

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

Лісниченко Алла Павлівна

УДК 378.147.032

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник
доктор педагогічних наук
доцент
Акімова Ольга Вікторівна**

Вінниця 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
1.1. Сутність поняття “творча самореалізація майбутнього вчителя в професійній діяльності”.....	11
1.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.....	42
1.3. Стан готовності студента педагогічного ВНЗ до творчої самореалізації в професійній діяльності.....	64
Висновки до першого розділу.....	74
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
2.1. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.....	75
2.2. Формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін.....	90
2.3. Організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності.....	102
2.4. Становлення суб’єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності.....	116
Висновки до другого розділу.....	130
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
3.1. Методика підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.....	133
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	158

Висновки до третього розділу.....	177
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	180
ДОДАТКИ.....	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	252

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Процес державотворення в Україні органічно пов'язаний з утвердженням нової системи духовних цінностей, найвищою серед яких є людина з її життєво важливими потребами в самовизначенні, розвитку, творчості й самореалізації. Об'єктивна взаємозалежність реалізації особистісних творчих можливостей і процесів розвитку суспільства свідчить про те, що багатство індивідуальності кожної людини є важливим критерієм зростання країни як в економічному, так і в духовному форматі. У зв'язку з цим, питання становлення окремої особистості та її творчої самореалізації набуває загальнодержавного значення.

Проектування зазначеної проблеми в систему професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає необхідність розвитку особистісно-смислової сфери студентів, допомоги їм в усвідомленні власних потенційних можливостей, навчання механізмам рефлексії й творчості, орієнтації на постійний саморозвиток. Лише вчитель, який керується в професійній діяльності власними переконаннями, інтересами й цілями, який аналітично підходить до розв'язання педагогічних завдань, тобто володіє механізмами творчої самореалізації, здатний ефективно застосувати загальні знання крізь призму своєї індивідуальності в конкретній ситуації відповідно до кожного окремого учня.

Проблема самореалізації особистості активно досліджується в різних наукових аспектах: філософському (М. Ватковська, Т. Ліщук, Н. Макаренко, Н. Мартинюк, М. Недашківська, Г. Нестеренко, В. Муляр, Л. Рубан, В. Цапок, О. Чаплигін, О. Шрамко); психологічному (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Абульханова-Славська, В. Демиденко, В. Доній, О. Вітківська, О. Киричук, Л. Коростильова, Ю. Кулюткін, О. Леонтєв, Д. Леонтєв, Л. Мітіна, Н. Пилипенко, Л. Сохань, І. Семенов, С. Степанов); педагогічному (Л. Ведєрнікова, Б. Гершунський, Г. Данилова, І. Зязюн, Г. Кіт, М. Лазарєв, В. Радул, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Н. Лосєва).

Особливого значення в контексті дослідження готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності набувають роботи науковців, в яких відображений творчий підхід до проблем професійного становлення педагога

(О. Акімова, Р. Вайнола, Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Кекух, О. Куцевол, П. Кравчук, О. Мороз, С. Сисоева, О. Слободян, Н. Стельмах, С. Хмельковська, В. Хомич, О. Шестопалюк); висвітлюються технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього освітянина (С. Гончаренко, Ж. Ковалів, Л. Лузіна, Л. Мільто, Н. Осухова, О. Пехота, М. Чобітько); розкриваються питання формування готовності до професійної діяльності (Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Коломієць, Л. Кондрашова, А. Линенко, Н. Ничкало, В. Сластьонін, М. Сметанський, Г. Тарасенко) та до творчої діяльності (А. Капська, О. Кривильова, О. Шупта).

В останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень (А. Зайцева, І. Краснощок, І. Лебедик, Л. Рибалко, Н. Сегеда, О. Теплова, В. Тюска, І. Тяллева) з проблем професійної самореалізації майбутніх учителів. Дослідники вивчають питання формування особистісної самореалізації майбутніх педагогів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету; досліджують підготовку до професійної самореалізації студентів різних напрямів підготовки спеціальностей і спеціалізацій; акцентують увагу на акмеологічних засадах самореалізації майбутніх учителів. Утім комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності не запропоновано. Водночас готовність студентів до творчої самореалізації є важливим показником їх особистісного й професійного становлення. Сучасні реалії обумовлюють потребу в розв'язанні питань, які залишилися поза увагою дослідників: системний підхід у підготовці майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності; методичні й організаційні заходи формування особистісно-смислової сфери студентів як необхідної передумови розвитку їх здатності до творчої самореалізації.

Ці проблеми є причиною наявності суперечностей між соціальною значимістю даної проблеми й недостатньою розробкою в науково-теоретичному аспекті питання підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності; необхідністю формування цілісної особистості майбутнього вчителя, який має володіти усіма професійними компетентностями, гуманістичними ціннісними орієнтаціями, позитивною Я-концепцією і превалюванням у змісті педагогічної

освіти когнітивного компоненту; необхідністю активізації особистісно-творчих ініціатив у діяльності суб'єктів педагогічного процесу та домінуванням формуючих, імперативних методів і технологій навчання.

Актуальність і важливість визначеної проблеми, наявність недостатньо розроблених аспектів та об'єктивна необхідність подолання визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: “Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського “Теоретико-методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів” (№ 0101U007274).

Тему кандидатської дисертації затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 2 від 28 жовтня 2004 року) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 451 від 20 квітня 2005 р.).

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності. В основу дослідження покладена **гіпотеза:** ефективна підготовка майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності можлива за таких педагогічних умов:

- формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін;
- організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності;
- становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності.

Відповідно до мети і гіпотези дослідження визначено такі **завдання:**

1. На основі аналізу наукових праць розкрити сутність поняття “творча

самореалізація майбутнього вчителя в професійній діяльності”.

2. Визначити критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.

3. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та модель формування в майбутніх учителів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

4. Розробити методику підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутнього вчителя.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є сучасні наукові підходи до формування особистості (діяльнісний, системний, особистісно-орієнтований, індивідуально-творчий); ідеї, положення і висновки, які стосуються професійної підготовки фахівців у вищих державних закладах (О. Дубасенюк, О. Кондрашова, Н. Ничкало, М. Сметанський та ін.); інтегративної сутності професійної діяльності вчителя (О. Барбіна, Р. Гуревич, І. Козловська, А. Коломієць, Є. Пассов, Г. Тарасенко та ін.); сутності процесу самореалізації та умов його найповнішого виявлення (Г. Батищев, В. Муляр, М. Недашківська, Г. Нестеренко, К. Абульханова-Славська, О. Вітковська, Д. Леонтєв, В. Доній, Л. Сохань, В. Демиденко, О. Киричук, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.); розвитку індивідуальності в особистісно орієнтованому навчальному просторі (І. Бех, І. Зимняя, І. Зязюн, С. Кульневич, С. Подмазін, В. Шахов, А. Хуторський, М. Чобітько та ін.); становлення творчої особистості вчителя (О. Акімова, Р. Вайнола, Н. Гузій, В. Кан-Калик, Н. Кічук, О. Куцевол, П. Кравчук, Л. Мільто, О. Мороз, С. Сисоєва, В. Хомич, О. Шестопалюк та ін.); рефлексії в освітній системі як універсального механізму саморозвитку й самореалізації вчителя (Я. Бугерко, В. Давидов, Г. Дегтяр, Є. Ісаєв, С. Кашлев, С. Косарецький, О. Рудницька, В. Слободчиков та ін.); проблем суб’єктного становлення особистості (А. Брушлинський, В. Галузяк, М. Єрмолаєва, А. Осницький, В. Татенко та ін.).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань та перевірки гіпотези було використано такі методи дослідження: *теоретичні* – класифікація, систематизація, аналіз, порівняння наукових підходів, концепцій, положень, визначень та узагальнення сутнісних характеристик понять для виявлення сутності творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності, виокремлення критеріїв, показників та рівнів досліджуваної готовності; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, бесіда, тестування, самооцінка, експертна оцінка) для виявлення стану готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності та розроблення методики експериментального дослідження; *обсерваційні* – пряме, опосередковане та тривале педагогічне спостереження; педагогічний експеримент для виявлення результативності експериментальної роботи; *статистичні* – методи статистичної обробки даних та встановлення вірогідності результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Волинському національному університеті імені Лесі Українки та Кримському гуманітарному університеті в 2005-2010 роках. Основною базою експериментальної роботи став Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, де було перевірено ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності. Усього дослідженням було охоплено 508 студентів.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності (формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності); розроблено критерії (мотиваційно-вольовий, когнітивний і операційно-діяльнісний) та визначено рівні (низький, середній, високий) сформованості у майбутніх учителів

готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності; теоретично обґрунтовано й реалізовано в практиці модель формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності;

– *уточнено* сутність поняття “творча самореалізація майбутнього вчителя в професійній діяльності” з урахуванням специфіки педагогічної діяльності (усвідомлене, цілеспрямоване, максимально повне виявлення вчителем своїх професійно-індивідуальних можливостей у творчому педагогічному процесі з метою саморозвитку учнів);

– *набули подальшого розвитку* положення про взаємозв’язок творчої самореалізації з набуттям майбутніми вчителями особистісного смислу професійної діяльності; методи та форми формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено *методику діагностики рівня* готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності; розроблено й впроваджено *методику формування* готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності та авторську *програму спецсемінару* “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації”; видані *методичні рекомендації* для викладачів ВНЗ щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності; підготовлено “*Пам’ятку для студентів-практикантів*”. Основні положення та результати дисертаційного дослідження *можуть бути використані* в системі вищої педагогічної освіти на рівні організації навчально-виховного процесу (проведення спецкурсів, курсу “Основи педагогічної майстерності”, занять із спеціально-предметних дисциплін) та його навчально-методичного забезпечення.

Результати дослідження впроваджені в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 34/10 від 21 червня 2010 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1183-33/03 від 8 листопада 2010 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/2491

від 21 червня 2010 р.) та Кримського гуманітарного університету (довідка № 91 від 16 грудня 2010 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження апробовано на міжнародних науково-практичних конференціях: “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” (Вінниця, 2006 р. та 2008 р.), “Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном” (Горлівка, 2006 р.); на всеукраїнській науково-практичній конференції “Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу” (Одеса, 2007 р.); на всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю “Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності” (Житомир, 2011 р.); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Лінгво-методичні аспекти вивчення іноземної мови в навчальних закладах” (Вінниця, 2007 р.), “Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти” (Вінниця, 2008-2011 рр.); на звітних наукових конференціях викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2005-2010 рр.); на засіданнях аспірантського гуртка, постійно діючого при кафедрі педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (2005-2010 рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації відображено в 18 одноосібних публікаціях, серед них методичні рекомендації, програма спецсемінару, 10 статей, що опубліковані в провідних наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 6 тез у збірниках матеріалів всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура дисертаційної роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків й списку використаних джерел (278 найменувань), 19 таблиць, 4 рисунка.

Загальний обсяг дисертації становить 277 сторінок, з них основного тексту – 179 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність поняття “творча самореалізація майбутнього вчителя в професійній діяльності”

Творча самореалізація як складне й багатогранне поняття може бути досліджене через аналіз усіх його аспектів. Для отримання вірогідних результатів необхідно з'ясувати його сутність, визначити місце процесу творчої самореалізації у професійній діяльності особистості. Це поняття є предметом міждисциплінарного дослідження, оскільки воно належить до проблемного поля різних наук. Його характеристики з різних позицій взаємодоповнюють одна одну та сприяють утворенню цілісного образу досліджуваного поняття.

Д. Леонтьєв виділяє три рівня аналізу самореалізації особистості: філософський, соціологічний та психологічний. Для розв'язання виокремлених завдань нашого дослідження ми скористаємося філософськими, психологічними та педагогічними напрацюваннями в цьому напрямі.

На загальному, філософському рівні розв'язуються питання про сутність людини, можливості її екстеріоризації, про сутність процесу самореалізації особистості. Об'єктом розгляду на цьому рівні виступає людина як родова істота, людство в цілому [15, с.158].

Без глибокого філософського аналізу сутності особистості неможливе чітке розуміння того, що самореалізується особистістю, які механізми сприяють цьому процесу. З огляду на це, звертаємось до визначення “особистість”, що подається у філософському словнику, і трактувань проблеми сутності особистості, розкритих у наукових працях Д. Леонтьєва [115], Г. Батищева [13], Г. Нестеренко [156].

Категорія “особистість” характеризує людину як суб'єкта суспільних відносин, носія свідомості та системи суспільно значимих якостей, детермінованих конкретно-історичними умовами життя суспільства [242, с. 470]. Сутність

особистості передбачає наявність в індивіда загальних і неповторних властивостей, а також його активну соціальну діяльність і включення до суспільних відносин.

Оскільки останні мають тенденцію змінюватися, то це дало підстави Г. Батищеву дійти важливого висновку, що сутність людини (яка з ними пов'язана) не є статичною [13]. Особистість внутрішньо збагачується, розвивається разом із зовнішнім оточенням.

Більше того, здатність створювати принципово нові можливості для власного розвитку на основі діяльності, опираючись “на свій створений і відтворений світ об'єктів культури, на результати освоєння природи й історичного процесу успадкування і творчості” [13, с.96], є важливою сутнісною ознакою особистості. Її виявлення приймає форму самореалізації.

Дослідники проблеми самореалізації стверджують, що ухилення індивіда від цього процесу неможливе, оскільки він узгоджений із внутрішніми нахилами особистості, що керуються потребою в самореалізації [155, с. 21]. Ця потреба відображає основну суперечність життєдіяльності людини – між соціальним змістом особистісного буття й індивідуальною формою його прояву, та існує у формі суперечності між сутнісними силами особистості й можливостями їх об'єктивації в реальній життєдіяльності. Як джерело процесу самореалізації потреба в самореалізації посідає важливе місце в структурі кожної особистості поряд з іншими потребами життєвого характеру, проте не завжди переростає в інтерес і утворює спонукально-мотиваційний фактор діяльності [там же]. А отже, в процесі навчання вагу набуває активізація в студентів потреби в самореалізації з метою розкриття й продуктивної об'єктивації їхніх творчих можливостей у професійній діяльності.

Виявлення джерела самореалізації особистості спонукає нас звернутись до розгляду власне процесу самореалізації. В. Муляр зауважує, що аналіз самореалізації особистості не може закінчуватись одним, навіть універсальним визначенням її сутності і передбачає серію таких визначень, які змінюють і доповнюють одне одного [151, с. 105-106]. Наведемо дефініції самореалізації в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення поняття самореалізації особистості в філософських працях

№	Автор	Визначення
1	Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука [242, с. 597]	“Самореалізація – свідомо, цілеспрямована, матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей”.
2	Н. Мартинюк [141, с. 85]	“Самоздійснення, самореалізація особистості – дуже складний феномен людського буття; це одночасно і мета, і засіб, і процес цілеспрямованості, і його результат. Співпадаючи по суті із вільною свідомою діяльністю, самореалізація виступає як внутрішній, особистісний смисл”. “... самореалізація є процес (і результат) цільної життєдіяльності цілісної людини, який полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і обдарувань”.
3	В. Муляр [151, с. 83-84]	Самореалізація є “процес розкриття та реалізації здібностей, потреб, знань, умінь, навичок, емоцій, волі особистості завдяки індивідуальному практичному опредметненню”. Самореалізація є “одночасне опредметнення для інших людей і розпредметнення, що ґрунтується на формуванні сутнісних сил (знань, умінь, здібностей) для себе”.
4	В. Муляр [151, с. 9]	Самореалізація особистості – “процес усвідомленого і цілеспрямованого опредметнення сутності особистості, який втілюється в індивідуальній формі в ході вільної діяльності-самодіяльності”
5	Г. Нестеренко [117, с. 21]	Самореалізація полягає в “об’єктивації сутнісних сил особистості, причому в необхідній об’єктивації”
6	М. Ватковська [29, с. 7-8]	Самореалізація є “процес і результат знаходження свого образу в просторі життєдіяльності людини, як процес становлення особистості через вироблення індивідуальної системи цінностей, включення у соціокультурне середовище, розкриття власного потенціалу саморозвитку, передусім у межах соціалізуючого впливу освітньої сфери”. Самореалізація особистості у когнітивному аспекті визначається “як цілісне поняття, що, з одного боку позначає процес і результат засвоєння особистістю конкретних змістовних аспектів культури і оволодіння соціально значущим досвідом людства, а з іншого боку – процес самотворення особистості у відповідності до власної картини світу з використанням можливостей освітньої системи”. Зі змістовного боку самореалізація особистості розглядається “як концептуальна модель розвитку людини, що втілюється у знаннях, навичках, уміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу, які формуються як результат освітньої самодіяльності особистості та комплексного впливу освітніх інститутів”.

Аналізуючи подані в таблиці визначення, бачимо, що вони є суголосними одне одному. До сутнісних характеристик самореалізації науковці відносять усвідомленість і цілеспрямованість цього процесу, індивідуальне й вільне виявлення його, а також розвиток суб'єкта. Незважаючи на рівноцінне значення для самореалізації процесів опредметнення й розпредметнення, автори в більшості випадків абстрагуються від останнього й акцентують увагу на опредметненні. Беремо до уваги те, що “розпредметнення виступає процесом освоєння соціального в індивідуальній формі, опредметнення – реалізацією творчо освоєного соціального змісту індивідуальності особистості” [151, с. 82].

Суттєвою для нашого дослідження є проблема порога розпредмечування. Аналіз філософських праць дає можливість стверджувати, що : по-перше, завжди є історично визначений поріг розпредмечування; по-друге, змісти, які знаходяться за ним, можуть бути доступними лише за умови особливого виду діяльності – творчості, тому що вона є прогресивним зрушенням самих порогів розпредмечування [13]; незважаючи на потенційно невичерпний внутрішній світ, особистість може інтеріоризувати лише ті суспільні відносини, які в процесі становлення зробила надбанням власного Я [156].

Для того, щоб сформулювати цілісне уявлення про самореалізацію, з'ясуємо, що саме дослідники розуміють під сутнісними силами, які об'єктивуються особистістю. Виходячи з дефініцій (див. таблицю 1.1), сутнісними силами науковці називають здібності, потреби, знання, уміння, навички, емоції, волю [151, с. 83]; діяльнісні елементи особистості, які внаслідок самоорганізації дають поштовх її розвиткові [156]. Д. Леонтьєв відзначає біосоціальний характер сутнісних сил, оскільки вони є сукупністю власних сил людини, отриманих від природи, й інших – від суспільного буття [115]. Важлива ознака сутнісних сил полягає в тому, що вони мають індивідуальну форму як результат особистісного освоєння людиною суспільного надбання і творчого їх втілення в ході вільної самодіяльності.

Проблема сутності самореалізації тісно пов'язана з механізмом цього процесу, оскільки “спосіб, зокрема, механізм реалізації сутності, у цілому є продовженням самої сутності явища, процесу, предмета” [151, с. 107].

Визначаючи механізми самореалізації, дослідники виходять із того, що вони повинні відображати структуру цього процесу, виявлення його сутності, а також схему “руху” цієї сутності у формі прояву. Як і сутність самореалізації, механізми її розгортання розглядаються вченими з різних ракурсів.

Так, В. Муляр розрізняє технологічний та діяльнісний аспекти самореалізації. Перший із них представлений соціальною активністю, творчістю й життєтворчістю як основними способами самореалізації особистості, а також культурою як її універсальним засобом. Другий аспект механізму самореалізації включає мотивацію та соціальну детермінацію процесу самовтілення особистості (тобто місце і роль її потреб, інтересів, цілей та ідеалів) [151, с. 113].

У структурі самореалізації особистості М. Недашківська виділяє такі механізми (функції) особистості: когнітивні (самосвідомість, самопізнання, самовизначення), управлінські (самооцінка, самоконтроль, саморегуляція) і комплексні, інтегративні процеси становлення особистості суб'єктом соціально значимої діяльності (самоактуалізація, самовиховання, саморозвиток). За автором, ці механізми самореалізації виступають одночасно як необхідні умови й структурні елементи, ланки одного процесу розгортання й втілення сутнісних сил особистості, які доповнюють і розвивають один одного [114, с. 5-6].

У найбільш загальній формі механізм самореалізації особистості постає у дослідженні Г. Нестеренко – як діяльність. Але не кожний акт діяльності виступає самореалізацією, а тільки той, що відповідає внутрішнім тенденціям розвитку особистості [153].

У зв'язку з важливою роллю для самореалізації творчого способу розпредметнення й опредметнення та у контексті з'ясування сутності поняття “творча самореалізація” особистості звертаємо увагу на виявлення філософами взаємозв'язку між поняттями “самореалізація” й “творчість”.

Аналіз джерельної бази дає змогу визначити такі напрями дослідження цього аспекту:

– ототожнення змісту сутнісних характеристик творчості “як ціннісно процесуального феномену, найважливішими характеристиками якого є

самовиробництво, саморозвиток”, та самореалізації “як творчості історії й одночасно розвитку (творення) самої людини в якості суб’єкта творчої діяльності” (О. Шрамко [263]);

- розгляд самореалізації як складової творчої діяльності (В. Цапок [252]);

- трактування творчості як особливої форми задоволення потреб в самореалізації (О. Чаплигін[253]);

- розгляд творчості як способу самореалізації, що характеризує самоздійснення як “унікальну, неповторну, особливу форму об’єктивації сутнісних сил особистості, якій притаманна багатоваріантність форм та способів прояву, що зумовлено не тільки індивідуальними межами буття особистості і якісною багатобічністю суспільних зв’язків, що впливають звідси, а й формою освоєння цих зв’язків, яка відображає унікальність індивідуальності” [151, с. 123];

- ототожнення найбільш суттєвих рис особистості творця та системних рис творчої (креативної) самореалізації (суб’єктивність, свобода, самодостатність, евристичність, гуманістична цінність тощо) (М. Недашківська [153, с. 15-16]).

Такі різноманітні підходи до виявлення зв’язку між творчою діяльністю й самореалізацією свідчать про складність і багатогранність процесів, які вони представляють, а, отже, можливість їхньої різної інтерпретації. Та попри це, не викликає сумніву факт тісної взаємозалежності самореалізації й творчості. Самореалізація передбачає максимальне виявлення та індивідуальний, неповторний спосіб утілення особистістю своїх можливостей, що ідеально відповідає характеристикам творчої діяльності. Разом із цим, ми не можемо погодитися з тими дослідниками, які стверджують повну тотожність самореалізації й творчості, оскільки останній не завжди властиві, на відміну від самореалізації, чітко визначена мета та наявність продуктивного результату. Відтак ми погоджуємося з думкою В. Муляра про те, що творчість є одним із способів самореалізації особистості, і вважаємо, що поєднання творчої діяльності та механізмів самореалізації здатне забезпечити успішну, плідну діяльність особистості, якій властивий нестандартний, індивідуальний підхід.

