2020 р.). Вінниця, 2020. С. 78-80.

11. Коровій Д. Структурні компоненти культурологічної компетентності майбутніх вчителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя. V Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція* (м. Вінниця, 29-30 листопада 2021 р.). Вінниця, 2022. С. 81-86.

12. Коровій Д. Сутність поняття компетентність. *МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі: XIX міжнародна студентська конференція* (м. Вінниця, 26 березня 2021р.). Вінниця, 2021. С. 263-265.

13. Коровій Д. Переваги змішаного навчання. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: збірник тез учасників щорічної звітної науковій конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов* (м. Вінниця, 31 травня 2022 р.). Вінниця, 2022. С. 32-22.

14. Korovii D. Structural Components of Cultural Competence. *TRENDS OF MODERN SCIENCE AND PRACTICE: V International Scientific and Practical Conference* (Ankara, Turkey February 8 – 11, 2022) Ankara, 2022. P.293-295.