Аналіз філософської літератури дозволив нам встановити, що *творча самореалізація є вільне, свідоме опрідметнення сутнісних сил людини, що втілюється в індивідуальній формі та виступає як внутрішній особистісний смисл*. Виявлені в ході дослідження положення про сутнісні характеристики самореалізації стали філософською основою для подальшого аналізу психологічного аспекту проблеми.

Предметом психологічного дослідження проблема самореалізації стала із середини XX століття. Д. Леонтьєв зазначає, що на психологічному рівні аналізуються особистісні якості й конкретні зовнішні умови, що дозволяють особистості продуктивно самореалізуватися, вивчається мотиваційна основа самореалізації та зворотній вплив об'єктивної і суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб'єкта (його самооцінку, рівень домагань, психологічний вік, картину життєвого шляху, світосприйняття тощо). В свою чергу, на психологічному рівні дослідник пропонує самореалізацію розглядати в трьох аспектах: як потребу, діяльність і результат (об'єктивний та суб'єктивний) цієї діяльності [115, с.158].

Здійснюючи аналіз психологічної літератури в контексті нашого дослідження, будемо дотримуватись цих напрямів.

Найглибший розгляд проблеми самореалізації, зокрема місця самореалізації в *потребнісно-мотиваційній сфері* особистості, зроблено у працях представників гуманістичної психології А. Маслоу та К. Роджерса [251].

А. Маслоу визначав самоактуалізацію (у значенні самореалізації) як “бажання людини стати тим, ким вона може стати” [251, с. 494]. На думку автора, самоактуалізація відповідає найвищому рівню, на якому людина максимально використовує свої таланти, здібності та особистісний потенціал. Проте шлях до самоактуалізації відкривається лише після того, як людина задовольняє дефіцитні потреби (базові, сутнісні). Задоволення потреб нижчого й середнього рівнів: фізіологічних, безпеки й захисту, належності і почуттів – створює основи для виникнення в подальшому вищих потреб: у самоповазі, самоактуалізації. Людина отримує можливість більш уважно ставитися до себе, прислухатися до власних

почуттів; брати на себе відповідальність за обраний шлях й, таким чином, у кінцевому підсумку досягати стадій самоактуалізації.

В основі теорії К. Роджерса – безмежна віра в людину як активну, цілеспрямовану особистість, яка спроможна розкрити й реалізувати свої внутрішні можливості й особистісні потенціали. Згідно з американським психологом, єдиним мотиваційним конструктом, що регулює поведінку людини, є тенденція до актуалізації, яка виявляється у прагненні до самоактуалізації як “процесу реалізації людини протягом усього життя свого потенціалу з метою стати повноцінною функціонуючою особистістю” [251, с. 537].

Звернення представників гуманістичної школи до внутрішнього буття суб’єкта, його активності, саморозвитку, самоактуалізації було значним кроком уперед, але розуміння самоактуалізації як внутрішнього прагнення, що з моменту виникнення не залежить від людської культури, середовища, відокремлює самоактуалізацію від особистості.

Сутність поняття “самореалізація” в цьому випадку багато в чому збігається з поняттям “самоактуалізація” в тому аспекті, який стосується саморозвитку. Проте сучасні науковці [115; 133; 111; 107] наголошують на теоретичній некоректності ідентифікації самореалізації й самоактуалізації. Вони розмежовують зазначені поняття, відзначаючи, що самоактуалізація – це свого роду “досамореалізація”, певний процес оживлення, активізації (актуалізації) наших потреб, мотивів, задумів, надання їм загостреної, емоційно забарвленої форми; це процес спонукання до дії самого себе. Водночас самореалізація – це усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки). Відбувається самореалізація уже на основі підготовчої, мобілізуючої роботи самоактуалізації і ці тісно пов’язані внутрішні процеси являють собою цілісний зв’язок у ході самобудівництва й саморозвитку особистості [111, с. 8].

Таким чином, суттєвим для нашого дослідження є трактування самоактуалізації як важливої складової процесу самореалізації людини, яка інтегративно поєднує емоційно-вольову та інтелектуальну готовності (потенції) особистості для практичного втілення її творчих можливостей.

Якщо А. Маслоу відводить потреби в самореалізації (самоактуалізації) найвищий щабель в ієрархії мотивів, яка актуалізується після задоволення нижчих та середніх вітальних потреб людини, то Д. Леонтьєв на основі концепції Г. Батищева розробляє трьохрівневу типологію відносно незалежних потреб, де перший рівень відповідає потребам, спрямованим на фізичне використання предметів, другий рівень – це потреби в розпредметненні культурно-історичного надбання людства, освоєнні форм діяльності, а третій рівень представлений потребами в опредметненні, втіленні своїх сутнісних сил. Відповідно до цієї моделі, потребу в самореалізації можна ототожнити з третім рівнем потребнісної структури. За автором, самореалізація здійснюється через конкретні потреби цього рівня – потребу у творчості, в особистісному спілкуванні, в соціально-перетворювальній діяльності тощо [115, с. 167-168]. Це говорить про опосередкованість потреби у самореалізації – можливість задовольнитися лише за допомогою задоволення інших потреб. При цьому вона виявляється як сенс, кінцева мета задоволення потреб особистості в діяльності [115, с. 134]. Важливим для нашого дослідження є твердження науковця про те, що потреба в самореалізації задовольняється лише в тій діяльності, яка втілює особливий особистісний смисл для людини, що самореалізується, тобто є значимою, передбачає усвідомлення причини і наслідки цієї діяльності.

Залежність актуальності потреб від віку людини дослідив В. Созонов. Науковець виявив, що якщо в ранньому дитинстві найбільш актуальна потреба в захищеності, в підлітковому віці – в самоствердженні, у юнацькому – у смислі життя, прагненні відчувати себе особистістю, то потреба в самореалізації як творчій, перетворюючій діяльності особливо гостро постає перед людиною в більш зрілому віці [220, с. 29]. Як свідчить практичний досвід психологів, усвідомлення потреби в самоактуалізації та самореалізації виникає лише на певному рівні розвитку індивідуальності й пов'язане з досить високим рівнем її саморозуміння [32, с. 173].

У зв'язку з цим виникає питання, наскільки рівень саморозуміння студента вищого педагогічного закладу відповідає зазначеним вимогам з метою підготовки його до творчої самореалізації у професійній діяльності. Не викликає сумніву те, що

майбутні фахівці володіють певними уявленнями про власні інтереси, здібності, що виявилось у їхньому професійному виборі. Проте саморозуміння людини в контексті самореалізації в професійній діяльності передбачає врахування нею не лише її суто особистісних, але й професійних якостей, співвіднесення професійних вимог із власними знаннями, уміннями та навичками. Багаторічний досвід роботи автора в педагогічному університеті підтверджує, що образ “Я-професійне” для майбутнього вчителя має невизначений, абстрактний характер, студент не повністю усвідомлює, що саме складає сутність майбутньої спеціальності, а тому процес підготовки майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності буде спрямований на подолання цього недоліку.

Саморозуміння особистості тісно корелює з її зрілістю [264], показником якої й одночасно умовою її досягнення виступає, згідно з Н. Бродовською і А. Реан, потреба в самореалізації [24, с. 181].

Періодом формування особистісної зрілості, як відомо, є юнацький вік, який збігається з періодом навчання у ВНЗ. За В. Слободчиковим і Н. Ісаєвою, студентський вік має особливість, яка виражається в кризі юності, яка пов’язана, по-перше, з входженням у новий спосіб життя і, по-друге, з фактичним розривом між ідеалом і реальністю, який можна розв’язати лише практично – у реальному самовизначенні. У зв’язку з цим психологи наголошують на необхідності ставити питання перед студентами про їхню реалізацію в професії з перших кроків навчання [214, с. 74].

Як *процес* самореалізація з психологічної точки зору є “виявленням внутрішнього через зовнішнє, потенційного – в актуальному” [32, с. 172]. Він діє, виходячи з ідей Л. Виготського, як єдність процесів інтеріоризації (розпредметнення, суб’єктивації) та екстеріоризації (опредметнення) і відповідно представлений інтернальною й екстернальною сторонами. Під інтернальною стороною О. Вітковська розуміє внутрішні процеси усвідомлення й розвитку особистості як інтеграцію досвіду й розгортання її духовних та інтелектуальних потенціалів; а під екстернальною – самоактуалізацію особистості, тобто втілення нею в життя певних внутрішніх змістів через зовнішній акт і творчу активність [32,

с. 173]. Віднесення автором самоактуалізації до зовнішнього, дієвого акту самореалізації відображає протилежну щодо традиційної точку зору про сутність цього поняття тій, що була розкрита вище. Вважаємо за доцільне розглядати самоактуалізацію як внутрішній інтернальний процес самореалізації поряд з усвідомленням і розвитком особистості, а змістом екстернальної сторони визначити суто самореалізаційний, виконавчий процес.

В. Демиденко конкретизує етапи процесу самореалізації й виділяє серед них такі: 1) усвідомлення людиною своєї сутності, власних потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів виявлення себе – усвідомлення свого Я; 2) визначення життєвої мети та програми дій її досягнення; 3) побудова моделі діяльності; 4) діяльність та її самооцінка; 5) порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності і свого статусу; 6) формулювання висновків про перспективи свого Я; 7) внесення в нього за потреби певних коректив [53, с. 34].

О. Киричук визначає самореалізацію як процес об'єктивації особистістю генетично успадкованих складників ядра особистості (соціальних диспозицій, потреб, задатків) та здатність створювати нові можливості для власного розвитку в процесі взаємодії з навколишнім світом [79, с. 28]. Дослідник конкретизує досліджуване поняття через самовираження, самоствердження та самоактуалізацію, які у вигляді трьох видів соціальної активності, як “сходинок”, ведуть особистість до самореалізації.

Аналіз психологічної літератури дозволяє нам виділити важливі поняття, через які розкриється сутність процесу самореалізації – це *рефлексія (саморозуміння, самопізнання, самооцінка), цілеспрямованість, активність, творчість та розвиток*.

Усвідомлення виявлення творчих можливостей, важливої сутнісної характеристики самореалізації [32; 53; 57], передбачає в процесі формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності залучення таких складових частин самосвідомості як саморозуміння, самопізнання, самооцінка. Ці особистісні утворення складають когнітивну основу самореалізації, без якої вона неможлива. Незважаючи на подібність, кожне із зазначених понять має

своє системне навантаження в системі самосвідомості [61, с. 94] і безпосередньо впливає на продуктивність самореалізації.

Саморозуміння та самопізнання активізуються, коли особистість здійснює певні вчинки, у процесі практичної діяльності. Порівнюючи власні результати з результатами інших людей, індивід виявляє в собі невикористані резерви, можливості й відповідно до цього планує наступний рівень самореалізації. Розуміючи себе, ми разом з тим осмислюємо, аналізуємо, перетворюємо й створюємо себе для того, щоб потім у вигляді збагачених сутнісних сил (індивідуальних якостей) втілити цей результат самопізнання та саморозуміння в нову практичну діяльність. Необхідно відзначити, що неповне або хибне уявлення про себе нерідко призводить до неправильного вибору, провокує невпевненість і сумніви в реалістичності своїх планів, істотно знижує відкритість людини до нового досвіду [32, с. 174]. З огляду на це, важливою якістю особистості, яка продуктивно й творчо реалізує себе в діяльності, А. Бодалєв і Л. Рудкевич називають адекватну самокритичність [22, с. 22].

Самооцінка як підсумок процесу самопізнання й саморозуміння особистості, виконує своєрідну корегуючу функцію відносно до самореалізації. Завдяки самооцінці особистість змінює уявлення про себе, а отже, піддає корекції й цілі самореалізації. Таким чином, використання результатів самосвідомості виступає внутрішнім регулятором досліджуваного процесу.

Цілеспрямованість самореалізації, виходячи з її визначень [57; 186], є важливою ознакою цього процесу. Так, В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань вважають, що самореалізація “охоплює весь шлях внутрішньої, індивідуальної мети – від першої думки про неї і аж до матеріального опредметнення” [186, с. 171]. Згідно з дослідниками, авторство в цілеутворенні (цілі діяльності задаються зовні чи визначаються суб’єктом діяльності) є тим критерієм, який відрізняє реалізацію особистості від самореалізації. Якщо реалізація притаманна будь-якій діяльності людини, коли об’єктивно опредметнюються її властивості, то процес самореалізації відбувається лише за умов виконання діяльності, зумовленої не необхідністю, а власними інтересами і цілями [186, с.172].

Здатність особистості визначати цілі своєї діяльності тісно пов'язане з усвідомленням нею власного потенціалу та специфіки роботи, яка виконується. Дослідження психологів доводять, що наявність чітких цілей, як особистих, так і професійних, уявлення про себе як сильну особистість, спроможну керувати процесом життя та осмислення життя в цілому сприяють реалізації потенціалу вчителя [93; 94].

Необхідно зазначити, що певну цільову ідею, спрямовану на підвищення самоповаги та задоволеності життям, несуть у собі життєві домагання. К. Абульханова-Славська, А. Бодалєв, Л. Рудкевич, Т. Титаренко відзначають тісну кореляцію даних особистісних утворень із самореалізацією, реалізацією творчого потенціалу [1; 22; 236]. У домаганнях, як зауважує Т. Титаренко, імпліцитно присутня активна небайдужість до свого майбутнього й власної ролі в його творенні, вони є постійним зважуванням, оцінюванням своїх потреб і здібностей та запиту з боку соціуму такої самореалізації, яка задовольняла би як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала б стійку самоповагу та визнання значущого оточення [236, с. 131]. Домагання являють собою той компонент внутрішнього світу людини, який безпосередньо впливає на рівень самореалізації особистості.

Згідно з О. Киричуком, інтегралом домагань, саморегуляції й задоволення людини та водночас похідною потребово-мотиваційних рушійних сил, здатністю й способом самовираження, самореалізації виступає *активність* особистості [78, с. 32]. Різні види активності, спрямовані на досягнення визначених особистістю завдань, є по суті змістом самореалізації: “здійснюючись особистістю в діяльнісному плані життя, активність приймає форму самореалізації” [1, с. 25]. На думку К. Абульханової-Славської, вона є виявом особливої особистісної значущості діяльності, за якої суб'єкт, незважаючи на труднощі, виконує діяльність із задоволенням і досягає якісних результатів. Для подолання проблем, які досить часто зустрічаються на шляху самореалізації, важливе значення має така форма активності особистості, як відповідальність. Вона здатна перетворювати зовнішній (суспільний) обов'язок у внутрішню потребу й здійснювати самоконтроль за його

виконанням. На основі відповідальності, як особистісно привласненого особистістю обов'язку, може виникати ініціатива, що є однією з ознак самореалізації. Гармонійне й продуктивне поєднання ініціативи й відповідальності дозволяє особистості повністю зберегти автономію, підтримати високий рівень активності, орієнтує її на творче виявлення своїх здібностей, а не копіювання готових зовнішніх моделей [1, с. 116].

Таким чином, активність є тим засобом і способом, який дозволяє особистості суб'єктивувати досвід людства та втілити його в життя з уже новим індивідуалізованим змістом. А оскільки основною якістю активності є її належність суб'єкту, поза яким вона не існує [1], доходимо висновку про те, що самореалізуюча особистість повинна виступати суб'єктом діяльності, яку вона виконує. Водночас, як підкреслюють психологи, самореалізація є процесом, який веде до перетворення особистості на суб'єкта життя [186, с. 172].

Відтак самореалізація та становлення суб'єкта життя є взаємозалежними поняттями. Самореалізацію може здійснити лише особистість, що виступає суб'єктом діяльності, свідомо визначає цілі своєї діяльності й творчо реалізовує їх. Неможливість зведення самореалізації до ізольованого акту діяльності передбачає її повторення з якісно новими результатами та на основі якісно нових досягнень, що сприяє збагаченню досвіду суб'єкта діяльності й перетворює його на суб'єкт життя.

Для нашого дослідження важливим є питання, якою мірою та за яких умов людина здатна інтегрувати свої природні, індивідуальні, соціальні якості для того, щоб, долаючи перешкоди, досягати своїх цілей, повно, цілісно та творчо змінювати себе й довколишній світ. З метою розв'язання даної проблеми звертаємо увагу на аналіз психологами сутності поняття "суб'єктність" як змістово-діяльнісної характеристики активності, що забезпечує здатність людини бути автором свого життя, максимально мобілізувати свої ресурси [61; 114].

Розглядаючи поєднання таких важливих параметрів суб'єктності як усвідомлення (рівень рефлексивності) і активність життєвої позиції, Д. Леонтьєв виділяє чотири типи життєвої позиції: діяльну, імпульсивну, споглядальну та пасивну [114]. Діяльна позиція характеризується свідомим сприйняттям і активністю : людина, що її займає, усвідомлює своє життя і здатна керувати ним.

Імпульсивна позиція характеризується активністю та відсутністю свідомого сприйняття, вона властива людині, яка намагається керувати своїм життям, хоча неспроможна добре його осмислити; її дії та рішення набувають хаотичного характеру, оскільки вони не пов'язані єдиною життєвою метою. Споглядальна позиція – це позиція високого рівня рефлексивності й відсутності активності: людина, чітко усвідомлюючи події свого життя, не здатна на них впливати; вона відчуває труднощі в цілеутворенні, переході від планування до втілення задумів у життя, через це її наміри часто залишаються нереалізованими. Для пасивної позиції властиві відсутність усвідомлення й активності по відношенню до свого життя, повне пасивне підкорення обставинам.

Аналіз типів життєвої позиції засвідчує, що самореалізація, як і суб'єктність, виявляється через діяльну позицію, у якій життєва активність поєднується з високим рівнем розвитку рефлексії. А отже, творча самореалізація можлива за умови, якщо особистості, яка її здійснює, властива суб'єктність, що передбачає активність, ініціативність, рефлексію, відповідальність.

Необхідним атрибутом самореалізації, на думку Л. Мітіної та Н. Пилипенко, є *саморозвиток* індивіда. Автори виокремлюють самореалізацію як якісний рівень професійного та особистісного розвитку [174], найвищу стадію психологічної перебудови особистості в цьому процесі після стадій самовизначення та самовираження [147]. Провідним чинником у самореалізації особистості визнається внутрішній фактор (особливості ціннісно-мотиваційної сфери, комунікативні, емоційно-вольові характеристики, активність, потреба в самореалізації). Причому представники рефлексивно-гуманістичної психології (І. Семенов, С. Степанов, Е. Кремер, С. Маслоу, О. Поліщук та інші) говорять про безкінечність ресурсів самореалізації кожної людини. І якщо, згідно з акмеологічною моделлю розвитку людини, після досягнення нею вершинного піку “акме” обов'язково настає регрес, то інтенціонально-динамічна модель рефлексивної психології орієнтує людину в особистісному рості на постійне вдосконалення і творчий розвиток [228].

Світ особистості, згідно з Т. Титаренко, на кожному етапі життєвого розвитку постає як концептуальна модель універсуму, що має специфічні просторово-часові

координати, де індивідуальна міра самореалізації є одиницею виміру часу. За даною концепцією, чим яскравіше, динамічніше, емоційніше людина творить себе й своє життя в реальній дійсності, тим активніше її психологічний час не збігається з часом фізичним [237, с. 359]. Звідси випливає, що психологічний вік людини, яка уникає самореалізації, може випереджати її фізичний вік, що означатиме творчу стагнацію особистості.

Доречно підкреслити, що *творчість* є невід'ємною ознакою самореалізації. Більше того, аналіз сутнісних характеристик самореалізації та творчості дозволяє О. Киричуку та П. М'ясоїду поставити знак рівності між цими поняттями як проявами самотворення, самовираження, виходу за межі власного Я [152; 121].

Дійсно, шлях самореалізації, як і творчості, передбачає зміни, намагання апробації в житті невідомого, уникнення адаптації. Остання виступає життєвим антиподом самореалізації, повній ризику, суб'єктних переживань і творчих зусиль [115, с. 174]. Так, творчий потенціал, який розглядається І. Семеновим, С. Степановим та іншими як джерело самореалізації, трактується представниками гуманістично-рефлексивної психології психоенергетичним напруженням, “яке виникає між устремліннями, можливостями й реальним життям людини, та реалізується в рефлексивно творчому зусиллі” [228, с. 153].

О. Леонтьєв вважає, що самореалізацію слід розглядати не як зміст, а як умову здатності людини діяти в невизначених ситуаціях. Ця якість, на думку дослідника, є стрижневою у творчій діяльності [112, с.84].

Підсумок аналізу багатовекторних психологічних досліджень самореалізації дає нам можливість розглядати дане поняття як *усвідомлене, цілеспрямоване, активне самотворення та самовиявлення особистості, що веде до саморозвитку*.

Проте для отримання цілісного уявлення про будь-яку діяльність необхідно здійснити аналіз не лише її процесуальних особливостей, але і її результату. Досліджуючи самореалізацію, психологи виділяють її *об'єктивний і суб'єктивний результати*.

Предметна реальність соціально значимого внеску (опредметнення себе в об'єкті чи в іншому суб'єкті, власне прирощення), який здійснює суб'єкт, є тим

критерієм, який дозволяє розмежовувати самореалізацію з такими близькими за значенням поняттями, як самовираження, саморозвиток, самоактуалізація [115]. На відміну від останніх, самореалізація завжди є продуктивною. Опредметнивши свої знання, індивідуальні здібності та можливості в суспільстві, особистість збагачує його, сприяє його розвитку: “Об’єктивна взаємозалежність реалізації особистісних сутнісних сил з процесами розвитку суспільства свідчить про те, що багатство індивідуальності людини є важливим критерієм не лише її самоорганізації, а й гармонійного суспільного розвитку” [155, с. 21]. Тому об’єктивний смисл самореалізації Д. Леонтьєв бачить у тому, що без неперервного обміну й взаємного збагачення сутнісними силами між індивідами людство зупинилось би у своєму поступальному русі [115, с.167].

Проте глибинною мотиваційною основою самореалізації, на думку дослідника, є не прагнення особистості здійснити свій внесок у конкретні об’єкти чи суб’єкти, а метаперсоналізація – прагнення транслювати свою особистість людству в цілому, до якого він відносить себе, і тим самим забезпечити собі особисте безсмертя [115, с. 167].

Таким чином, самореалізація як результат має важливе смислове наповнення як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому. Вона може виявлятися в різноманітних сферах діяльності, але однією з найбільш вагомих для особистості є самореалізація в професійній діяльності.

Педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості виявляється у з’ясуванні сутності самореалізації, спробі виокремлення засобів та умов, які уможливають проходження цього процесу. Таким чином, теоретична за своєю сутністю досліджувана проблема отримує завдяки педагогічній науці практико-орієнтований характер. У цьому полягає відмінність самореалізації особистості як запропонованої Б. Гершунським мети освіти від абстрактної ідеї “всебічного розвитку особистості” – звичайно недосяжного в практичній діяльності утопічного ідеалу [42, с. 5].

Значний внесок у розробку ідеї самореалізації, спрямованої на активізацію потенційних можливостей особистості, розширенню меж її повноцінного розвитку,

зробили прогресивні українські й російські педагоги минулих століть, що висвітлено в працях Н. Лосєвої [130; 131; 133], Н. Сегеди [201]. Ці аспекти знайшли відображення в практичній діяльності різних особистісно-орієнтованих систем, які опікувалися творчим саморозвитком дітей шкільного віку (хоча коло їхньої роботи було досить обмеженим). Проте традиційний спосіб навчання, яким охоплено переважну більшість учнів, полягає у впливі вчителя на учня, що не передбачає самореалізацію особистості учасників навчально-виховного процесу.

Низку дисертаційних робіт, які з'явилися останнім часом, спрямовано на те, щоб у кінцевому підсумку сприяти творчій самореалізації учнів у позашкільній діяльності сільської школи [88], самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі [84], творчій самореалізації старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу [111], духовній самореалізації старшокласників [244], самореалізації особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності [34], творчої самореалізації старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу [45], формуванню в старшокласників здатності до самореалізації [65], що є надзвичайно важливим внеском у справу гуманізації національної освіти.

Проте залежність процесу формування особистісних якостей учнів від індивідуального внеску педагога вимагає також мобілізації дослідницьких зусиль на підготовку майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності. Це питання є одним із стрижневих у концепції особистісно орієнтованої професійної підготовки освітян, теоретичні засади якої відображені в роботах І. Бега [16], І. Зимньої [66], І. Зязюна [168], С. Кульневич [104], Л. Лещенко [117], С. Подмазіна [178; 179], В. Радкевич [187], В. Рибалки [189], Л. Хомич [248], М. Чобітько [257], В. Шахова [259] та інших. Безпосередньо проблема самореалізації майбутніх учителів розроблялась В. Сластьоніним [211], І. Ісаєвим [69], В. Радуллом [188], С. Сисоєвою [205], М. Лазарєвим [107], Л. Рибалко [190], Г. Кіт [80], І. Краснощок [100], І. Лебедик [108; 109], Н. Сегедою [201], О. Тепловою [235], А. Зайцевою [64], В. Тюскою [239], Т. Осадчук [159]. Попри неабияку актуальність зазначених досліджень, вони об'єктивно не в змозі розкрити всі аспекти багатогранної

проблеми самореалізації особистості вчителя, а тому означена проблема потребує подальшого вивчення.

Для розв'язання поставлених завдань нашого дослідження ми здійснили аналіз різних підходів у педагогічній літературі до трактування творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності. Виявилось, що кожне з визначень цього поняття, як правило, ставить на перший план різні аспекти процесу самореалізації. І це закономірно. Спроба ж синтезувати наявні дефініції в одну або ж запропонувати одну узагальнюючу могла б призвести до примітивізації розуміння самореалізації. Саме тому вважаємо за доцільне розглянути різні визначення, які у сукупності підкреслюють багатоаспектність досліджуваного процесу й дають можливість його адекватно ідентифікувати (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Визначення поняття творчої самореалізації майбутнього вчителя
в професійній діяльності**

№	Автор	Визначення
1	Л. Рибалко [190, с. 15]	“... професійно-педагогічну <i>самореалізацію</i> майбутнього вчителя визначено як цілеспрямовану, спеціально організовану діяльність (самодіяльність), механізмами якої є розпредметнення педагогічного досвіду, трансформація (перероблення та набуття власного досвіду), опредметнення сутнісних сил у процесі підготовки, постійне самозростання до акме”.
2	В. Радул [188, с. 25]	“ <i>Самореалізація</i> – процес, який передбачає усвідомлення особистістю того, чим вона володіє й чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплений у визначенні цих досягнень іншими”.
3	І. Лебедик [108, с. 18]	“Ми в якості <i>самореалізації</i> приймаємо спеціально організовану суб’єктом діяльність, метою якої є втілення ним свого суб’єктивно відчутного призначення, а також результат цієї діяльності, що тісно пов’язаний із саморозвитком та самоствердженням особистості”.
4	І. Краснощок [100, с. 6]	“Особистісну <i>самореалізацію</i> майбутнього вчителя доцільно розуміти, як усвідомлення й співвіднесення зовнішніх впливів та вимог з комплексом внутрішніх умов особистості: “хочу”, “можу”, “маю”, “потрібно”, де творча можливість і готовність передусім належать до здатності майбутнього вчителя “робити себе” через і за допомогою спілкування й активної діяльності, котрі виступають як вияв самосвідомості в цілепокладанні, саморегуляції і самореалізації”.

Продовження таблиці

5	Н. Сегеда [201, с. 38]	Професійна <i>самореалізація</i> майбутнього вчителя – це усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація індивідуального професійного потенціалу вчителя в педагогічному процесі співтворчості з учнями.
6	Т. Осадчук [159, с. 68]	<i>Самореалізація</i> майбутнього педагога як стратегічна установка передбачає вміння сміливо спиратись на сильні сторони своєї індивідуальності, брати на себе відповідальність за результат професійної діяльності, вміння керувати самим собою.

Окрім зазначених дефініцій вважаємо за доцільне звернутись до визначення, що надається в словнику з освіти й педагогіки: Самореалізація особистості найбільш повне виявлення особистістю своїх індивідуальних і професійних можливостей [217, с. 53].

З огляду на спеціальність майбутніх учителів прогнозованих експериментальних груп нашого дослідження для нас є важливим розгляд І. Тяллевою поняття творчої самореалізації вчителів іноземної мови в професійній діяльності за умов післядипломної освіти як цілеспрямованого процесу розвитку і використання особистісних (мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, когнітивної) і професійних детермінант (загальнопедагогічної та предметної) у творчій професійній діяльності, результатом якої стають позитивні зміни професійного рівня і рівня володіння іноземною мовою учнів, та “регламентні продукти” діяльності учасників педагогічного процесу [240, с. 6].

Аналіз вищезазначених визначень самореалізації майбутніх учителів та учителів іноземної мови в професійній діяльності засвідчує наявність у досліджуваному процесі таких сутнісних характеристик – *усвідомлення власних якостей і діяльності, цілеспрямованість, ініціативність, творчий вияв особистісного потенціалу, саморозвиток*.

У контексті нашого дослідження ми звернули увагу на те, що поняття “самореалізація” та “творча самореалізація” дослідники вживають як синонімічні, не вказуючи на жодні відмінності між ними. Між тим, І. Ісаєв розрізняє прогресивний та регресивний варіант особистісної самореалізації. Згідно з автором, прогресивний варіант особистісної самореалізації викладача характеризує самотворення особистості в різних сферах (моральній, естетичній, правовій та ін.) через

самозаперечення й самовизначення в процесі й при оцінці результатів професійно-педагогічної діяльності на основі прогресивних культурно-історичних ідеалів. Регресивний варіант особистісної самореалізації виявляється у відході в індивідуалістичні сфери самореалізації, при якому викладача вирізняє інертність, яка супроводжується ілюзією невичерпності набутого досвіду. У кінцевому результаті прагнення зберегти попередній рівень дидактичної, моральної культури не дозволяє здійснити йому повну самореалізацію, що відповідно породжує незадоволення професійною діяльністю, веде до невдач [69, с. 103].

На думку В. Сластьоніна, різні види самореалізації доцільно розрізняти залежно від різної поведінки особистості, яка може базуватися на адаптації, компенсації, корекції або на творчому стилі діяльності. Адаптаційна поведінка людини характеризується використанням (свідомо чи несвідомо) тих своїх якостей, які сприяють успіху в діяльності. Компенсація полягає у виборі таких умов праці, які б допомагали їй уникати ситуацій, що призвели б її до демонстрації небажаних якостей. Механізм корекції забезпечує виконання діяльності в оптимальних межах. А за умов високого рівня професіоналізму й творчого стилю діяльності вчитель виходить із нормативних вимог професійної діяльності, випереджає її вимоги, вносить творчий внесок у професію; відбувається вихід за межі своїх можливостей, вичерпування своїх резервів [166, с. 55].

У річищі нашого дослідження акцент робиться на творчій самореалізації особистості в професійній діяльності. Аналіз педагогічної літератури дозволив нам виділити шість основних наукових підходів до вивчення цього питання:

1. Самореалізація розглядається з точки зору соціалізації особистості.
2. Самореалізація вивчається в аспекті саморозвитку особистості.
3. Самореалізація досліджується з позицій акмеології.
4. Самореалізація розглядається в контексті життєвої компетентності людини.
5. Самореалізація вивчається в річищі проектування освіти.
6. Самореалізація досліджується у форматі творчої діяльності.

Беручи до уваги різноманітність думок дослідників щодо самореалізації особистості, вважаємо за доцільне подати аналіз досліджуваної проблеми в

контексті запропонованих авторами підходів.

Перший із них представляють В. Сластьонін [211], І. Ісаєв [69], В. Радул [188], Н. Лосєва [130-133], І. Краснощок [100], Н. Комісаренко [88; 89]. Дослідники виходять із того, що самореалізація особистості за своєю генезою має соціальну природу. І. Краснощок пише: “Поняття “особистісна самореалізація” фіксує стан розвитку соціальності особистості майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів” [100, с.28].

Отже, успішна самореалізація особистості вимагає від людини не тільки засвоєння соціальних норм і культурних цінностей, але й прояву активності, яскраво вираженої позиції суб’єкта. На думку В. Радула, зміст соціальної самореалізації молодого вчителя як критерію його соціальної зрілості полягає в тому, що практично вся його діяльність – це розмаїття її форм, вчинків, актів, спілкування та інших видів цілеспрямованої соціальної активності [188, с. 27]. Відтак автор розглядає соціальну активність як складову самореалізації й визначає її як “єдність відображення і реалізації зовнішніх та внутрішніх тенденцій у житті особистості”; “ціннісний спосіб моделювання, структурування й здійснення особистісної діяльності, спілкування та поведінки, при якій вона набуває якості більш-менш автономно, більш-менш цілісно і більш-менш успішно функціонуючої системи в міжособистісному просторі” [188, с.24].

Погоджуючись з ученими в тому, що самореалізація передбачає соціалізацію як всебічне і послідовне входження індивіда в об’єктивний світ суспільства, усе ж визнаємо, що нам ближча позиція Л. Мільто, згідно з якою соціалізація є лише однією із сторін самореалізації (процес об’єктивації). Іншою не менш важливою складовою самореалізації є індивідуалізація – процес відокремлення, диференціації людини й інтеграції зовнішнього світу у свою суб’єктивність (процес суб’єктивації) [145, с. 153].

Представниками другого підходу до вивчення проблеми самореалізації в аспекті саморозвитку особистості є І. Лебедик [108; 109], М. Костенко [96]. При цьому безпосередній тісний зв’язок самореалізації з саморозвитком підкреслюють дослідники різних напрямів, зокрема представники першого підходу, про що зазначається вище. Разом із цим, аналіз наукової літератури засвідчує, що в

контексті дослідження самореалізації замість поняття “саморозвиток” науковці часто оперують поняттям “розвиток”. З метою з’ясування сутності й місця творчої самореалізації в професійній діяльності майбутнього вчителя вважаємо за необхідне виявити розбіжності між процесами розвитку та саморозвитку особистості.

У теоретичних дослідженнях виокремлюються два суттєвих аспекти, які розмежовують ці процеси. По-перше, рушійною силою розвитку виступає суперечність між потребами особистості й реальними можливостями їх задоволення, тоді як джерелом саморозвитку є суперечність між усвідомленим особистістю власного соціального призначення (особистого, професійного тощо) і реальними можливостями його здійснення. По-друге, якщо в процесі розвитку сама особистість розглядається як об’єкт зовнішнього впливу, то в процесі саморозвитку вона виступає як активний творець себе, суб’єкта [243, с. 11].

Кореляція зазначених вище особливостей розвитку, саморозвитку особистості й визначення самореалізації І. Лебедиком як спеціально організованої суб’єктом діяльності, метою якої є втілення ним свого суб’єктивно відчутного призначення [108, с. 18], виявляє подібність процесів саморозвитку та самореалізації. Проте ототожнювати їх не вважаємо доцільним.

Ми погоджуємось із думкою дослідників, що “самореалізація є одночасно стадією і проміжною метою саморозвитку, досягнення якої розпочинає новий виток нескінченного процесу саморозвитку” [96, с. 7] і слугує показником творчого саморозвитку особистості [216, с. 9]. Кожний наступний акт самореалізації здійснюється особистістю на основі досвіду попередніх актів самореалізації й тому є якісно новим рівнем на шляху професійного зростання фахівця.

Необхідно зауважити, що характерною ознакою професійної діяльності педагога є те, що розмежування в ній процесів розвитку та саморозвитку практично неможливе [243, с. 11]. Саме це, на нашу думку, пояснює широке вживання дослідниками поняття “розвиток” у значенні “саморозвиток”.

Так, В. Радул зазначає, що самореалізація молодого вчителя стимулює розвиток особистості на всьому її життєвому шляху, і розглядає цей процес як одну з функцій самореалізації [188, с. 26].

Особистість у динаміці її саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації її творчого потенціалу в різних життєвих сферах, зокрема в самотійній професійній діяльності стала об'єктом вивчення акмеології. З позицій цієї галузі наукового знання особистість здійснює самореалізацію свого творчого потенціалу, досягнувши найвищих точок у діяльності й творчості. Основною проблемою дослідження представники акмеологічного підходу в системі освіти (А. Деркач [55], Н. Кузьміна [3], Л. Рибалко [190], Г. Данилова [51]) вважають виявлення умов, факторів, закономірностей самореалізації, саморуху суб'єкта до вершин професійної майстерності.

Ми солідарні з Г. Даниловою, котра вважає, що процес самореалізації як складову акмеологічної моделі педагога можна схематично представити у вигляді пірамідальної спіралі, витки якої піднімаються від нижнього до верхнього рівня кваліфікації. Висхідний саморух педагога на шляху самовдосконалення й самореалізації уможливорюється завдяки самоосвіті. Автор виокремила чотири ступеня цього процесу: 1) елементарна (низька), безсистемна самоосвіта; 2) самоосвіта (середня), що базується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, урахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети, самоаналізі її результатів та виявленні прагнення вдосконалювати свою професійну майстерність; 3) оптимальна (висока) систематична, цілеспрямована самоосвіта, що зумовлена набуттям суб'єктом професійних знань на методичному, теоретичному та технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати в процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження; 4) ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для суб'єкта постійною, життєво необхідною потребою й характеризується самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи [51, с. 9].

Певний інтерес для нашого дослідження має праця В.Зарицької, де реалізується психолого-педагогічний підхід до вивчення самореалізації особистості в контексті її життєвої компетентності [65]. Згідно з цим дослідженням, життєва компетентність як здатність особистості застосовувати знання, уміння й набутий досвід відповідно до життєвої ситуації виступає найсуттєвішою детермінантою

самореалізації. Автор стверджує, що самореалізація особистості – це “процес і результат застосування особистістю в повсякденному житті й праці набутих компетенцій, удосконалення й розвиток їх включенням особистості до творчої діяльності й отримання від останньої не тільки користі для себе та для інших, а й внутрішнього задоволення” [65, с. 6].

На основі здійсненого практичного експерименту В. Зарицька доводить взаємозалежність рівня життєвої компетентності й повноти самореалізації особистості. Якщо зауважити, що професійна діяльність особистості є складовою її життєвого шляху, тоді зазначений вище підхід актуалізує важливе твердження: рівень набутої фахівцем у ВНЗ професійної компетентності детермінує повноту його творчої самореалізації в професійній діяльності. Це підтверджується зауваженнями дослідників про наявність у структурі професійної компетентності акмеологічних інваріантів, які зумовлюють оптимальний творчий потенціал і найвищу продуктивність праці незалежно від дії зовнішніх умов і чинників [62, с. 322-323].

Заслуговує на увагу підхід до вивчення самореалізації у форматі проектування освіти (І. Шендрік [260]), що започатковує новий напрям досліджування проблеми на засадах освітнього менеджменту.

Автор допускає можливість того, що людина здатна самореалізовувати свій особистісний потенціал спонтанно за умови, коли вона не усвідомлює цей процес. Проте самореалізація буде більш продуктивною з огляду на можливості управління нею, яке будується через усвідомлення суб'єктом власних індивідуальних властивостей, рис, якостей і шляхів їх актуалізації; здатність приймати рішення, мотивовані потребами росту.

Виходячи з діяльнісної парадигми проектування освіти самореалізуючої особистості, І. Шендрік виокремлює сукупність дій, які необхідно здійснити в навчально-виховному процесі: 1) цілепокладання, що виконується на основі узгодженого самовизначення педагога та учня; 2) окреслення умов самовизначення; 3) формування сукупності пропозицій про шляхи та способи досягнення намічених цілей; 4) вибір найбільш перспективних гіпотез; 5) виявлення показників руху до

мети; 6) розробка організаційно-технологічної схеми досягнення визначеної мети; 7) здійснення рефлексії та перепроєктування з наступною реалізацією [260, с. 41].

Ще один педагогічний підхід до вивчення самореалізації особистості, у форматі творчої діяльності, акцентує взаємозумовленість самореалізації та творчості ([204-206; 169; 97; 69; 188]).

С.Сисоева обґрунтовує це таким чином: з одного боку, “особистісні якості особистості найбільш яскраво виявляються у творчості, яка забезпечує особистості її сутнісну й цілісну самореалізацію” [169, с. 240], а з іншого боку, “самореалізація в професійній діяльності, правильний (з точки зору здібностей, особистісних якостей особистості) професійний вибір веде людину до творчості, самовираження в професійній діяльності, що значною мірою дозволяє людині долати психологічні, соціальні, матеріальні бар’єри, які трапляються на її шляху” [169, с. 239].

Суголосною цій думці є таке бачення проблеми: самореалізація (автор використовує поняття “самоздійснення”) особистості забезпечується творчістю в різноманітних її формах (діяльність, ставлення, ціннісні орієнтації). Водночас творчі здібності людини безперервно збагачуються завдяки тому, що вони опредметнюються в продуктах діяльності, соціальному досвіді, культурі, а потім розпредметнюються, суб’єктивуються індивідами [97, с. 21], тобто завдяки самореалізації.

Максимальну повноту особистісної самореалізації викладача, відповідно до суджень І. Ісаєва, забезпечує творче ставлення до професійної діяльності [69, с. 102], яке виявляється у творчій спрямованості професійної діяльності. У свою чергу, перетворення педагогічної праці у сферу постійного творчого пошуку, за твердженням В.Радула, можливо лише на основі творчої самореалізації вчителя [188, с. 10].

Дослідники Л. Кекух [77] й О. Кривильова [101] ототожнюють педагогічну творчість і цілісний процес професійної реалізації й самореалізації педагога. Креативність (інтегративну сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності) О. Куцевол розглядає як необхідну умову самореалізації [106, с. 37].

Як бачимо, чимало дослідників схильні вважати творчість і самореалізацію нероздільними процесами, які доповнюють і розвивають один одного.

Всі зазначені вище підходи не є взаємозаперечними. Разом вони складають загальну картину процесу самореалізації особистості, яка може доповнюватися іншими підходами з огляду на багатогранність досліджуваного поняття.

Скористаємося описаними підходами як методологічним підґрунтям для виявлення сутності творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя в професійній діяльності.

Ми погоджуємось із тими науковцями, які вважають творчий стиль діяльності універсальним способом розвитку та виявлення можливостей особистості, тим механізмом, що забезпечує творчий внесок у професійну діяльність. Беручи це до уваги, звернемося до визначення творчості як процесу творення чогось нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його одержання [139]. Наукове визнання існування поряд із об'єктивною суб'єктивної творчої діяльності дозволяє конструювати процес творчості, залучати до нього індивіда й саме так формувати в нього досвід творчої діяльності та забезпечувати можливість його самореалізації.

Педагогічна творчість є якісною характеристикою професійної діяльності вчителя, на що вказують багаточисельні напрацювання [46; 63; 72; 81; 110; 204; 205; 207; 261]. У широкому розумінні вона постає як відкриття вчителем відомих методів, прийомів та умов їх застосування, бачення кількох варіантів розв'язання одного завдання, оновлення відомого згідно з новими вимогами [139, с. 87].

Особистісні якості й творчість учителя виявляються у різноманітних формах і способах творчої самореалізації. З огляду на це, В. Сластьонін визначає педагогічну творчість як процес самореалізації індивідуальних, психологічних, інтелектуальних сил і здібностей особистості педагога [167, с. 44].

Проте професійна належність сама по собі не гарантує усвідомлення вчителем сутності педагогічної діяльності, його здатності до творчого втілення в неї своїх професійних та особистісних якостей. Для того, щоб підготувати майбутнього фахівця, здатного самоорганізувати професійну діяльність на високому творчому

рівні, необхідно сприяти формуванню в нього в процесі навчання педагогічної майстерності.

І. Зязюн розглядає педагогічну майстерність “як вияв педагогом свого “Я” в професії, як самореалізацію вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості” [67, с. 111].

Зовні майстерність учителя виявляється в успішному розв’язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу. Проте сутність майстерності – у привнесенні особистісного начала в педагогічну діяльність [104, с. 110], “в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей” [67, с. 111].

У свою чергу, ознакою цілісної особистості виступає індивідуальність і саме вона, за В. Муляром, є ключем у науковому розумінні сутності самореалізації [151].

Ми поділяємо думку Н. Сегеди [201], що культура, творча діяльність, педагогічна творчість (а також педагогічна майстерність – Л.А.) виступають зовнішніми проявами творчої самореалізації вчителя, тоді як сутність творчої самореалізації – це індивідуальність педагога, що, згідно з В. Сластьоніним, є найвищою характеристикою професійної творчості [166].

На думку І. Беха, “індивідуальність педагога визначається як його природними даними, так і набутим життєвим досвідом. Особисті риси – самотність, неповторність, яскравість, своєрідність, вираження почуттів і характеру – поєднуються з індивідуальністю професіонала і проявляються в його праці” [16, с.97].

Індивідуальність є не просто неповторне в особистості, а певний, особливий спосіб реалізації всезагального на рівні одиничного [151, с. 77].

Для нашого дослідження важливим є висновок Л. Мільто про те, що індивідуальність є продуктом свідомого розвитку, саморозвитку і самореалізації [145; с. 153]. Це свідчить про можливість формування індивідуальності майбутнього вчителя за допомогою процесу “внутрішнього дозрівання, знаходження особистістю свого покликання” [145, с. 153], актуалізації й реалізації її творчих можливостей.

До сутнісних ознак творчої індивідуальності вчителя дослідниця відносить такі:

- сформованість “педагогічного Я” (уявлення про мету своєї діяльності як високу місію розвитку людини, духовний настрій; домінування основного педагогічного відношення в життєвих смислах і цінностях, наявність цінностей, переконань і ідей, складовий внутрішній стрижень особистості і діяльності, що вчитель виробив самостійно; високий особистісний зміст всього, що відбувається в процесі професійної діяльності; яскраво виражене прагнення до самоактуалізації, що є основною рушійною силою професійної активності і передумовою задоволеності від діяльності; цілісність ідей, переконань, діяльності і напрямів самовдосконалення; воля і цілеспрямованість у перетворенні діяльності і власної особистості);

- сформованість педагогічної “Я-концепції” (включеність у “Я-образ”, “саморозуміння”, уявлення, знання і відчуття своєї унікальності і неповторності як педагога);

- активне ставлення до педагогічної діяльності (широта інтересів при загальному позитивному відношенні до світу; високий рівень творчої мотивації, що виражається у постійному прагненні до вдосконалення навколишньої дійсності, пошук ефективних способів її зміни, прагненні “вийти за межі своєї професії”, перетворити її на досвід, збагатити професію особистим творчим внеском; самовизначення як виокремлення тієї частини дійсності й виду діяльності, в якому людина вільна й здатна виявляти активність і реалізувати своє “Я” відповідно до “Я”-концепції) [146, с 8].

Дослідження вітчизняними й зарубіжними науковцями становлення творчої особистості вчителя, розвитку його індивідуальності, професійно творчих якостей і мислення [3; 134; 146; 147; 150; 163; 166; 168; 167; 204-206, 209; 225; 247; 256] складають методологічне підґрунтя нашої роботи. Для виконання завдання першого підрозділу особливої значущості набувають для нас такі закони педагогіки творчості, виокремлені С. Сисоєвою:

- закон взаємозумовленості розвитку суб’єктів педагогічного процесу, який

полягає в тому, що у творчості людина виступає не тільки як суб'єкт пізнання, а й водночас як творець себе, своєї творчої сутності; у процесі творчості реалізуються творчі можливості індивідуальності й здійснюється їх розвиток;

– закон неперервної творчої реалізації та самореалізації особистості, який базується на тому, що творчі можливості особистості реалізуються в самому процесі її життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження й саморозвитку. Цей закон охоплює також концептуальні положення теорії творчості щодо діяльності як основи творчості, повного виявлення сутності творця саме у творчості [207, с. 24].

Забезпечення самореалізації майбутнього вчителя, розвитку й прояву його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів і технологій є завданням індивідуально-творчого підходу до професійної підготовки освітянина. Він передбачає, по-перше, розвиток самобутньої особистості майбутнього вчителя, а по-друге, поєднання суспільного (професійного) й особистісного смислів [262, с. 58].

Як засвідчив аналіз психолого-педагогічної літератури, процес самореалізації може виявлятися лише в тій діяльності, яка є значущою, утілює особливий особистісний смисл для виконавця та зумовлена власними цілями й інтересами. Більше того, сама самореалізація виступає як “внутрішній, особистісний смисл” [141, с. 85]. “Втілення смислу – найголовніша особливість, яка відрізняє процес об'єктивації суб'єктивності... Завдяки смислу відбувається утвердження суб'єктивності як цілісності” [129, с. 11].

Теоретичний аналіз дозволив нам дійти висновку, що рушійною силою творчої самореалізації, як і саморозвитку, слід розглядати суперечність між усвідомленим особистістю власним професійним призначенням і реальними можливостями його здійснення.

Умовою розвитку здатності людини до знаходження смислу слугує усвідомлення, осмислення свого життєвого та професійного досвіду [74, с.258]. З огляду на це, постає питання про важливість розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх учителів водночас з інтелектуальною особистісно-смісловою сфери студентів. Особистісний смисл, пов'язуючи між собою мотив та мету, надає діяльності спрямованості [152, с. 191] та особливої значущості, що спонукає

особистість до найповнішого виявлення своїх здібностей.

Мету самореалізації майбутнього вчителя І. Лебедик вбачає у втіленні ним свого суб'єктивно відчутного призначення [108, с. 18].

Ми переконані, що призначення та смисл професійної діяльності майбутнього вчителя слід розглядати у контексті розвитку учня. Саме це може стати спонукою фахівцю до творчої самореалізації як процесу, якому притаманне безкорисливе “служіння іншим людям” [141, с. 86]. Майбутнього вчителя, орієнтованого на творчу самореалізацію в професійній діяльності, вирізняє *не бажання реалізувати себе через учня, а прагнення сприяти реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу учня.*

Таким чином, шлях до його творчої самореалізації полягає не в адаптуванні смислу своєї професійної діяльності згідно з наявними зовнішніми та внутрішніми можливостями, а у самовдосконаленні відповідно до особистісного смислу. Призначення вчителя – забезпечити творчий розвиток та самореалізацію учня. До цього майбутнього освітянина зобов'язує така якість як моральне ставлення до справи, що є складовою внутрішнього сутнісного компонента професіонала [192, с. 16].

У зв'язку з вищезазначеним, підготовку майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності слід розглядати у форматі спрямування студентів на забезпечення у процесі навчання в загальноосвітніх закладах особистісно орієнтованого середовища, за умов якого всі суб'єкти отримують можливість розкрити свій потенціал. Ми згодні з Н. Сегедою, що професійна діяльність за таких обставин виступає процесом співтворчості з учнями [201, с. 38].

Аналіз наукових міждисциплінарних досліджень проблеми самореалізації особистості та викладені вище міркування дають нам підстави сформулювати творчу самореалізацію майбутнього вчителя в професійній діяльності як *усвідомлене, цілеспрямоване, максимально повне виявлення ним професійно-індивідуальних можливостей у творчому педагогічному процесі з метою саморозвитку учнів.* На нашу думку, власне всебічний розвиток школярів є показником творчої самореалізації педагогів.

Розкриття сутності процесу творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності слугуватиме тим підґрунтям, яке допоможе окреслити педагогічні умови та шляхи підготовки студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності. Водночас зазначений процес вимагає визначення критеріїв, показників та рівнів досліджуваної готовності, що зумовлює розгляд цих питань у наступному підрозділі дисертаційної роботи.

1.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності

Модернізація системи освіти як найпотужнішого соціального інституту передбачає привнесення змін у зміст і технології професійної підготовки майбутніх учителів, формування особистості вчителя, що відповідає соціальному замовленню й новим тенденціям, які відбуваються нині в суспільстві. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя відображені в роботах Л. Кондрашової [91], Н. Ничкало [157], С. Сисоєвої [206], М. Сметанського [218].

Розширення й поглиблення знання, яке відбувається і на професійному рівні людини, і на рівні її життєдіяльності, потребує від учителя готовності до неперервного професійного розвитку, до самонавчання впродовж життя, здатності без остраху приймати зміни, інновації, бути відкритим до них і змінюватися самому, творчо ставитися до своєї професійної діяльності, співвідносячи свої знання з вимогами соціуму й власними потребами, створювати умови для творчого розвитку учнів, а, отже завжди бути готовим до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя, який володіє цими якостями, вимагає визначення критеріїв, показників та рівнів його готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Ефективність вирішення даного питання залежить від виявлення сутності готовності до творчої самореалізації, що значно ускладнено відсутністю досліджень, присвячених цій проблемі, і потребує аналізу понять “готовність”, “готовність до

професійної діяльності”.

Початок розробки проблеми готовності на теоретичному рівні пов'язаний із розумінням готовності як настанови. Згідно з концепцією Д.Узнадзе, настанова – це готовність до активності в певному напрямі сфери діяльності, яка залежить від потреб та об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби [241].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити ряд напрямів, у межах яких на даний час осмислюється проблема готовності: готовність до професійної діяльності (Н. Мойсеюк [148], А. Денисова [54], О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова [56]); психологічна готовність до різних видів діяльності (М. Дяченко, Л. Кандилович [58; 59], В. Маригодов, С. Моторная [138]); морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова [90]); готовність до професійної творчості (А. Капська [73]); готовність до педагогічної діяльності (З. Курлянд [165], Н. Бутенко [27], А. Линенко [118], В. Сластьонін [210; 212]), підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій та реалізації особистісно орієнтованого навчання (І. Зязюн, О. Пехота [131]).

Оскільки готовність майбутнього вчителя до творчої самореалізації ми розглядаємо як невід'ємну частину його загальнопрофесійної готовності, що забезпечує ефективність професійної діяльності фахівця, вважаємо за доцільне розкрити сутність останнього поняття з психолого-педагогічних позицій.

Психологи М. Дяченко і Л. Кандилович розрізняють готовність як професійно важливу якість особистості, що являє собою складне психологічне утворення (стійка, тривала в часі готовність), та як психічний стан, “настрій”, актуалізація й адаптація можливостей особистості для успішних дій у певний момент (ситуативна, тимчасова готовність) [59, с. 337]. На думку вчених, ці два види готовності студентів до праці перебувають в єдності і взаємодіють під час діяльності. На їх розвиток впливають мотиви та психічні процеси особистості, набуті нею знання, уміння й навички, здатність реалізувати їх у конкретній професійній ситуації, позитивне ставлення до професії, вимогливість до себе, самокритичність тощо. Складність проблеми готовності психологи вбачають у тому, що успіх у новій діяльності не гарантується механічним переносом сформованих якостей у нову

ситуацію, і вимагає отримання майбутнім фахівцем професійної самостійності під час навчання у ВНЗ та процесу адаптації випускників до професійної діяльності [59, с. 339].

Готовність як наявність здібностей особистості трактують Б.Ананьєв [6] і С. Рубінштейн [194]. На думку Л. Кондрашової, помилково розглядати “готовність” як “властивість” чи “ознаку” окремої особистості, оскільки це поняття є “концентрованим показником суті діяльності особи, мірою її професійної зрілості”[90, с. 8].

З педагогічної точки зору, професійна готовність виявляється в сукупності професійно зумовлених вимог до вчителя [25, с. 8] і є критерієм результативності процесу підготовки майбутніх учителів у ВНЗ, установкою на їх педагогічну діяльність. У зв'язку з цим цілком виправдано А. Линенко розглядає готовність до педагогічної діяльності як інтегроване утворення особистості, що характеризує її вибірково прогножуючу активність при підготовці та включенні до діяльності [118, с. 129].

З. Курлянд дещо конкретизує це визначення, трактуючи готовність як “цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову прогножуючу мобілізаційність у момент її включення в діяльність певної спрямованості”[175, с.225].

На думку А. Линенко, готовність тісно пов'язана з досвідом людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності [118, с. 129].

Актуальним для визначення нами готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності є розгляд А. Капською готовності педагога до творчої діяльності як професійно орієнтованої творчості, “у якій поєднуються потреба й здатність реалізувати сили й можливості в інтересах виховання творчої особистості школяра, самореалізації особистості педагога” [73, с. 8]. Готовність до творчої педагогічної діяльності передбачає, на думку дослідниці, наявність таких стосунків, формування таких якостей особистості, які забезпечують майбутньому студенту можливість усвідомлено й компетентно здійснювати професійну діяльність. Сутність готовності студента до педагогічної творчості вчений вбачає в суперечностях, які є в самій педагогіці, і у внутрішньому світі студента.

Узагальнюючи різні визначення поняття “готовність”, можна констатувати, що вони взаємодоповнюють одне одного й дають змогу переконатися, що таку важливу характеристику професіоналізму вчителя як готовність, слід розглядати як інтегровану якість особистості, що забезпечує цілеспрямоване створення умов для розвитку учнів. Готовність визначає наявність у педагога системи професійних педагогічних знань і вмінь, образу структури педагогічних дій, операцій та постійного спрямування на їх виконання.

На основі вищезазначеного готовність майбутнього фахівця до творчої самореалізації в професійній діяльності ми інтерпретуємо як професійну якість, що відображає здатність учителя ініціативно та творчо з внутрішньою настановою на максимально повне виявлення своєї індивідуальності створювати в педагогічному процесі умови для саморозвитку учнів.

У нашому дослідженні формування готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності ми розглядаємо з позицій системного підходу, де творча самореалізація особистості постає як цілісний об’єкт дослідження. При цьому увага приділяється не окремим її компонентам, а тим взаємозв’язкам, які утворюють систему досліджуваного процесу, і є її суттєвими характеристиками.

Для визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності звернемось до розгляду змістових компонентів поняття “готовність”, запропонованих ученими-теоретиками.

Згідно з М. Дяченко і Л. Кандибович, готовність має складну динамічну структуру і включає такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінювальний [58, с. 37] .

До функціональної структури готовності до професійної творчості А. Капська відносить ціннісно-мотиваційні, когнітивні, операційно-діяльнісні компоненти, які забезпечують оптимальне функціонування студентів в умовах навчального закладу і включення їх у педагогічну творчість [73, с. 6].

Розглядаючи морально-психологічну готовність студента до вчительської діяльності, Л. Кондрашова включає до неї такі компоненти: мотиваційний,

орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний та оцінювальний [90, с.11].

На думку Н. Мойсеюк, готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності буде відповідати потребам й умовам сучасного розвитку суспільства, якщо її розглядати у такому компонентному складі: мотиваційний, цільовий, інформаційний, операціональний, оцінювальний та коректуючий компоненти. Всі виділені компоненти тісно пов'язані між собою, фактично взаємно проникають один в одного, є окремими аспектами функціонування цілісності, а отже, автор доходить висновку про системну специфіку готовності й необхідність її формування в цілісному процесі підготовки спеціаліста [148, с. 366].

З огляду на те, що творча самореалізація вчителя передбачає безкінечну низку актів цього процесу в професійній діяльності і являє собою найвищий рівень професійного розвитку особистості, актуальною для нас є характеристика О. Пехотою чотирьох складових компонентів готовності до професійного саморозвитку особистості [175, с. 18]. Вони представлені таким чином: ціле-мотиваційний компонент, який містить стійке професійне спрямування, орієнтацію на досягнення високих результатів, цінність самоактуалізації й самореалізації в професійній діяльності, рівень прагнень і цілей; змістовий компонент, який являє собою систему особистісно привласнених студентом ВНЗ знань щодо організації самовдосконалення в професійній діяльності, а також включає знання з психолого-педагогічних дисциплін; операційний компонент, який містить систему умінь і навичок саморозвивальної та саморегуляційної діяльності майбутнього вчителя; інтеграційний компонент, який припускає формування в студента вміння створити картину своєї професійної індивідуальності, здатність визначити шляхи подальшого професійного саморозвитку.

Ураховуючи теоретичні надбання з даного питання й специфіку визначеної нами готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності вважаємо доцільним до структурних компонентів досліджуваної готовності включити **мотиваційно-вольовий, когнітивний та операційно-діяльнісний.**

Обґрунтування нашого вибору та зміст кожного структурного компонента ми подамо далі. Наразі звернемося до проблеми розробки критеріїв і показників сформованості у майбутніх вчителів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Поняття “критерій” визначається в педагогічній літературі як мірило оцінки, ознака, правило, на основі якого проводиться вибір після виміру, оцінка наукової і практичної діяльності [76, с. 32]. Критерії розкриваються через якісні ознаки (показники), за мірою виявлення яких можна судити про більший або менший ступінь наявності даного критерію.

Проблема визначення критеріїв і показників готовності майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності є новою для педагогічних досліджень. Розробляючи дане питання, ми керувалися близькими до нашої проблеми теоретичними надбаннями дослідників, зокрема, виділення показників самореалізації викладача ВНЗ в професійній діяльності (Н. Лосєва [133]), якостей особистості, здатної до особистісної творчої самореалізації, та критеріїв їх оцінки (С. Сисоєва [169]), критеріїв і показників сформованості структурних компонентів професійної самореалізації вчителя музики (Н. Сегеда [201]), критеріїв прояву творчої індивідуальності особистості вчителя (Є. Шиянов [261]), критеріїв готовності майбутніх перекладачів до творчої діяльності (О. Шупта [265]).

Показниками самореалізації викладача в професійній діяльності Н. Лосєва обирає компетентність, творчість, активність, самодостатність, професійно-педагогічну культуру, педагогічну позицію, успішну кар’єру, авторитет викладача, наявність індивідуального стилю діяльності, професійні досягнення, доробки, власну школу, створення інноваційного середовища навколо себе, потребу безперервної освіти, самовдосконалення, усвідомлення випереджальної функції освіти в розвитку суспільства (що виявляється в соціальній активності й мобільності, в умінні займатися соціально-педагогічним менеджментом), здійснення проектно-дослідницької діяльності, спрямованої на перетворення педагогічної й соціальної практики (що може бути підтверджено наявністю розроблених і реалізованих проектів, які пройшли професійну та суспільну експертизу,

результатами їх реалізації), досягнення відповідного соціально-професійного статусу (що виявляється у визнанні діяльності викладача з боку різних представників педагогічного соціуму). Вчений зазначає, що творчість, активність, інноваційне середовище, сумлінна робота над собою тощо є одночасно як показниками, так і умовами самореалізації викладача[133, с. 214].

Н. Сегеда в дисертаційному дослідженні розробила такі критерії і показники сформованості структурних компонентів професійної самореалізації вчителя музики: когнітивний компонент – професійна свідомість і педагогічне мислення (які виявляються в усвідомленні соціальної ваги професії, компетентному уявленні про багатофункціональний зміст обраної професії вчителя, знаннях педагогічної теорії); мотиваційно-ціннісний компонент – потреба в професійній самореалізації, система ціннісних орієнтацій, професійна спрямованість вчителя (показниками яких є мотиви вибору професії та задоволення обраною професією, інтерес до спільної діяльності з дітьми, передавання власного досвіду, творче спрямування на особистісно-професійний саморозвиток та взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії; вольовий компонент – педагогічна рефлексія, самоорганізація, саморегуляція (які виявляються в рівні самооцінки, вміннях ініціювати професійні цілі та відповідати за наслідки їх здійснення, уміннях доцільно використовувати власний професійний потенціал, робити самостійний обґрунтований вибір методів і форм професійної підготовки); комунікативний компонент – педагогічна взаємодія з професійним оточенням (показниками якого є рівень розвитку емпатії, уміння встановлювати зворотній зв'язок з суб'єктами педагогічного процесу шляхом діалогового спілкування, рівень розвитку педагогічної техніки); творчо-самодіяльний компонент – індивідуальний внесок у розвиток учнів, готовність до систематичного особистісного і професійного розвитку (які проявляються в умінні творчо вдосконалювати зміст предмету, орієнтувати його на особистісний розвиток учня, уміння створювати креативне середовище для взаєморозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, вміння створювати й реалізовувати особистісно-орієнтовані технології виховання учнів, уміння аналізувати процес і результати власної педагогічної діяльності, проектувати цілі і завдання професійно-педагогічного

самовдосконалення [201, с. 61].

Бачення сутності творчої самореалізації особистості в творчій індивідуальності, найбільш повному виявленні особистістю своїх індивідуальних і професійних можливостей робить актуальним для нас у вирішенні досліджуваних критеріїв розгляд критеріїв прояву творчої індивідуальності вчителя [262, с. 60]. Останні визначаються, перш за все, як її професійно-особистісні показники і представлені сформованістю професійного ідеалу, вмінням аналізувати свої індивідуальні особливості, вмінням вивчати особливості учнів, готовністю і здатністю до творчості, індивідуальним стилем діяльності.

Оскільки творча діяльність є найефективнішим способом творчої самореалізації особистості, нашу увагу привертає розробка О. Шуптою критеріїв та показників готовності майбутніх перекладачів до творчої діяльності. До них дослідниця відносить такі: 1) позитивна мотивація учіння, поєднана з налаштованістю студентів на творчу перекладацьку діяльність (сформованість соціальних і особистісних мотивів, інтерес до вивчення іноземної мови, теорії та практики перекладу як засобу професійного спілкування); 2) наявність у студентів загальнонавчальних і фахових знань, умінь та навичок (ступінь усвідомлення практичної ваги іншомовної підготовки, глибина і всебічність знань); 3) перелік професійно важливих якостей перекладача, творчих здібностей зокрема (гнучкість мислення, швидкість реакції на отримання та обробку інформації, комунікативні здібності); 4) самооцінка, самоконтроль, самокорекція студентами власної практики перекладу як продукту творчої діяльності (здатність до самовираження, уміння бачити і визнавати допущені помилки чи недоліки в роботі та визначати шляхи вдосконалення результатів своєї діяльності) [265, с. 56].

Аналіз вищезазначених теоретичних доробок свідчить, що незважаючи на варіативність та розбіжності у виділенні критеріїв і показників процесу самореалізації вчителя в професійній діяльності (що є цілком природним за умов наявності різних підходів дослідників до проблеми та специфіки професійної спрямованості робіт), простежуються певні закономірності, які відображають сутність самореалізації особистості вчителя: творче спрямування, високий рівень

активності, цілеспрямованість, мотиваційна орієнтація на досягнення успіху, наявність індивідуального стилю діяльності. Це є важливим орієнтиром для досягнення нашої дослідницької мети.

На основі аналізу теоретичних джерел та користуючись діагностичними характеристиками визначених нами структурних компонентів готовності до творчої самореалізації, ми розробили критерії, однойменні компонентам, і показники досліджуваного поняття:

– *мотиваційно-вольовий критерій*, який виявляється в студентів у мотивації досягнення успіху, особистісних домаганнях в професійній діяльності, інтересі до педагогічної діяльності, особистісній значущості творчої діяльності та рівні вольової регуляції;

– *когнітивний критерій*, показниками якого є комплекс психолого-педагогічних знань студентів про умови та засоби виявлення учителем творчої самореалізації в професійній діяльності та комплекс їх уявлень про Я-професійне (уявлення про мету і смисл своєї професійної діяльності, уявлення про власні професійні й особистісні якості, творчі можливості, готовність до творчої самореалізації в професійній діяльності);

– *операційно-діяльнісний* компонент, який забезпечує володіння студентами продуктивними стратегіями цілепокладання (формулювання цілей уроку в термінах умінь, включення особистісних цілей школярів у зміст навчання, вміння створювати умови для відносно самостійного продукування учнями навчальних цілей); рефлексивними вміннями (самопізнання, самооцінка, вміння аналізувати педагогічну взаємодію); вмінням творчо вдосконалювати зміст предмету (перетворювати цілі відповідно до умов навчання, ураховуючи інтереси, рівень розвитку й вік школярів; актуалізувати зміст підручника, добирати й адаптувати дидактичний матеріал; комбінувати й модифікувати різні методи й прийоми навчання; самостійно добирати засоби навчання) та індивідуальним стилем викладання.

Зупинимось докладніше на змісті компонентів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності та їх показниках, ураховуючи при цьому спеціальність майбутніх педагогів – учителі іноземних мов.

Мотиваційно-вольовий компонент є важливим складником готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності, оскільки лише адекватна цілям творчої самореалізації мотивація забезпечує саморозкриття особистості педагога та гармонійне втілення його особистісно-професійного потенціалу в професійну діяльність.

Розгляд мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності потребує аналізу потребнісно-мотиваційної сфери особистості, яка самореалізується, виявлення місця потреби й мотиву самореалізації в ієрархії інших потреб та мотивів людини.

Потребу в самореалізації дослідники відносять до базових потреб особистості [155], розглядають її як найвищу духовну потребу [151], яка наповнює сенсом життя людини. Проте ця потреба внаслідок різних причин (наприклад, усталеного менталітету людей, сформованого авторитарним стилем керівництва країною радянських часів) може не виявлятися, бути пригніченою, і тому завдання викладачів ВНЗ полягає в її актуалізації в майбутніх фахівців, створенні необхідних умов для розкриття студентами свого творчого потенціалу та їх спрямуванні на творчу самореалізацію в професійній діяльності.

Потреба в самореалізації вирізняється універсальністю, гнучкістю, інтегративним (опосередкованим) характером. Універсальність вказаної потреби полягає в тому, що вона не обмежена в часі і процес її задоволення може продовжуватись тривалий час. Гнучкість та інтегративний характер потреби в самореалізації зумовлює її прояв у системі всіх потреб особистості. Відсутність предметної спрямованості даної потреби пояснює можливість її задоволення за допомогою інших потреб. Серед цих потреб можуть бути потреби більш низького рівня, та лише творчість відповідає рівню цілісної самореалізації, є особливою формою “задоволеності потреби в самореалізації, яка базується на здібностях і готовності людини до творення, змін, розвитку світу й самої себе шляхом використання певних форм життєдіяльності” [253, с. 56].

Потребу в самореалізації О. Чаплигін виділяє як одну із сторін потреби у творчості [253], підкреслюючи цим залежність самореалізації від міри прояву

творчості в діяльності особистості.

Важливим для нашого дослідження є той факт, що на основі проведеного педагогічного експерименту В. Сластьонін і С. Перевалов відзначили високий рівень мотиву особистісної самореалізації в мотивації творчої діяльності вчителя [209, с. 30]. Педагога з цією мотиваційною спрямованістю дослідники характеризують як людину з високим рівнем творчого потенціалу, який виявляється в прагненні досягти результат у діяльності без особистісної прагматичної мотивації, як людину, що дістає задоволення від самої творчої діяльності.

Виявлення й розвиток у студентів мотиваційної готовності до творчої самореалізації О. Акімова пов'язує зі сформованим у них високим рівнем розвитку мотивації творчого мислення [2, с. 23].

Творчому вчителю з високим рівнем мотивації особистісної самореалізації притаманно творення концептуальних підходів, високий рівень рефлексії, психологічної готовності до прийняття новизни, що відповідає сучасним вимогам до професійних якостей педагогів.

Вищезазначене актуалізує необхідність формування особистісної значущості (особистісного смислу) творчої діяльності для майбутніх педагогів, їхнього інтересу до професійної діяльності як творчості, у якій майбутні фахівці зможуть імпровізувати, творчо втілюючи свої професійні та особистісні якості. Згідно з дослідженнями науковців, саме смисл є посередником між мотивом як основою й безпосередньою спонукою до активності [152]. А отже, забезпечити орієнтацію майбутніх фахівців на професійну діяльність як сферу реалізації свого творчого потенціалу, можливо лише через усвідомлення студентами особистісного значення майбутньої професії, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню їхнього інтересу до неї. Останній розглядається дослідниками як важливий стимул становлення і розвитку особистості в процесі самореалізації [136, с. 8].

Вирішальна роль у мотивації творчої самореалізації відводиться мотивам досягнень [41]. На думку К. Юнга, людина постійно прагне до досягнення нових цілей і таким чином найбільш повно реалізує себе. Вищою особистісною метою науковець вважав досягнення “самості”, яка є результатом прагнення до гармонії, до

повної реалізації “Я”. Єдиним шляхом досягнення цієї мети є індивідуалізація, яка передбачає цілісний розвиток особистості. Повну реалізацію цього прагнення К. Юнг назвав самореалізацією [251, с. 197-208].

Мотиви досягнень включають мотив уникнення невдачі та надію на успіх. Умовою досягнення успіху особистості в діяльності є превалювання останнього над першим. При цьому, В. Степанський зауважує, що не існує прямої залежності між мотивацією досягнення та кінцевими результатами діяльності, рівень досягнень значною мірою залежить від якості саморегуляції особистості. Дослідник вказує на важливу ланку психічного процесу саморегуляції – суб’єктивний критерій успішності, за допомогою якого людина оцінює отримані результати, враховуючи при цьому як об’єктивні вимоги, що висуваються зовні, так і власні домагання поряд із психічними та фізичними можливостями реалізації поставлених цілей [229, с. 71].

Зазначені вище характеристики суб’єктивного критерію успішності, відповідно до досліджень Т. Титаренко, притаманні життєвим домаганням, які є “постійним зважуванням, оцінюванням своїх потреб і здібностей та запиту з боку соціуму” [236, с. 137]. Вони також передбачають, на думку автора, очікування у майбутньому такої самореалізації, яка задовольняла б як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала б стійку самоповагу та визнання значимого оточення. В домаганнях відображається бажання досягнути цілей того ступеня складності, по відношенню до якого особа вважає себе здібною [47].

Таким чином, на готовність студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності впливає як їхня мотивація на досягнення, так і рівень домагань.

Той факт, що наявність адекватного рівня вольової регуляції особистості значно сприяє повноцінному процесу творчої самореалізації [129, с. 12], змусив нас урахувати його при визначенні мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності. Повноцінний процес творчої самореалізації передбачає обов’язкове його завершення. Це є можливим не лише за умови наявності відповідної мотиваційної спрямованості особистості, а й свідомого вольового акту особистості, який активізує всі актуальні можливості людини й забезпечує здійснення запланованого. Необхідність розвитку вольової якості для здійснення творчої самореалізації

вчителя зумовлена також тим, що вчитель повинен систематично проявляти рішучість, наполегливість під час подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів у процесі професійної діяльності: вибираючи між традиційними, відомими й інноваційними, творчими методами навчання, які вимагають додаткової напруженої роботи з боку вчителя; між можливістю працювати за виробленим зразком, інструкцією й антикомформними бажаннями, прагненнями перетворити навчально-виховний процес на креативне середовище з метою творчої самореалізації кожного суб'єкта педагогічної взаємодії. “Прикладення волі свідчить про індивідуальний вибір людини, яка шукає точку опори не в зовнішніх обставинах, якими б вагомими вони не були, а в собі” [129, с. 12].

Отже, в результаті теоретичного аналізу нами встановлено, що мотиваційний блок відіграє важливу роль у підготовці майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності. Мотиваційно-вольовий компонент досліджуваної готовності передбачає інтерес майбутніх фахівців до педагогічної діяльності, особистісну значущість творчої діяльності, високий рівень мотивації досягнення, усвідомлення власних домагань, наявність високої вольової регуляції особистості студента.

Проте лише мотиваційно-вольове спрямування не може мати суттєвого значення у системі підготовки фахівця до творчої самореалізації в професійній діяльності, якщо у нього не сформований на належному рівні теоретичний базис. Тому наступним складником досліджуваної нами готовності варто розглянути **когнітивний компонент**.

Ця складова включає знання фундаментальних та спеціальних наук, без яких неможлива жодна цілеспрямована діяльність спеціаліста, а також комплекс уявлень студентів про власні професійні можливості, уміння.

Знання учителя мають поліморфну, інтегративну структуру й охоплюють спеціально-предметні знання, психологічні знання (про основні психологічні процеси, особливості їх функціонування в процесі вивчення змісту певної дисципліни, вікові та індивідуальні особливості учнів), загальні педагогічні знання та методичні знання [267, с. 50].

Визначення змісту психолого-педагогічних знань, які підлягають вивченню студентами в межах нашої дослідно-експериментальної роботи щодо формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності, детермінується такими чинниками: 1) найбільш повне розкриття індивідуальності як учня, так і вчителя з подальшою творчою самореалізацією їх у навчальній/професійній діяльності уможлиблюється за умови застосування педагогом особистісно орієнтованого навчання, що актуалізує знання майбутніми фахівцями особливостей цього процесу; 2) незнання навіть кваліфікованими вчителями нових тенденцій у сучасній освіті, зокрема особистісно орієнтованих технологій, як відзначають методисти, заважає підвищенню результативності навчального процесу [20]; 3) викладання спеціального предмету передбачає володіння майбутніми фахівцями необхідною інформацією про вікові та індивідуальні особливості учнів і шляхи застосування цих знань у професійно-методичній ситуації; 4) для забезпечення власної творчої самореалізації в професійній діяльності, що передбачає застосування індивідуального стилю викладання, студенту слід володіти знаннями з цього аспекту.

Таким чином, передбачається, що когнітивний компонент досліджуваної нами готовності сприятиме засвоєнню студентами педагогічних знань про сутність, принципи та методи особистісно орієнтованого навчання; вікові та індивідуальні особливості учнів (психологічні знання); індивідуально спрямовані методи та форми навчання різним видам діяльності (методичні знання); різні методи викладання (педагогічні та методичні знання), тобто комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби виявлення творчої самореалізації вчителя у професійній діяльності.

Обсяг та рівень творчої самореалізації майбутніх учителів у професійній діяльності значною мірою залежать також від якості розпредметнення професійної інформації студентами під час університетської підготовки. “Зовнішнім вираженням, цілісно завершеним засобом самореалізації внутрішнього, суб’єктивного світу педагога” можна вважати лише суб’єктивовані знання, тобто знання, які отримали смислову основу студентів [104, с.110]. Як зазначає

С. Кульневич, особисто освоєний смисл навчального матеріалу, завдяки діяльності особистісних структур свідомості (критичності, рефлексії тощо), буде вимагати прояву й інших особистісних структур – самопрезентації, самоактуалізації, самореалізації. Зазначене актуалізує використання викладачами в навчально-виховному процесі особистісно орієнтованих, смислопошукових технологій навчання, які орієнтують майбутніх вчителів на осмислення, “співтворення” навчального матеріалу та педагогічних явищ.

Підготовка майбутніх учителів до творчої самореалізації вимагає від них також знання того, на якому рівні професійного розвитку вони знаходяться, тобто комплексу уявлень про Я-професійне (уявлення про мету і смисл своєї професійної діяльності, уявлення про власні професійні й особистісні якості, творчі можливості, готовність до творчої самореалізації в професійній діяльності). Співставлення власних професійних можливостей та умінь з вимогами до виконання творчої педагогічної діяльності допоможе студентам визначити план саморозвитку, слугуватиме стимулом до вдосконалення та приведе до творчої самореалізації в професійній діяльності. Ми поділяємо думку А. Бізяєвої, що майбутні вчителі повинні не просто володіти певною інформацією про себе, а мати глибокі знання про свою індивідуальність [18].

Наступним складником готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності доцільно виділити **операційно-діяльнісний компонент**. Це пояснюється тим, що досліджувана готовність передбачає володіння педагогом певними способами (методами, прийомами, діями) застосування професійних знань та задіяння певних механізмів, функцій особистості, які безпосередньо включаються в процес самореалізації.

Визначаючи структуру операційно-діялісного компонента, ми виходимо з твердження М. Недашківської, що функції особистості, які “працюють” на самореалізацію, повинні бути проектувальними та рефлексивними [153, с. 11].

Рефлексія дозволяє виявляти недоліки в педагогічній діяльності, невикористані особистісні й професійні можливості вчителя і відповідно до цього коректувати й проектувати подальшу діяльність, наступний рівень самореалізації.

Рефлексивні вміння є важливими професійними якостями вчителя і, зокрема, майбутнього вчителя іноземної мови, на що вказує його освітньо-кваліфікаційна характеристика. Так, згідно з зазначеним документом, він повинен “на підставі досліджень психологічної структури особистості, спираючись на дані психології діяльності, методики навчання іноземних мов вміти прогнозувати виникнення проблем, аналізувати власну педагогічну діяльність, діяльність учнів, процес навчання та його результати та знаходити оптимальні шляхи удосконалення методів та форм роботи”; “на підставі аналізу мовленнєвих та мовних помилок, допущених у спілкуванні вчителями та учнями визначати шлях їх корекції та попередження”; “аналізувати власне ставлення до професійної діяльності, до учнів, до колег, визначати шляхи удосконалення власних комунікативно-навчальних вмінь”; “досліджувати рівень розвитку спеціальних навчальних вмінь учнів та визначати шляхи їх удосконалення” [224, с.16].

Узагальнюючи зазначені вище характеристики, до рефлексивних умінь як показника готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності ми відносимо уміння студентів здійснювати самопізнання, самооцінку, ауторефлексію, децентрацію, аналіз педагогічної взаємодії з центрацією на учневі, прогностичну рефлексію.

Важливим механізмом творчої самореалізації є цілепокладання. Як зазначають дослідники, уміння особистості здійснювати цілепокладання, бути автором власних дій, є провідним критерієм, який відрізняє самореалізацію від простої реалізації особистістю своїх властивостей, що об’єктивно є наявною у будь-якій діяльності людини [186; 57]. Самореалізація, таким чином, може відбутися лише тоді, коли мета діяльності базується на власних потребах та інтересах особистості. Зважаючи на тему нашого дослідження та на визначену нами сутність творчої самореалізації майбутніх учителів у професійній діяльності (див. підрозділ 1.1), вважаємо, що потреби й інтереси майбутніх учителів, як і мету професійної діяльності, слід розглядати крізь призму творчого розвитку учнів. Ураховуючи зазначене, до цілепокладальних умінь майбутніх фахівців ми відносимо формулювання цілей уроку в термінах умінь, включення особистісних цілей школярів у зміст навчання,

уміння створювати умови для відносно самостійного формулювання учнями навчальних цілей.

Визначаючи показники операційно-діяльнісного компонента, ми брали до уваги також те, що творчу самореалізацію вчителя вирізняє серед інших видів самореалізації (адаптаційної, компенсаційної, коректуючої) індивідуальний стиль діяльності. Услід за Ж. Ковалів, під індивідуальним стилем професійної діяльності вчителя ми розуміємо “своєрідний прояв його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій” [83, с. 8]. Дослідницею розроблено типологію індивідуального стилю професійної діяльності сучасного вчителя гуманітарних дисциплін, яка характеризується комбінаторними варіантами його структурних компонентів (мотиваційного, комунікативного і творчого): стихійно-адаптивний, імітативно-рольовий, ситуативно-модифікаційний, системно-моделюючий, інноваційно-пізнавальний та індивідуально-творчий стилі [83, с. 9].

У нашому дослідженні ми будемо ідентифікувати індивідуальні стилі професійної діяльності студентів, керуючись модифікованою вищезазначеною типологією. Як зазначають дослідники [83], неможливо упродовж фахової підготовки сформувати усталений стиль професійної діяльності через відсутність достатнього педагогічного досвіду. За умов нашого формувального експерименту ми будемо орієнтувати студентів на стиль діяльності, характерними рисами якого є: максимальне виявлення потенціалу, вихід за межі власних можливостей, відхід від роботи за алгоритмом, урахування творчого розвитку учнів; здатність до інноваційної, творчої діяльності; пошук нових форм організації навчально-виховного процесу та створення авторських технологій. Зазначене відображене в таких уміннях, що передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою майбутніх учителів іноземних мов: “активізуючи самостійність учнів у процесі навчання вміти створювати індивідуальні програми навчання, пояснювати та демонструвати різні прийоми роботи над лексичним, граматичним, фонетичним матеріалом, раціонально розподіляти час роботи над формуванням мовленнєвих вмінь” [224, с. 21]; “зважаючи на важливість забезпечення співпраці вчителя та

учнів в процесі навчання аналізувати власний стиль професійної діяльності, вивчати відношення учнів, колег, батьків до нього” [224, с. 25].

Оскільки жоден підручник не в змозі забезпечити вчителя необхідним дидактичним матеріалом для реалізації навчальних завдань у кожній окремій педагогічній ситуації, постає питання про необхідність формування у майбутніх учителів уміння творчо вдосконалювати зміст предмету, який вони будуть викладати. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього вчителя іноземних мов зазначене уміння знаходить відображення в такому: “залежно від мети навчання вміти підбирати відповідні засоби чи розробляти власні, щоб забезпечити ефективність процесу навчання”; “аналізувати мовний матеріал базового та альтернативних підручників, орієнтуючись на вимоги програми, з метою адаптації його до конкретних умов навчання” [224, с. 16]; “реалізуючи мету виховання творчої особистості вміти добирати зміст, методи, форми, які спрямовані на створення умов для розвитку індивідуальних здібностей та таланту”; “спираючись на знання теорії особистості, розуміючи закономірності психічного розвитку особистості, вміти забезпечити розвиток мислення, пам’яті, уваги, уяви через систему вправ, спрямованих на вирішення навчальних завдань оволодіння іншомовним спілкуванням” [224, с. 18]; “враховуючи психологічні механізми оволодіння іншомовним мовленням, структуру комунікативних вмінь вміти створювати умови для їх розвитку” [224, с. 19] тощо.

На основі узагальнення названих характеристик майбутнього вчителя іноземних мов ознаками уміння студентів творчо вдосконалювати зміст предмету будемо вважати уміння перетворювати цілі відповідно до умов навчання, ураховуючи інтереси, рівень розвитку й вік школярів; актуалізувати зміст підручника, добирати й адаптувати дидактичний матеріал; комбінувати й модифікувати різні методи й прийоми навчання; самостійно добирати засоби навчання.

Отже, до показників операційно-діяльнісного компонента ми відносимо продуктивну стратегію цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль професійної діяльності та уміння творчо вдосконалювати зміст дисципліни.

Твердження Л. Рубінштейна про поетапне формування готовності до професійної діяльності [193, с. 124] обумовлює необхідність наступним кроком нашого дослідження обрати визначення рівнів готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності. Ми беремо до уваги, що готовність формується у процесі діяльності й переходить від нижчого рівня до вищого, і кожний наступний рівень за принципом кумулятивної шкали містить у собі попередні. Діагностика рівня сформованості готовності до творчої самореалізації у майбутніх вчителів уможливить необхідні корекції та моделювання педагогічного процесу з метою покращення підготовки студентів у ВНЗ.

Аналіз педагогічної літератури виявив, що дослідники виділяють три рівні процесу самореалізації особистості: низький, середній і високий [169; 201]. Н. Сегеда конкретизує їх як репродуктивний, продуктивно-творчий і творчо-самодіяльний рівні, що відображають сформованість індивідуального професійного потенціалу студентів, який використовується в механізмі професійної самореалізації майбутніх вчителів музики [201, с. 64].

На нашу думку, характеристика дослідницею початкового рівня самореалізації за допомогою терміну “репродуктивність” є не зовсім коректною, оскільки вона суперечить сутності досліджуваного нами поняття. З огляду на це, під час розгляду рівнів готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності ми будемо користуватись назвами : низький, середній та високий.

Перший (низький) рівень полягає в тому, що майбутній вчитель працює на основі готових рекомендацій, методик і не володіє стратегіями свідомого, професійного досягнення результатів. **Другий (середній) рівень** в нашому дослідженні характерний для студента, який вміло та цілеспрямовано поєднує методи і форми навчання відповідно до конкретних умов своєї педагогічної діяльності, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій та методик. **Третій (високий) рівень** є найвищим у творчій самореалізації вчителя, діяльність якого вирізняється самостійністю, оригінальністю, новизною і високою результативністю. Якщо майбутній вчитель цього рівня використовує готові прийоми, методики, то він вкладає в них своє особистісне начало і модернізує їх згідно зі своєю творчою

індивідуальністю, особливостями особистості.

Кожний з означених рівнів має діагностичні характеристики, необхідні для визначення стану відповідної підготовки студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Для низького рівня властиві такі діагностичні характеристики:

- студенти виявляють слабкий інтерес до педагогічної діяльності, творчість не є пріоритетною функцією педагогічної діяльності для них; мають низький рівень вольової регуляції та мотивації досягнення успіху; особистісні домагання студентів (як усвідомлений критерій успішності) пов'язані з прагматичними цілями і не передбачають особистісного чи професійного розвитку;

- висловлюються однобічні судження з приводу сутності психолого-педагогічних понять, пов'язаних із творчою самореалізацією; студенти мають обмежені уявлення про Я-професійне та ті, які свідчать, що майбутні фахівці не асоціюють себе з професією учителя;

- студенти уникають цілепокладання в професійній діяльності; їхні рефлексивні уміння є обмеженими (рефлексія спрямовується лише на об'єктивні зовнішні чинники труднощів у професійній діяльності; уміння творчо вдосконалювати зміст предмету не є розвиненим, під час планування уроку наявна орієнтація на заданий стандарт; індивідуальний стиль викладання формується стихійно через пристосування до професійних умов.

Середній рівень готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності виявляється в таких специфічних рисах:

- студенти виявляють певний інтерес до педагогічної діяльності, проте не вважають творчість однією з найголовніших функцій педагогічної діяльності; майбутнім фахівцям властивий достатній рівень вольової регуляції та мотивації досягнення успіху; їхні особисті домагання виявляються в прагненні вдосконалити знання з предмета, що не має прямого відношення до професії вчителя;

- у процесі визначення психолого-педагогічних понять, пов'язаних із сутністю творчої самореалізації, студенти вдаються до загальноживаних фраз без розкриття глибинного значення, мають певні уявлення про риси свого характеру, які є

значущими для професії учителя, але в них відсутня орієнтація на професійний розвиток;

– у професійній діяльності майбутні фахівці використовують цілепокладання в термінах мовного матеріалу (тобто перераховуються завдання уроку, що не є мотиваційно цінним); рефлексивні вміння є частково сформованими (у процесі визначення труднощів у професійній діяльності їхня рефлексія акцентується лише на внутрішніх чинниках особистості вчителя, не охоплюючи весь спектр педагогічної взаємодії та всіх її учасників); для індивідуального стилю викладання притаманна не лише репродукція засвоєних способів діяльності, а ще їх комбінування, трансформація, вибір відповідно до конкретної навчальної ситуації; вміння творчо вдосконалювати зміст предмета є достатньо сформованим (пропонуються творчі види завдань, але вони не завжди відповідають рівню підготовки учнів).

Високий рівень готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності характеризується таким

– студенти виявляють високий рівень інтересу до педагогічної діяльності, вважають творчість її пріоритетною функцією; майбутнім фахівцям властивий високий рівень волевої регуляції та мотивації досягнення успіху, особистісні домагання студентів спрямовуються на власний професійно-педагогічний розвиток;

– демонструються глибокі знання з психолого-педагогічних дисциплін та володіння широким спектром уявлень про свої професійні уміння; наявна орієнтація на професійний розвиток;

– у професійній діяльності майбутні фахівці використовують цілепокладання в термінах умінь, включають особистісні цілі учнів у зміст навчання, створюючи для цього умови для їх відносно самостійного продукування; рефлексивні вміння є сформованими (педагогічна рефлексія охоплює весь спектр педагогічної взаємодії); індивідуальний стиль викладання виявляється у варіативному, оригінальному розв'язанні навчальних завдань, пошуку нових творчих способів роботи, урахуванні можливостей як своїх, так і школярів; здатність творчо вдосконалювати зміст предмета є розвинутою, про що свідчить методично грамотна побудова уроку із залученням творчих видів роботи відповідно до рівня підготовки школярів.

Структуру готовності майбутнього вчителя іноземних мов до творчої самореалізації в професійній діяльності подаємо на рис. 1.1.

Слід зазначити, що перехід від нижчого рівня досліджуваної готовності до вищого відбувається поступово й формування кожного нового компонента цієї готовності базується на попередньо сформованих компонентах.

Виокремлена компонентна структура готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації дає нам можливість здійснити дослідження та аналіз стану даної готовності у вищому педагогічному закладі.

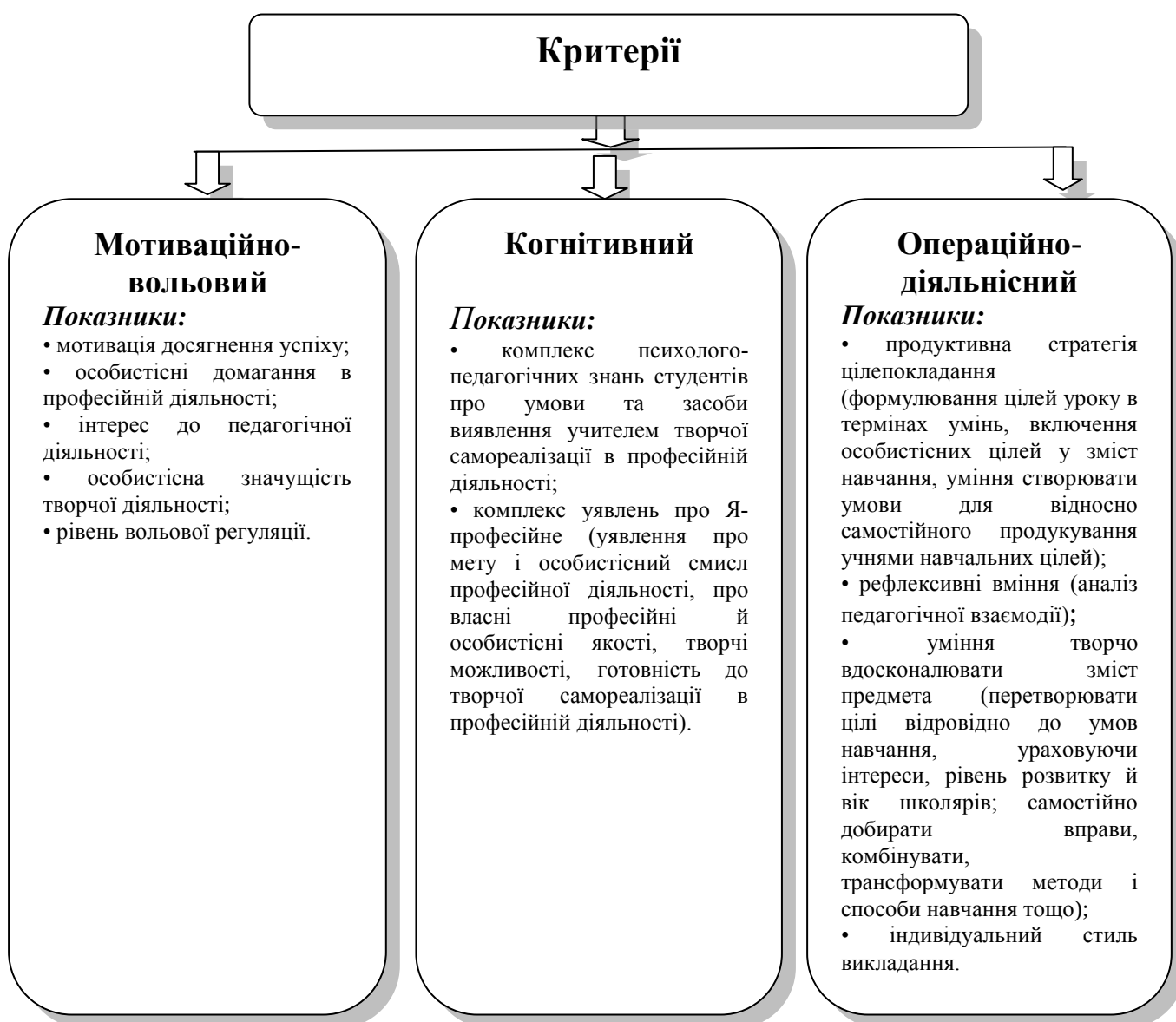


Рис. 1.1. Критерії та показники готовності майбутнього вчителя іноземних мов до творчої самореалізації в професійній діяльності

1.3. Стан готовності студента педагогічного ВНЗ до творчої самореалізації в професійній діяльності

Ставлячи перед собою перспективне завдання визначення педагогічних умов, шляхів та методів формування готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності, ми вважаємо за доцільне проаналізувати вихідний стан даної готовності у студентів. Розв'язанню цього завдання було присвячено констатувальний етап експерименту. Його цілями ми визначили:

1) вивчення рівнів сформованості готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності; 2) виявлення недоліків у практиці роботи ВНЗ та їх причин у ракурсі досліджуваної проблеми.

Досягнення першої мети констатувального етапу експерименту уможлиблюється відповідністю ступеня розвитку показників зазначеної готовності розробленим нами характеристикам рівнів підготовки студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Отримати інформацію про кількісні та якісні результати констатувального етапу дослідження ми змогли за допомогою спеціально підібраного комплексу методик, запитальника, експертної оцінки, самооцінки студентів, анкетування, спеціально розробленого професійного-методичного завдання та методу завершення речень. При цьому, такий діагностичний інструментарій як завдання “Завершіть речення” забезпечило нас даними про показники декількох критеріїв.

На цьому етапі в експерименті брало участь 258 студентів 4-5 курсів інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Такий вибір респондентів був зумовлений тим, що протягом 1-3 років навчання студенти (за навчальною програмою) опановують необхідний для діагностування критеріїв нашого дослідження обсяг знань, умінь, навичок із професійно-педагогічного і спеціально-предметного блоків професійної підготовки.

Для з'ясування рівня розвитку мотиваційно-вольового компоненту готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності нами було використано психологічні тести, методи завершення речення та визначення самооцінки студентів.

Методика А. Реана “Мотивація успіху й остраху невдач” (див. додаток В) дала можливість здійснити діагностику рівнів сформованості мотивації майбутніх учителів досягнення успіху в професійній діяльності.

Однак, згідно з психологічними дослідженнями [229], мотив досягнення успіху є дієвим за умови високого рівня прояву особистісних домагань суб’єкта в професійній діяльності. Визначити рівень його сформованості у студентів нам допомогло завдання завершити речення: “Я дуже хочу в майбутньому ...” Аналіз результатів виконання даного завдання респондентами уможливив здійснення такого розподілу рівнів розвитку зазначеного показника: а) для низького рівня характерними є особистісні домагання, пов’язані з прагматичними цілями майбутніх фахівців, які не передбачають у майбутньому особистісного чи професійного розвитку; б) на середньому рівні особистісні домагання в професійній діяльності виявляються в прагненні студента вдосконалити знання зі спеціального предмета, що не має прямого відношення до професії вчителя; в) високий рівень сформованості особистісних домагань виявляється у спрямуванні студента на власний професійний розвиток як майбутнього вчителя.

Наведемо приклади відповідей респондентів відповідно до охарактеризованих рівнів: “Я дуже хочу в майбутньому...” а) “відпочити від навчання”; “закінчити університет”; “знайти роботу з високою платнею”; б) “удосконалити свої знання із спеціальності”; в) “стати гарним учителем”; “працювати з дітьми”.

Оцінку рівня інтересу до педагогічної діяльності та особистісної значущості творчої діяльності для студентів як показників характеру професійної спрямованості майбутніх фахівців було здійснено за допомогою методики В. Сластьоніна “Педагогічна самооцінка здібності особистості до інноваційної діяльності (прояву творчих здібностей)” [166], модифікованої для нашого дослідження. Відповідно до трибальної шкали оцінювання визначились рівні сформованості зазначених показників : а) низький рівень відповідає оцінці респондентами свого інтересу до педагогічної діяльності та особистісної значущості творчої діяльності – 1 бал; б) середній рівень означає достатній рівень сформованості показників (його кількісний вияв – 2 бали); в) на високому рівні студенти проявляють глибокий інтерес до

педагогічної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності є високою (кількісний вияв – 3 бали).

Для з'ясування рівня сформованості вольової регуляції студентів ми скористались тестом С. Гріншпуна “Самооцінка вольової регуляції” [102].

Таким чином, використані методи діагностування рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності дозволили отримати такі результати:

Таблиця 1.3

Рівні сформованості показників мотиваційно-вольового компонента, %

Назва показника	Низький	Середній	Високий
Мотивація досягнення успіху	42,0	46,0	12,0
Особистісні домагання в професійній діяльності	38,0	45,0	17,0
Інтерес до педагогічної діяльності	42,0	33,0	25,0
Особистісна значущість творчої діяльності	31,0	50,0	19,0
Вольова регуляція	37,0	40,0	23,0
Загальні кількісні показники	38,0	42,8	19,2

З огляду на отримані результати, ми поставили за мету виявити причини, які негативно впливають на розвиток та саморозвиток майбутніх педагогів та їхню творчу спрямованість на професійну діяльність для подальшого виокремлення шляхів їх усунення. За основу нами було взято методику Н. Ключової [149]. Студентам було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою міру негативного впливу на їхній професійний розвиток таких чинників:

- 1) власна інертність;
- 2) розчарування, як результат попередніх невдач;
- 3) стан здоров'я;
- 4) нестача часу;
- 5) обмежені ресурси, складні життєві обставини;
- 6) втрата інтересу до педагогічної діяльності;
- 7) відсутність спеціалістів, у яких можна було б повчитися.

Отриману загальну кількість балів за кожен чинник ми поділили на максимально можливу кількість балів ($208 \times 5 = 1040$). У результаті цього виявилось таке: чинник “власна інертність” отримав $472/1040 = 0,45$; “розчарування як результат попередніх невдач” – $754/1040 = 0,73$; “стан здоров’я” – $206/1040 = 0,20$; “нестача часу” – $684/1040 = 0,66$; “обмежені ресурси, складні життєві обставини” – $192/1040 = 0,18$; “втрата інтересу до педагогічної діяльності” – $696/1040 = 0,67$; “відсутність спеціалістів, в яких можна було б повчитися” – $307/1040 = 0,29$.

Таким чином, за допомогою цієї анкети нам вдалось визначити, що одним із найвагоміших чинників, що перешкоджає професійному розвитку студентів є чинник “втрата інтересу до педагогічної діяльності” (0,67). Він майже збігається за значенням із чинником “розчарування як результат попередніх невдач” (0,73), що дає нам підстави розглядати їх у єдності та пов’язати їх із можливими труднощами під час педагогічної практики. Досить ваговим чинником, що негативно впливає на професійний зріст, на думку студентів, є “нестача часу” (0,66). Вважаємо, що це свідчить про низький рівень суб’єктності студентів як здатності організовувати, керувати та контролювати свою діяльність. Студентами визнається також наявність “власної інертності” (0,45) та “відсутності спеціалістів, у яких можна було б повчитися” (0,29). Найменше впливають на ефективність професійного розвитку майбутніх учителів, згідно з результатами анкети, “стан здоров’я” (0,20) та “обмежені ресурси, складні життєві обставини” (0,18).

Наступним кроком констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості комплексу уявлень студентів про Я-професійне та комплексу психолого-педагогічних знань студентів про умови та засоби втілення творчої самореалізації в професійну діяльність (когнітивний компонент). Для здійснення цього ми вдалися до методів анкетування студентів та завершення речень.

Метод анкетування, який полягав у зборі та аналізі відповідей на запитання “Якими важливими професійними якостями та вміннями Ви володієте?”, виявив таке: а) для низького рівня характерні обмежені уявлення про Я-професійне, які показують, що студент не асоціює себе в майбутньому з професією учителя; б) на середньому рівні студенти мають певні уявлення про риси свого характеру, які є

притаманними для професії вчителя, але у них відсутня орієнтація на професійний розвиток (не вказуються уміння); в) високий рівень сформованості показника виявляється у володінні студентами широким спектром уявлень про свої професійні уміння та наявності орієнтації на професійний розвиток.

Наведемо приклади відповідей респондентів відповідно до охарактеризованих рівнів: а) “Люблю англійську мову”, “Можу вільно спілкуватись іноземною мовою”; б) “Я добра, терпляча, комунікативна”; в) “Люблю працювати з дітьми, умію зацікавити учнів на уроці, умію планувати урок, підбирати цікавий матеріал”.

Різні варіанти завершення речень 1. “Особистісна орієнтація в навчально-виховному процесі означає...”, 2. “Рефлексія в професійній діяльності передбачає...” 3. “Цілепокладання в педагогічній діяльності полягає...” дозволили нам судити про рівень сформованості психолого-педагогічних знань студентів про умови та засоби втілення творчої самореалізації в професійну діяльність за таким розподілом: а) низький рівень розвитку зазначеного показника виявляється в нерозумінні сутності поняття; б) на середньому рівні студенти висловлюють загальновживані фрази без розкриття глибинного значення поняття або частково розкривають проблему; в) на високому рівні майбутні фахівці дають глибокі, вичерпні пояснення.

Прикладами завершення респондентами першого речення відповідно до визначених рівнів є такі: а) “знання”, “спрямованість у навчальній діяльності”, “орієнтація на власні якості, а потім на якості учнів”; б) “учитель звертає увагу на кожного учня”, “особистість учня і її розвиток є в центрі уваги”; в) “учитель повинен знаходити підхід до кожної дитини індивідуально, враховуючи особливості кожного учня, його інтереси, цілі, мотиви, рівень розвитку”; другого речення – а) “наявність у вчителя тенденцій до рефлексій”, “автоматизація повсякденних дій”, “пригадування раніше вивченого матеріалу”; б) “коли людина бачить результат наперед”, “учитель бачить себе очима інших”, “рефлексія передбачає реакцію вчителя на будь-які зміни в педагогічному процесі”; в) “обмірковування і розуміння зробленої роботи та її корекція”, “здатність учителя аналізувати результати своїх дій та учнів згідно з наміченими цілями”; третього речення – а) “у спрямуванні учнів на поставлені перед ними цілі”, “у поставленні цілей перед кожним уроком”; б) “у

виборі правильних, посильних цілей”; в) “у поставленні та реалізації разом з учнями цілей у зрозумілій та доступній для них формі”.

Результати діагностування рівнів сформованості вказаних вище показників когнітивного компонента досліджуваної готовності покажемо в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Рівні сформованості показників когнітивного компонента, у %

Назва показника	Низький	Середній	Високий
Комплекс психолого-педагогічних знань про умови й засоби виявлення творчої самореалізації вчителя в професійній діяльності	41,0	50,0	9,0
Комплекс уявлень про Я-професійне	28,0	53,0	19,0
Загальні кількісні показники	34,5	51,5	14,0

Діагностика рівнів сформованості показників операційно-діяльнісного компонента готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності здійснювалась на основі методу незавершених речень, експертної оцінки й за допомогою спеціально створеного професійно-методичного завдання для майбутніх учителів.

Виявлення методистами продуктивної стратегії цілепокладання студентів у професійній діяльності методом експертної оцінки (див. додаток В) дозволило дослідити рівні сформованості зазначеного показника готовності, яку ми досліджуємо, за такими характеристиками: а) низький рівень відповідає стратегії, за якої мета не оголошується вчителем учням, а лише зазначається в плані-конспекті заняття (або не зазначається); б) середній рівень характерний для здійснення цілепокладання в термінах мовного матеріалу (тобто вчитель перераховує завдання уроку, що не є мотиваційно цінним); в) високий рівень передбачає визначення цілей уроку вчителем у термінах умінь (педагог окреслює учням ті уміння, які вони опанують у результаті активної роботи на уроці).

Метод завершення речень, а саме речення “Причинами моїх труднощів під час проведення уроків на педагогічній практиці були...” забезпечив діагностування рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів за такими критеріями: а)

низький рівень – студенти спрямовують рефлексію виключно на зовнішні чинники своїх труднощів у педагогічній діяльності; б) середньому рівню відповідає рефлексія, яка орієнтується лише на внутрішні причини труднощів (особистісні та професійні якості майбутніх учителів), що може свідчити про занижений рівень самооцінки студента; в) на високому рівні майбутні фахівці оцінюють свої професійні труднощі як результат взаємодії з учнями, а тому їхня рефлексія охоплює як зовнішні, так і внутрішні чинники труднощів.

Наведемо приклади завершення зазначеного речення відповідно до рівнів: а) “неуважність, недостатня підготовка учнів”, “байдужість учнів до навчання; недисциплінованість учнів”, “мобільні телефони” б) “власні хвилювання, незнання класу”, “відсутність досвіду”; в) “відсутність технічних засобів навчання та невміння організувати клас”.

Діагностику сформованості умінь студентів творчо вдосконалювати зміст предмета ми здійснювали за допомогою спеціально створеного професійно-методичного завдання. Воно полягало в тому, що студентам необхідно було ознайомитись із планом та цілями уроку, співвіднести етапи уроку з визначеними цілями, запропонувати свої зміни до плану або доповнити його іншими завданнями з метою найпродуктивнішого виконання цілей уроку (зафіксовані завдання мали репродуктивний характер), обґрунтувати свою відповідь. Рівні розвитку діагностованого показника виявлялись у такому: а) низький рівень – студенти не вносять зміни до існуючого плану уроку, віддають перевагу пасивній орієнтації на заданий стандарт; б) середній рівень – зазначений показник є достатньо сформованим: пропонуються додаткові, творчі види завдань до вже існуючих, даються загальні пояснення зробленого, але творчі завдання не відповідають рівню підготовки учнів; в) високий рівень – умінь майбутніх учителів творчо вдосконалювати зміст предмета є розвиненими: після співвіднесення цілей та плану уроку, студенти роблять висновок про неадекватність певних етапів уроку визначеним цілям, пропонують нові завдання, надають обґрунтування доцільності їх використання. Творчі види роботи, які плануються майбутніми вчителями, відповідають рівню підготовки школярів.

Типологія індивідуального стилю професійної діяльності сучасного вчителя гуманітарних дисциплін (Ж. Ковалів [83]) стали основою визначення й дослідження за допомогою методу експертної оцінки рівнів сформованості індивідуального стилю викладання студентів. Відповідно до розробленої діагностики було виявлено таке: а) на низькому рівні розвитку зазначеного показника готовності простежується стихійне формування індивідуального стилю викладання майбутнього вчителя, пристосування до професійних умов, обмеження педагогічної діяльності роботою за зразком без урахування в повному обсязі умов, у яких вирішується певна задача, а отже, не завжди доцільне використання методів навчання; б) середній рівень притаманний студентам, індивідуальний стиль котрих формується свідомо на основі рефлексії власної діяльності, їм характерна не лише репродукція засвоєних способів діяльності, а ще їх комбінування, трансформація й вибір відповідно до конкретної навчальної ситуації; студенти, що перебувають на цьому рівні, володіють способами самопрезентації; недоліком їх праці є те, що вони залишають поза увагою питання розвитку й виховання учнів, не вміють аналізувати динамічні обставини уроку; в) високий рівень індивідуального стилю викладання передбачає варіативне, оригінальне розв'язання навчальних завдань, постійний пошук нових творчих способів роботи, врахування можливостей як своїх, так і школярів.

Результат діагностування рівнів сформованості показників операційно-діяльнісного компонента готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності зафіксовано в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Рівні сформованості показників операційно-діяльнісного компонента, %

Назва показника	Низький	Середній	Високий
Продуктивна стратегія цілепокладання	34,0	54,0	12,0
Рефлексивні вміння	52,0	33,0	15,0
Уміння творчо вдосконалювати зміст предмета	33,0	49,0	18,0
Індивідуальний стиль викладання	34,0	51,0	15,0
Загальні кількісні показники	38,3	46,7	15,0

Ми підраховали сумарні показники рівнів сформованості компонентів досліджуваної готовності. Їхні середнє арифметичні значення наводимо у таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Загальні кількісні показники компонентів готовності, %

Назва компонента	Низький	Середній	Високий
Мотиваційно-вольовий	38,09	42,8	19,2
Когнітивний	34,5	51,5	14,0
Операційно-діяльнісний	38,3	46,7	15,0
Середньо арифметичні значення	36,9	47,0	16,1

У результаті виконання констатувального етапу експерименту ми дійшли висновків, які містять кількісні та якісні характеристики стану підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності під час навчання у педагогічному ВНЗ:

1. Шляхом підрахунку сумарного показника рівнів сформованості компонентів досліджуваної готовності з виведенням середнього арифметичного значення низький рівень зафіксовано у 36,9% від кількості респондентів, середній – 47,0%, високий – 16,1%.

2. Проведений констатувальний етап експерименту виявив такі факти навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх учителів, які визначають зміст і стратегію подальшого дослідження:

– діагностування мотиваційно-вольового компонента виявило слабку мотивацію студентів досягнення успіху, яка корелює з недостатніми особистісними домаганнями в педагогічній діяльності. Це означає, що критерій успішності студентів, для яких є характерними низький або середній рівні сформованості даних показників, не пов'язаний із професією вчителя. Причиною зазначеного може бути зафіксований у результаті діагностування досить низький рівень розвитку інтересу майбутніх фахівців до педагогічної діяльності при достатній особистісній значущості для них творчої діяльності. Втрата інтересу до педагогічної діяльності, розчарування, яких зазнали студенти внаслідок попередніх невдач у професійній діяльності, вказують на відсутність у студентів цілісного образу педагогічної

діяльності, недостатню готовність до розв'язання професійних проблем;

- у когнітивному компоненті спостерігається недостатній рівень сформованості в студентів комплексу психолого-педагогічних знань про умови та засоби виявлення творчої самореалізації в професійній діяльності. Досить обмеженими є також їхні уявлення про Я-професійне, що не дає майбутнім фахівцям можливості усвідомлено планувати свій професійний розвиток та виявляти свій творчий потенціал;

- аналіз результатів діагностування рівнів сформованості показників операційно-діяльнісного компонента свідчить про те, що студенти не володіють в достатній мірі механізмами професійної рефлексії та цілепокладання. Діагностика індивідуальних стилів викладання демонструє, що студенти володіють певними здібностями до виявлення творчого потенціалу в професійній діяльності, але вони не ураховують індивідуальні можливості учнів та віддають перевагу роботі з підручником, мало застосовують додатковий навчальний матеріал. Удосконалення вимагають їхні уміння творчо вдосконалювати зміст предмета з метою створення в навчальному середовищі умов, сприятливих для саморозвитку учнів.

Причини окресленого вище стану досліджуваної готовності ми вбачаємо у відсутності орієнтації в системі професійної освіти на формування особистісно-сміслової сфери майбутніх фахівців, їхніх рефлексивних і суб'єктних умінь; домінуванні інформативного навчання, спрямованого переважно на інтелектуальний розвиток студентів; недостатній реалізації інтегративного підходу в підготовці майбутніх учителів; відсутності єдиної, цілеспрямованої організаційно-педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Результати констатувального зрізу доводять необхідність пошуку засобів вдосконалення деяких аспектів педагогічної підготовки; розробки, теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки педагогічних умов, які уможливають формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Висновки до першого розділу

1. Сутність творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності полягає в усвідомленому, цілеспрямованому, максимально повному виявленні ним професійно-індивідуальних можливостей у творчому педагогічному процесі з метою саморозвитку учнів.

2. Готовність майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності є професійною якістю, що відображає здатність учителя ініціативно та творчо з внутрішньою настановою на максимально повне виявлення своєї індивідуальності створювати в педагогічному процесі умови для саморозвитку учнів.

Структурними компонентами й відповідними їм критеріями готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності є такі: мотиваційно-вольовий (показники – мотивація досягнення успіху, особистісні домагання в професійній діяльності, інтерес до педагогічної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності та рівень вольової регуляції); когнітивний (показники – комплекс психолого-педагогічних знань студентів про умови й засоби виявлення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності та комплекс уявлень про Я-професійне); операційно-діяльнісний (показники – продуктивна стратегія цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль викладання та вміння творчо вдосконалювати зміст предмета). Визначено такі рівні: низький, середній та високий.

3. Констатація стану підготовки студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності в умовах вищої педагогічної освіти розкрила таке співвідношення: низький рівень – 36,9% (від кількості респондентів), середній – 47,0%, високий – 16,1%, що демонструє проблемний стан досліджуваної підготовки у практиці вищої школи й вимагає реалізації теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов, спрямованих на формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Матеріали цього розділу дисертаційного дослідження висвітлені в одноосібних статтях [119; 122; 124; 125].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Обґрунтування моделі підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності

Для надання цілеспрямованості процесу формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності важливо виходити з теоретичної моделі, яка розкриває логіку цього процесу. Модель навчання є описом процесу навчання або її складових частин і фрагментів за допомогою схеми чи аналогу природної або соціальної реальності, яка дає уявлення про їх структуру, відображає функціональні зв'язки навчання з різними умовами та чинниками, соціальним середовищем або створює картину майбутнього стану процесу та його результатів [217, с. 73].

Загальна концепція розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності має своєю основою *діяльнісний, системний, індивідуально-творчий й особистісно орієнтований підходи*.

Основне призначення *індивідуально-творчого й особистісно орієнтованого підходів* у форматі професійної підготовки освітян полягає у створенні умов для самореалізації майбутніх фахівців – виявлення і розвитку їхніх творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, індивідуальних технологій діяльності [262; 16; 26; 250]. Вибір зазначених методологічних підходів зумовлений також законами педагогіки творчості й науковими положеннями дослідників [69; 97; 121; 152; 169; 188; 204-207] про те, що найповніше виявлення особистісних можливостей можливе лише в творчості.

А оскільки, згідно з концептуальними науковими положеннями, основою творчості є діяльність, тому до методологічних засад нашого дослідження ми відносимо також *діяльнісний підхід*.

Системний підхід до формування досліджуваної готовності відображається в урахуванні в процесі підготовки майбутніх учителів як сутнісних характеристик творчої самореалізації (цілеспрямована, усвідомлена) та її виконавця (ініціативний, активний, творчий, постійно аналізуючий досягнення й недоліки педагогічної взаємодії, орієнтований на саморозвиток), так і професійної діяльності, в якій вона виявляється (міжпредметно цілісна, наповнена особистісним смислом).

Методологічне значення для побудови нашої моделі мають такі твердження: “освіта – це перш за все становлення людини, отримання нею себе, свого образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого начала” [26, с. 12], “педагогу необхідно володіти не тільки професійними знаннями й вміннями, а й творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно до об’єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства з урахуванням власної індивідуальності” [17, с.13].

Відповідно до цього обрано **рефлексивно-творчу стратегію** побудови системи роботи, спрямовану не просто на засвоєння майбутніми вчителями знань, а й на осмислення всього, що відбувається під час навчання та професійної діяльності. Головна її ознака – це відмова від способів прямої трансляції інформації від викладача до студентів, натомість перевага віддається способам впливу на майбутніх учителів, що апелюють до особистого досвіду, самосвідомості. *Сутність цієї стратегії полягає у створенні смислотворчого довкілля з метою осмислення й переосмислення студентами професійної діяльності як творчості; у формуванні мотиваційної спрямованості на творчу самореалізацію в професійній діяльності; в актуалізації потреб самопізнання, саморозвитку, досягнення професійного успіху; у забезпеченні свідомого оволодіння прийомами рефлексивного аналізу педагогічної взаємодії; у збагаченні їхнього досвіду педагогічної діяльності; в сприянні ініціювання в навчальній та професійній діяльності студентів самоорганізаційних, цілепокладальних механізмів.*

Метою розробленої нами моделі експериментального навчання є підготовка майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності, яка передбачає розкриття й розвиток професійно-творчих якостей студентів,

формування їх професійної самосвідомості, здатності до створення у процесі педагогічної діяльності умов, сприятливих для творчого розвитку як власного, так і школярів.

Важливою умовою створення, розвитку й функціонування будь-якої моделі навчання є визначення її вихідних принципів, які ураховуються при виборі змісту, методів і форм організації навчальної діяльності. **Загальними принципами** професійно-педагогічної підготовки фахівців у ВНЗ є цілеспрямованість, системність, послідовність, безперервність, єдність теоретичної та практичної підготовки й т. і. **Специфічними принципами** розробленої моделі є принципи міждисциплінарної інтеграції, ставлення до майбутнього фахівця як до самоорганізуючого суб'єкта, проблемності, цілісного розвитку особистості, організації навчання на основі особистісно орієнтованого підходу. Охарактеризуємо основні з них.

Принцип послідовності в контексті нашого дослідження полягає в поетапному розвитку як готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності, так і важливих її показників – рефлексивних, цілепокладальних і творчих умінь. Відповідно до цього принципу кожний наступний етап ґрунтується на попередньому. Необхідність поступового формування рефлексивних умінь студентів пов'язана із закономірністю розвитку самосвідомості – від пізнання й оцінювання інших до самопізнання й самооцінювання, а тоді до усвідомлення потреби в саморозвитку [11]. Це реалізується в організації навчання, за умов якого студенти практикують колективну рефлексію педагогічної діяльності, здійсненої іншими (за допомогою відеозаписів уроків), а потім вдаються до саморефлексії власної навчальної діяльності, власних мікроуроків (уроків) і визначення на основі неї індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Стратегія формування здатності студентів до цілепокладання теж передбачає послідовність – від репродуктивно-виконавчого до проблемно-розвивального способу її здійснення з поступовим збільшенням міри активності й самостійності студентів і перетворення їх в авторів власної (навчальної та професійної) діяльності.

Щодо розвитку у майбутніх учителів уміння творчо вдосконалювати зміст фахового предмета наріжним для нас є положення, що креативність педагога формується на основі наслідування досвіду, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням частки наслідуваного й зростанням частки творчого компонента в педагогічній діяльності [106, с. 152]. Стосовно нашого дослідження це означає, що студенти в процесі формувального експерименту спочатку орієнтуються на зразок та наслідують його з поступовим збільшенням питомої ваги власної ініціативи, індивідуальності й перетворенням наприкінці в суб'єктів творчості.

Принцип міждисциплінарної інтеграції ґрунтується на положеннях про міжпредметну сутність професійної діяльності [85] та поліморфну структуру знань майбутніх учителів [267]. Реалізація принципу уможливорює формування в студентів цілісного уявлення про педагогічну діяльність, попереджує однобоке (надання пріоритетного значення фаховим знанням), непрофесійне ставлення до неї. Зміст реалізації міждисциплінарної інтеграції в нашому дослідженні буде висвітлено далі.

Принцип ставлення до майбутнього фахівця як до самоорганізуючого суб'єкта має своїми засадами синергетичний та суб'єктний підходи. Він передбачає здатність студента зайняти діяльнісну позицію в творчості; здатність до усвідомлених, самостійних, цілеспрямованих, саморегульованих перетворень власних можливостей у соціально значущі й професійно важливі якості; спроможність до рефлексії, самовираження й самореалізації.

Зазначений принцип реалізується в експериментальному дослідженні за допомогою такого: включення цілепокладання до системи навчання; створення сприятливих умов для розкриття кожного суб'єкта в творчій діяльності.

Принцип проблемності в організації навчальної діяльності сприяє формуванню суб'єктної позиції, активізації рефлексивних механізмів, оволодінню способами творчої діяльності й т. і. За умов його застосування основний акцент робиться не на запам'ятовуванні, а на вмінні самостійно здобувати й засвоювати нове, шукати й знаходити індивідуальні рішення, творити самостійні проекти діяльності.

Пусковим механізмом проблемності в розробленому експериментальному навчанні виступають такі чинники: застосування методів проблемного навчання; розв'язання професійних завдань проблемного характеру. Якщо ситуація розцінюється суб'єктом як нова, не цілком звичайна, включається механізм пошукового поведіння, у процесі дії якого відбувається додатковий збір інформації, добір найбільш значущої, вибір доцільної форми поведінки серед тих моделей, що зазавичай не використовуються (актуалізація малоімовірного), винахід при необхідності нової моделі, прогнозування наслідків і, нарешті, вибір способу діяльності у цій унікальній ситуації [203, с. 32].

Принцип цілісного розвитку особистості ґрунтується на положенні, згідно з яким розвиток рефлексивного мислення відбувається не ізольовано, а підвищує рівні розвитку мотивації досягнення [11], зумовлюючи, таким чином, здатність студентів до творчої самореалізації. Це означає, що формуючи рефлексивні вміння студентів, ми сприяємо їхньому усвідомленню значення творчої взаємодії в професійній діяльності та цілеспрямованому руху до її реалізації.

Зазначений вище принцип пов'язаний з іншим принципом, ідею якого ми включаємо до системи експериментального навчання, оскільки вона є наріжною в контексті застосування майбутніми вчителями іноземних мов індивідуального підходу в процесі викладання, створення особистісно орієнтованого середовища, здійснення цілісного підходу до розвитку особистості учня, що складає смисл професійної діяльності педагога та його творчої самореалізації – це **принцип розгляду мовлення (зокрема іншомовного) як складного психічного явища**, що виконує інтегративну функцію по відношенню до всіх інших психічних процесів (уваги, уяви, пам'яті, мислення, емоцій). Звідси випливає, що, розвиваючи психічні процеси студентів, ми позитивно впливаємо на їхнє мовлення (і навпаки) [43].

Принцип організації навчання на основі особистісно орієнтованого та індивідуально-творчого підходів ґрунтується на методології, згідно з якою людина є найвища цінність. Відповідно до цього змінюються пріоритети освіти, оскільки особистість студента, його індивідуальність стає основною метою. У зв'язку з цим всі методичні рішення викладача трансформуються через призму майбутнього

фахівця – його потреб, мотивів, здібностей, активності, розвитку.

У нашому дослідженні вищезазначений принцип знаходить своє відображення у змістово-процесуальній інтеграції, коли зміст навчального матеріалу про системи, принципи особистісно орієнтованого навчання подається за допомогою методів, які відповідають його сутності (постійне узгодження змісту наукових знань з індивідуальним досвідом студентів, цілепокладання, рефлексія студентами індивідуальних способів навчальної діяльності, особистісно-навчальних досягнень тощо). Як результат, майбутні фахівці одержують не лише теоретичні знання, а й практичне підтвердження доцільності та ефективності їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Необхідно зазначити, що формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності є складним педагогічним процесом, який має розглядатись як цілісна система взаємодії всіх її складників. Вагому роль у вирішенні цієї проблеми відіграє спецсемінар “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації”, який розроблений нами на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних (психологія, педагогіка, шкільний курс методики викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах) і спеціально-предметних дисциплін (фонетика, граматики й практика англійської мови). Інтегратором змісту із зазначених дисциплін виступає положення про забезпечення індивідуального підходу в навчальному процесі. Змістову частину формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності складають основні психологічні та педагогічні поняття, що стосуються індивідуалізації навчання, знання про принципи особистісно орієнтованого навчання, методи його організації в процесі викладання англійської мови.

Методичні знання студентів під час вивчення спецсемінару є наріжними, позаяк в процесі мікровикладання, розв’язання навчально-професійних, творчих завдань (що імітують елементи професійної діяльності) знання з іноземної мови, педагогіки, психології інтегруються, трансформуються саме через призму методичних ідей, принципів навчання, утворюючи систему професійного знання майбутніх учителів іноземних мов. Своєрідність використання іноземної мови на

заняттях спецсемінару (та курсу “Основи педагогічної майстерності”) полягає в тому, що вона виступає об’єктом аналізу в навчально-професійних завданнях і засобом комунікації, за допомогою якого поглиблюється підготовка майбутнього фахівця.

Вихідні положення, на яких базується спецсемінар, є такі: *професійне спрямування інтегрованих знань із зазначених дисциплін; структурування навчального матеріалу з орієнтацією на формування творчої особистості майбутнього вчителя*. Авторська програма спецсемінару подається в додатку Е.

Функціонування моделі навчання можливе при забезпеченні певних педагогічних умов. Останні у психолого-педагогічних дослідженнях розглядаються як сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті умови виступають у ролі динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання [35, с.91].

Аналіз наукової літератури свідчить, що до основних педагогічних умов, які сприяють самореалізації студентів дослідники відносять гуманізовані відносини студентів і викладачів; сприяння самоосвіті студентів шляхом створення суб’єкт-суб’єктних взаємин, що ґрунтуються на індивідуально-суб’єктному досвіді студента, сприйнятті ним себе як суб’єкта індивідуального професійного розвитку; спрямованість професійно-педагогічного цілепокладання в забезпеченні розвитку в студентів потреби реалізувати свій потенціал у педагогічній діяльності; забезпечення інтеграції змісту професійно-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; використання системи педагогічних стимулів; опанування студентами принципів побудови і реалізації особистісно-орієнтованих технологій [201, с. 6]. До умов самореалізації викладача відносять активність, педагогічну позицію, сумлінну роботу над собою, самоорганізацію, самоосвіту, прагнення до самовдосконалення, самопізнання, власну зрілість, громадську позицію, належну мотивацію, рефлексію, наявність творчого інноваційного середовища [133, с. 213].

На основі аналізу наукової літератури та результатів експериментального дослідження передбачаємо, що процес формування готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності буде ефективним, якщо в навчальному процесі створювати та забезпечувати функціонування таких **педагогічних умов**:

- формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін;
- організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності;
- становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності.

Теоретичний аналіз та обґрунтування виокремлених педагогічних умов наведемо в наступних підрозділах. Наразі окреслимо їх основні напрями реалізації.

Перша педагогічна умова передбачає оволодіння студентами професійними знаннями з спеціально-предметних дисциплін та з психолого-педагогічних дисциплін про системи, принципи, методи особистісно орієнтованого навчання, особливості індивідуального підходу в процесі навчання, формування індивідуальних стилів викладання. Зазначене складатиме теоретичне підґрунтя для розвитку у майбутніх учителів здатності до творчої самореалізації у професійній діяльності. Друга педагогічна умова забезпечує становлення професійної самосвідомості студентів, корекції їх професійно-особистісних настанов, формування мотиваційної спрямованості на творче самоздійснення в професійній діяльності й досягнення успіху в ній, уміння самоуправляти рефлексивним мисленням (здійснювати рефлексивну децентрацію та центрацію на учня в педагогічній діяльності). Завдяки реалізації третьої педагогічної умови формується здатність ініціювати педагогічну діяльність, творчо та відповідально її здійснювати, контролювати, досягати запланованого, проектувати подальшу діяльність на більш високому рівні, створювати в навчальному процесі умови для саморозвитку учнів.

Оновними **методами**, що допоможуть досягти бажаного результату – сформувати готовність майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності, називаємо такі: евристична та проблемно-пошукова бесіда, проблемно-

пошукові, дослідницькі й творчі завдання, смислотворчі, інтерактивні, рефлексивні й цілепокладальні методи, змістово-процесуальна інтеграція, навчальні ігри, дискусії, метод проектів, оформлення “Методичного портфеля”, моделювання фрагментів уроків, ведення щоденника професійних спостережень.

Форми навчання, що забезпечують формування означеної готовності, поділяються на індивідуальні й групові. Індивідуальні форми включають твори, самоінтерв'ю (ауторефлексію), рецензію. Групові форми – рефлексивний диспут, інтерв'ю, рефлексивне заняття.

Реалізації мети розробленої моделі сприяють різні форми рефлексії з такими часовими векторами:

- ретрорефлексія – аналіз виконаної діяльності;
- синхронна рефлексія – коментування вслух власних дій, операцій у процесі розв'язання проблемного завдання;
- прогностична рефлексія – рефлексія, предметом розгляду якої є майбутня діяльність.

Роль викладача полягає у наданні консультацій, допомоги, порад у розв'язанні професійних проблемних і творчих завдань, відмові від передачі готової інформації студентам, ініціюванні самоорганізаційних умінь майбутніх фахівців у пошуку нової професійної інформації та роботі з нею, реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчальному просторі.

Процес формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності включає такі **етапи**:

- становлення професійної самосвідомості;
- формування “педагогічно-творчого Я”;
- творче самоздійснення в професійній (та квазіпрофесійній) діяльності.

Формування всіх компонентів досліджуваної готовності здійснюється впродовж трьох етапів, проте з різною мірою акцентування того чи іншого компонента на кожному з них. Специфікою формування когнітивного компонента є рівномірне включення його в усі етапи роботи. Попри певну умовність такого поділу експериментальної діяльності, визнаємо, що такий підхід дозволяє чітко

сформулювати завдання викладача й студентів на кожному з етапів, досягти необхідних результатів.

У процесі формування компонентів (мотиваційно-вольового, когнітивного, операційно-діяльнісного) поетапно формуються рівні готовності від низького через середній до високого. Сформованість середнього та високого рівнів забезпечує досягнення такого результату: готовність майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Розглянемо докладніше зміст кожного з етапів спланованої експериментальної системи роботи.

Перший етап являє собою період ***становлення професійної самосвідомості***.

Він спрямований, в основному, на формування мотиваційно-вольового та когнітивного компонентів. Завдання цього етапу: забезпечити осмислення та переосмислення студентами змісту та особистісного значення професійної діяльності, спрямувати студентів на творчу педагогічну діяльність, актуалізувати потребу досягнення успіху в професійній діяльності, розвивати вольові якості, відповідальність, здатність до самоорганізації, формувати комплекс уявлень про Я-професійне та комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби виявлення учителем творчої самореалізації в професійній діяльності. Для досягнення поставлених завдань ефективними є такі форми і методи навчання:

1. Смыслотворчий метод із застосуванням відеоплівки, що демонструє особливості особистісно орієнтованого підходу в початковому середовищі. Зафіксоване сприятиме усвідомленню сутності особистісно орієнтованого навчання; виявленню його суспільного й особистісного значення для розвитку школярів, творчої самореалізації вчителя; формуванню образу творчого вчителя й інтересу до творчої діяльності; орієнтуванню на педагогічну творчість, особистісно орієнтований підхід у професійній діяльності; здійсненню самооцінювання власних професійних умінь і готовності до творчої педагогічної діяльності.

2. Диспут на тему “Як я розумію вислів: “Головний парадокс педагогічної діяльності в тому, що педагог стане вчителем-творцем особистості лише тоді, коли в кожний момент свого професійного буття буде викорінювати власну

педагогічність”.

3. Самоінтерв'ю – рефлексивний метод, основу якого складає твердження про те, що зміст рефлексії полягає у постійному діалозі з самим собою. Застосовується зазвичай наприкінці заняття для з'ясування студентами міри ефективності власних зусиль у досягненні поставлених цілей, для кореляції особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців та творчо працюючих учителів, діяльність яких демонструвалась за допомогою відеоплівки.

4. Написання студентами творів-рефлексій про ситуації успіху в професійній діяльності під час педагогічної практики. Цей метод допоможе майбутнім учителям повірити у власні творчі можливості, буде спрямовувати на досягнення успіху в професійній діяльності, дасть можливість виокремити педагогічні засоби, особистісні якості та професійні уміння майбутніх фахівців, які сприяють успіху, для подальшого їх культивування, розвитку в самостійній педагогічній діяльності.

5. Застосування репродуктивно-виконавчої стратегії цілепокладання в навчальному процесі, що передбачає формулювання викладачем цілей заняття в термінах умінь або способів діяльності, що сприяє усвідомленню студентом своєї ролі в навчальному процесі, формуванню його суб'єктної позиції, почуття відповідальності за реалізацію поставлених цілей, мобілізації вольових якостей.

6. Використання змістово-процесуальної інтеграції (її зміст описано вище).

Організація *другого етапу* спрямована на формування операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів. Завданнями цього етапу є сприяння оволодінню студентами прогресивними стратегіями цілепокладання, рефлексивними вміннями, комплексом уявлень про Я-професійне та комплексом психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, формування суб'єктної позиції студентів, орієнтування їх на індивідуальний розвиток учнів. Виконання зазначеного відображає *формування “педагогічно-творчого Я”* майбутніх учителів. Методами та формами досягнення поставлених завдань є такі:

1. Застосування репродуктивно-виконавчої та проблемно-розвивальної стратегій цілепокладання.

2. Колективна рефлексія відеозаписів уроків іноземної мови. Предметом рефлексії студентів виступають діяльності вчителя, учнів та їхня педагогічна взаємодія. Студенти зіставляють цілі уроку і результати навчання учнів, визначають доцільність використання способів навчальної діяльності відносно поставлених цілей, пропонують варіанти вдосконалення змісту уроку, порівнюють індивідуальні стилі діяльностей різних учителів.

3. Інтерактивні методи рефлексії “Рефлексивне коло”, “Рефлексивна мішень”, “Острови”, “Ключове слово”, інтерв’ю (див. додаток Д), які дають можливість здійснити рефлексію педагогічної взаємодії на занятті, особистісного внеску в результат заняття; подумки відтворити індивідуальні способи навчальної діяльності, виявити нерозкриті проблеми у темі заняття, індивідуальні труднощі в оволодінні професійними вміннями та навичками, проаналізувати їх причини, визначити шляхи корекції, вдосконалення на основі реалізації суб’єкт-суб’єктних стосунків між викладачем та студентами.

4. Розв’язання навчально-професійних завдань і проблемних ситуацій, які вимагають від майбутніх фахівців застосування міжпредметних знань, рефлексивних умінь, механізму децентрації.

5. Виконання міжпредметного проекту, який допоможе у формуванні професійних знань студентів на основі інтеграції змісту фахових та професійно орієнтованих дисциплін; навчить їх орієнтуватися у сучасній психолого-педагогічній літературі, здійснювати пошук необхідної професійної інформації, виконувати її порівняння, узагальнення; навчить будувати відносини в колективі на основі поваги думок інших та умінні переконувати щодо власної точки зору.

6. Навчальні ігри “Незапланована ситуація”, “Виявлення граматичної структури” (див. додаток Д).

7. Оформлення “Методичного портфеля”, що охоплює різноманітний дидактичний та методичний матеріал для творчого вдосконалення змісту фахового предмета (описи методів, ігор, добори текстів, пісень, віршів тощо) та власні продукти навчання (твори, плани власних міні-уроків, розробки завдань, засоби наочності, виготовлені власноруч).

Розглянемо *третій етап* формування досліджуваної готовності з пріоритетом операційно-діяльнісного компоненту. Завдання цього етапу: формувати досвід педагогічної творчості й індивідуальний стиль викладання студентів, що сприятиме розкриттю їхнього власного творчого потенціалу та здібностей учнів; розвивати вміння творчо вдосконалювати зміст предмета. Цей етап включає період педагогічної практики студентів у середній загальноосвітній школі й відображає **творче самоздійснення в професійній (та квазіпрофесійній) діяльності**. Основні форми і методи третього етапу є такі:

1. Застосування проблемно-розвивальної стратегії цілепокладання, відповідно до якої викладач створює в навчальному середовищі такі умови, за яких мета відносно самостійно ставиться студентами. За таких умов майбутні фахівці виступають суб'єктами навчальної діяльності, які реально співпрацюють із викладачем.

2. Виконання завдань щодо творчого вдосконалення змісту предмета: підбір дидактичного матеріалу, що відповідав би інтересам, рівню учнів; його адаптація; розробка відкритих завдань, які дають можливість учням з різним рівнем підготовки розкривати свої здібності та всебічно розвиватися; планування завдань уроку, що відповідали б визначеним цілям; модифікація різних методів викладання; застосування нестандартних творчих методів (приклади творчих завдань надаються в додатку Ж).

3. Моделювання фрагментів уроків на рефлексивних заняттях, яке дає можливість майбутньому вчителю випробувати й осмислити себе у професійній ролі в університетському навчальному процесі, а також виступити в ролі учня й проаналізувати професійні досягнення своїх товаришів. Рефлексія власних результатів, що супроводжується порівнянням з досягненнями інших, слугує стимулом до професійного розвитку фахівця.

4. Ведення під час педагогічної практики щоденника професійних спостережень, де здійснюється рефлексія педагогічної взаємодії на кожному з проведених уроків і на уроках учителів-наставників (вимоги до ведення щоденника представлені в “Методичній пам’ятці для студента-практиканта” – див. додаток И).

5. Виконання дослідницьких завдань під час педагогічної практики (перевірити вплив проблемних питань на активність і самостійність учнів, з'ясувати ставлення дітей до різних видів діяльності на уроці, розробити свій варіант дидактичної гри та перевірити її ефективність).

З урахуванням вищевикладеного нами розроблено модель процесу формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності (рис. 2.1).

Як бачимо, розроблена модель відображає структурно-функціональну взаємодію мети, специфічних підходів і педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності, компонентів досліджуваної готовності й відповідних для їх формування методичних прийомів та організаційних форм, етапів і результату експериментальної роботи.

Перейдемо до обґрунтування названих в даному підрозділі педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності

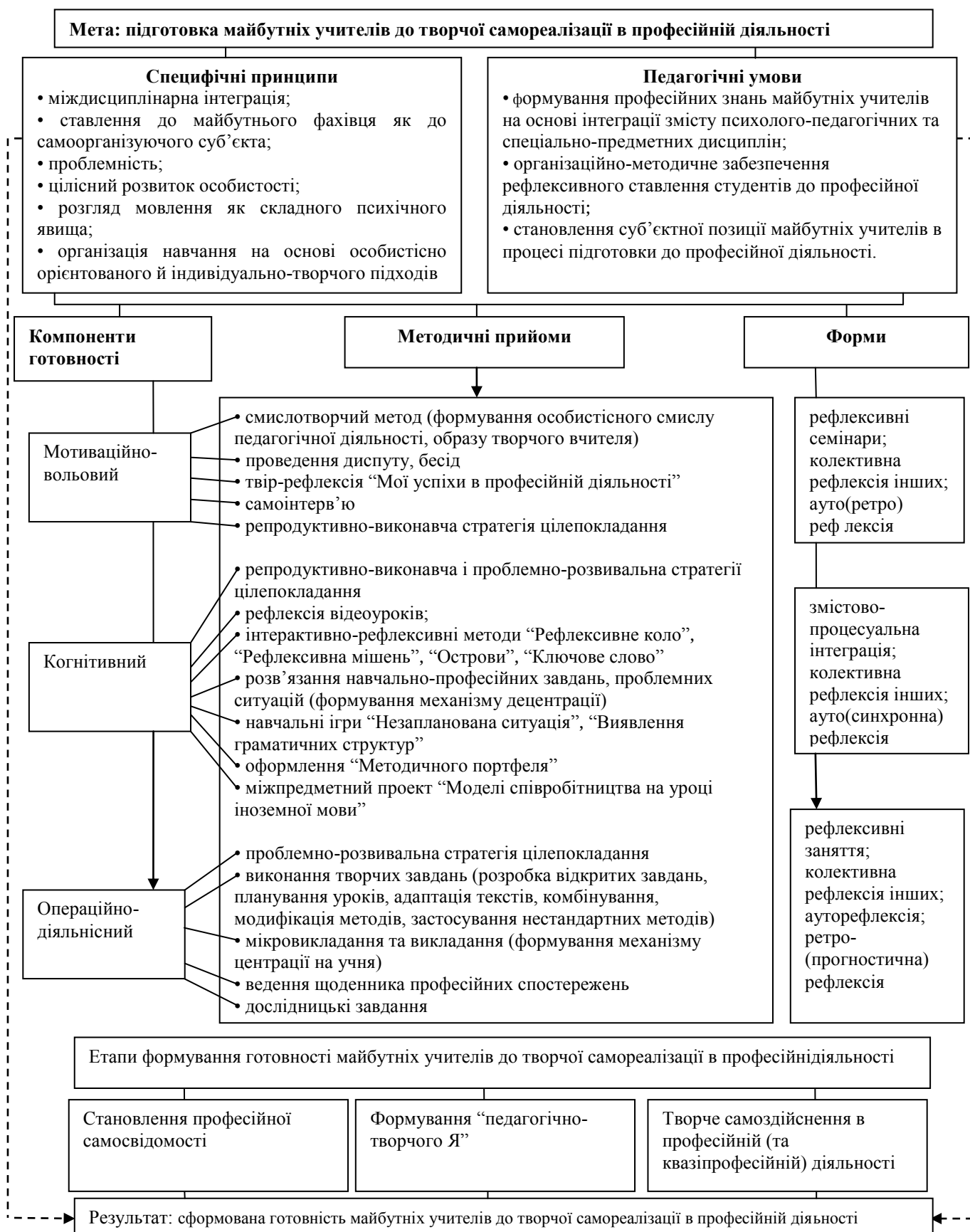


Рис. 2.1. Модель формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності

2.2. Формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін

Узагальнення передового педагогічного досвіду результативного формування готовності студентів до творчої педагогічної діяльності та творчої самореалізації в ній дозволив дійти висновків, що однією із провідних умов його реалізації є формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін.

Проблема інтеграції глибоко вивчалась у педагогіці у 80-ті роки ХХ століття і не втратила своєї ваги і на сучасному етапі, що підтверджено чисельними дослідженнями в таких напрямках: інтеграція знань (О. Вознюк [33], Р. Гуревич, А. Коломієць [48], І. Козловська [85]), інтеграція дисциплін (Г. Білецька [19]), інтеграція змісту освіти (Н. Антонов [9], О. Барбіна [12], В. Безрукова [14], В. Сластьонін [208], О. Соловова [222], Г. Тарасенко [232]).

У підготовці майбутніх учителів різного фаху проблема інтеграції знайшла відображення у професійно орієнтованому навчанні [37; 200; 219; 230]. Дослідники Є. Пассов [164] та А. Карпов [75] підкреслюють важливість професійної орієнтації усіх навчальних дисциплін та їхнього інтегрованого характеру на кожному році навчання у мовному ВНЗ. Ізольованість засвоєння навчальних дисциплін зумовлює те, що в своїй професійній діяльності під час педагогічної практики майбутні вчителі не завжди успішно застосовують загальнопедагогічні, психологічні та методичні знання по відношенню до спеціально-предметної дисципліни, спираються, головним чином, або на свою інтуїцію, або на запозичені (критично не модифіковані відносно конкретної навчальної ситуації) прийоми з методичного арсеналу своїх наставників, посібників тощо. А це, у свою чергу, впливає на рівень творчої самореалізації майбутнього фахівця у педагогічній діяльності.

Тому ми стверджуємо, що успішність та продуктивність процесу самореалізації в професійній діяльності значною мірою залежатиме від якості розпредметнення майбутніми фахівцями наукової інформації та самого змісту цієї інформації, який повинен бути соціально й особистісно детермінований та

відповідати вимогам професійної діяльності.

Згідно з І. Козловською, цілісність та міжпредметна сутність професійної діяльності є підставою для інтеграції змісту професійного навчання [85, с. 37], що сприятиме інтеграції професійно орієнтованих та фахових знань студентів та слугуватиме, на нашу думку, однією із умов забезпечення формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Знання майбутніх учителів мають поліморфну структуру і включають загальні знання, предметні знання, знання про об'єкт учіння (про основні психологічні процеси, особливості їх функціонування в процесі вивчення фахового предмету, вікові особливості колективу, індивідуальні особливості психіки дітей тощо), загальні педагогічні і методичні знання [267, с. 50].

Необхідно зазначити, що інтегроване професійне знання є основою професійно-методичної діяльності учителя іноземних мов [267; 268]. При цьому, системотворчим елементом знань учителя іноземних мов, на думку Н. Язикової, є методичні знання, оскільки, включаючись у контекст розв'язання методичного завдання, знання іноземної мови, педагогіки, психології отримують певну методичну спрямованість і не використовуються в чистому вигляді. Вони, згідно з автором, інтегруються, трансформуються через призму методичних ідей, концепцій, принципів навчання, утворюючи систему професійного знання учителя іноземних мов [267, с. 50].

Згідно з останніми досягненнями в галузі психології мовлення, мовленнєва діяльність, зокрема іншомовна мовленнєва діяльність, постає складним психічним явищем, яке виконує інтегративну функцію по відношенню до всіх інших психічних процесів [43, с. 4]. Увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, емоції людини є не лише взаємопроникаючими або наскрізними, але й обов'язковими мовленнєвими складовими. Звідси випливає, що знання вчителя про особливості функціонування психічних процесів в учнів, по-перше, забезпечує вибір доцільних дидактичних методів навчання мови, по-друге, уможливорює цілеспрямований розвиток психічних процесів дитини, розкриття її індивідуальності, по-третє, розвиваючи психічні процеси, вчитель позитивно впливає на формування мовлення.

Таким чином, *інтеграція в навчальному процесі ВНЗ змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін сприятиме цілісному підходу майбутніх учителів до розвитку особистості учня в процесі викладання, забезпечить відтворення ситуацій, адекватних реальній педагогічній діяльності, та водночас формуватиме педагогічну майстерність студентів як зовнішній прояв творчої самореалізації*. Є. Пассов підкреслює, що “учитель-предметник” і “учитель-педагог (методист)” – не дві професії, а інтегрована єдність, яка розкриває сутність професії “Учитель” [164, с. 5].

Досвід інтегрованого навчання показує, що за допомогою його форм, методів і засобів можна досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, чого важко досягти за умов традиційного навчання, зокрема: формувати в студентів не лише пізнавальні, але й професійні мотиви та інтереси; виховувати системне мислення майбутніх фахівців; давати цілісне уявлення про професійну діяльність та її елементи; формувати в студентів спеціальні вміння та навички взаємодії і спілкування в колективній розумовій і практичній роботі [19, с. 71].

З’ясовуючи сутність поняття “інтеграція” в контексті дослідження нашої проблеми, важливо виявити його взаємозв’язок та різницю з поняттям “міжпредметні зв’язки”.

Хоча і поняття “міжпредметні зв’язки”, і поняття “інтеграція” пов’язані із завданнями формування системи наукових знань, що відображають єдність реального світу, їх, на переконання науковців, не слід розглядати як синонімічні. Так, Н. Лесняк зазначає, що коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок, є підстава говорити про міжпредметні зв’язки. “Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості” [116, с. 58].

Таким чином, якщо міжпредметні зв’язки передбачають узагальнення і систематизацію знань без утворення нової якості, тоді інтеграція забезпечує, з одного боку, взаємозв’язок окремих елементів, а з іншого боку – утворення цілісності.

Разом з цим, взаємодія між дисциплінами у формі міжпредметних зв'язків розглядається також вченими як початковий етап, перший рівень інтеграції. Розрізняють ще два рівні: внутрішньодисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета, та створення цілісної інтегрованої системи, зокрема інтегрованого курсу або спецсемінару.

Для забезпечення інтеграції психолого-педагогічних і спеціально-предметних знань студентів нами обрано заняття з практики англійської мови, курс "Основи педагогічної майстерності" та спецсемінар "Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації" з огляду на його потенційні інтеграційні можливості для встановлення ретроспективних та супутніх зв'язків між професійно орієнтованими та спеціально-предметними дисциплінами, синтезу теорії та досвіду студентів практичної діяльності в загальноосвітній середній школі.

Варто зазначити, що такий підхід до формування професійних знань у вищій школі є цілком можливим, тому що всі зазначені вище дисципліни спрямовані на професійну підготовку та всі досліджувані ними об'єкти (навчальний процес, учні) є тотожними, або подібними (мовленнєві знання учителя на уроці).

Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, яке є центральною проблемою на заняттях названої дисципліни, зазначеного курсу й спецсемінару, доцільно, на нашу думку, розглядати через призму інтегрованих знань студентів з педагогіки, психології, шкільного курсу методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах і спеціально-предметних дисциплін, що забезпечить творення цілісного уявлення студентів про професійну діяльність, допоможе виявити прогалини у їх навчанні, попередити можливі труднощі під час педагогічної практики та самостійної професійної діяльності.

Конструювання змісту навчання передбачає урахування таких інваріантних етапів цієї процедури: визначення цілей інтегрування, виокремлення системотворчого чинника (інтегратора), вибір об'єктів інтегрування; створення структури курсу, вибір змісту інтегрованого курсу відповідно до науки і дидактичних принципів [19, с. 67].

Конкретизуємо зазначені шляхи стосовно нашого спецсемінару.

Метою формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції знань з психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін на заняттях спецсемінару ми визначаємо *підготовку студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності*, що являє собою мету-вектор сучасної системи професійної освіти.

Аналіз наукової літератури дозволяє нам **інтегратором** знань із зазначених дисциплін (який об'єднує в ціле компоненти системи, спрямовує їх, стимулює діяльність, зберігає певний необхідний ступінь самостійності компонентів; забезпечує саморегуляцію нової системи та її саморозвиток) визначити *знання майбутніх учителів про забезпечення індивідуального підходу в навчальному процесі*.

Зауважимо, що поняття “індивідуальність” (яке тісно пов’язане з поняттям “індивідуальний підхід”) є ключовим у розумінні сутності процесу творчої самореалізації особистості, підготовка до якої складає, як ми намітили, мету спецсемінару.

Згідно з сучасними дослідженнями в цьому напрямі [44; 255], індивідуальний підхід розуміється нами як такий, що здійснюється шляхом організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів і вчителів та створює сприятливі умови для їхньої спільної продуктивної діяльності. Таким чином, його сутність полягає в двохсторонності, взаємозв’язку особистості вчителя із способами здійснення індивідуального підходу до учня і передбачає максимальне розкриття та урахування особливостей усіх учасників педагогічного процесу з метою їх творчої самореалізації у професійній та навчальній діяльності.

Індивідуальний підхід виступає провідним принципом викладання іноземної мови [143, с. 51], важливим фактором підвищення ефективності її вивчення. Як підкреслює О. Леонтєв, викладання іноземної мови значно відрізняється від викладання інших предметів, де основне – системне знання матеріалу тієї чи іншої науки [113, с. 14]. Головною метою навчання іноземній мові є не просто засвоєння мовних знань, а формування в учнів практичних навичок читання, аудіювання, монологічного, діалогічного та писемного мовлення. Індивідуальна

детермінованість мовленнєвого процесу акцентує важливість знання майбутніми вчителями індивідуальних особливостей учнів (предмет дослідження психології) для застосування в професійній діяльності організаційних, дидактичних і методичних прийомів, адаптації текстових матеріалів, підборі диферинційованих і відкритих завдань із метою створення оптимальних умов навчання і розвитку всіх та кожного окремого згідно з актуальними динамічними можливостями особистості.

Реалізація зазначеного передбачає знання студентів про способи проведення дослідницької діяльності у цьому напрямі. Оскільки спектр індивідуальних особливостей учня включає широкий банк даних, які є більш або менш вагомими у навчальному процесі, рекомендується акцентувати увагу на такі групи індивідуальних особливостей того, хто навчається: а) особливості спрямованості (мотиви, інтереси, нахили); б) соціокультурні, вікові особливості, комунікативна компетенція, емоційність, екстравертність/інтровертність, статус учня в навчальній групі, його самооцінка [28, с. 5].

Принцип інтерпретації мовлення, зокрема іноземного, як складного психічного явища людини [43], спонукає нас розглядати методику викладання іноземних мов у форматі цілісного розвитку школярів і внести в програму формувального експерименту завдання щодо аналізу й самостійного складання студентами вправ для розвитку мовного слуху, уваги, пам'яті, мислення.

Забезпечення індивідуального підходу в навчальному процесі, як зазначалось вище, передбачає урахування не лише індивідуальних особливостей учнів, але й індивідуального стилю діяльності вчителя. В контексті підготовки майбутніх педагогів це означає, що студенти повинні не просто приблизно знати, а глибоко проаналізувати свої особистісні й професійні якості, індивідуальні особливості [18, с. 78]; чітко усвідомлювати свої можливості, здібності до педагогічного спілкування; працювати над створенням свого іміджу ("публічного Я") та способами самопрезентації, а також володіти знаннями про характеристики різних методик з тим, щоб здійснити їх доцільний вибір відповідно до педагогічної ситуації [70, с.34], [137, с. 115]. Не менш важливо майбутнім фахівцям усвідомлювати необхідність контролю власної міри впливу на навчальний процес, оскільки вони ризикують

спроектувати свої особистісні особливості у зміст уроку чи нав'язати свої способи досягнення навчальних цілей. Так, наприклад, якщо вчитель організовує урок у режимі активного діалогу, заохочуючи учнів до дискусії, він може стати на заваді розвитку школяра з іншим типом мислення, для якого більш комфортно вибудовувати лінію розв'язання проблеми за допомогою індивідуального неквапливого способу. Нездатність учня підтримувати швидкий темп дискусії на уроці може бути помилково розцінена вчителем як неготовність до уроку, неволодіння інформацією.

Для того, щоб уникнути подібних ситуацій, усвідомити свою індивідуальну і рольову поведінку, майбутнім учителям рекомендується здійснити “рефлексивне сканування” [18] її та своїх стосунків з учнями за допомогою запитальника, який вони пропонують школярам. Відповіді на такі запитання: “Я ввічливо з тобою розмовляю?”, “Я надаю достатньо часу тобі для обдумування відповіді?”, “Я відзначаю твої позитивні відповіді?”, “Які форми роботи подобаються тобі більше: усні чи письмові?” тощо, нададуть педагогу необхідну інформацію.

З метою отримання вірогідної інформації про свої індивідуальні особливості ми пропонуємо студентам також вдатися до тестової методики “Імпульсивність” (див. додаток В).

Одна з важливих умов успішності майбутнього вчителя в роботі над іміджем – це усвідомлення й прийняття ним поведінки, що відображає щирість, доброзичливий інтерес до учнів, відкритість до контакту, готовність допомогти. Студентам слід працювати над своїми рисами характеру, мовою, інтелектуальним рівнем, світоглядом, які представляють внутрішній бік іміджу вчителя. Не менш важливим для педагога є зовнішній вигляд (зовнішній бік іміджу). Процесуальний бік “публічного Я” виявляється у діяльності й відображається такими характеристиками: енергійність, швидкість, гнучкість, емоційність. Хоча ці якості детерміновані психофізіологічними даними особистості, які складно змінити, але їх можна успішно коректувати (що складатиме одне із завдань формувального експерименту).

Своєрідність використання іноземної мови на заняттях спецсемінару для майбутніх учителів іноземної мови полягає в тому, що вона виступає і об'єктом спеціального аналізу в різноманітних навчально-професійних завданнях, і засобом комунікації, за допомогою якого можна розширити і поглибити підготовку майбутнього фахівця. Особливу увагу за умов експериментального дослідження слід приділяти аналізу типових помилок майбутніх учителів у іншомовних висловлюваннях класно-урочного вжитку [40]. Мова навчання – це особлива форма мовленнєвої комунікації, сплав дидактичних і лінгвістичних процесів, специфіка якого визначається цілеспрямованістю та організацією навчання, закономірностями дидактичного процесу [196]. На заняттях зазначеного спецсемінару іноземна мова виступає як компонент мети, складова змісту, елемент засвоєння.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [21; 23; 117; 187; 189; 234; 248; 249; 256; ; 257; 269; 272] дозволяє нам з'ясувати, що забезпечити індивідуальний підхід здатна спеціально організована діяльність, побудована на основі технології особистісно орієнтованого навчання. У центрі даного навчання знаходиться учень (студент), його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Організація особистісно орієнтованого навчання передбачає трансформацію всіх методичних рішень педагога через індивідуальні особливості того, хто навчається. Учбова співпраця учнів та учителя реалізовується переважно за допомогою організуючої, координуючої, стимулюючої та підкріплюючої функцій останнього.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає переорієнтацію звичних уявлень: а) з повідомлення знань на організацію активного здобуття знань тих, хто навчається, та їхню участь у цілепокладанні на занятті; б) із узагальнення та систематизації знань на рефлексію студентами способів розв'язання навчальних проблем; в) із пріоритету вивчення відомого суспільного досвіду на творення ними першочергово особистого освітнього продукту; г) з розповсюдженої схеми взаємодії викладача та студентів як суб'єктно-об'єктних відносин на суб'єктно-суб'єктні відносини.

Недостатні знання вчителів про нові тенденції в сучасній освіті та, зокрема, про методи, технології організації та основні принципи особистісно орієнтованого

навчання, на думку методистів [20], перешкоджають досягненню якісних результатів у навчальному процесі. Вважаємо, що вони виступають однією із перепон на шляху забезпечення розкриття творчих можливостей кожного учня, його самореалізації та самореалізації вчителя.

Виокремлений нами інтегратор знань вплинув на **вибір об'єктів інтегрування змісту навчання** на заняттях спецсемінару. Такими об'єктами є *основні психологічні та педагогічні поняття, що стосуються індивідуалізації навчання, знання про принципи особистісно орієнтованого навчання, методи його організації в процесі викладання фахового предмету, особливі методичні прийоми забезпечення індивідуального підходу у ході навчання різним видам діяльності з фахового предмету.*

Для відбору змісту спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації”, основу якого складатиме інтеграція психолого-педагогічних і спеціально-предметних знань, необхідно спиратись на певні критерії, що слугуватимуть цілісності навчального матеріалу. Скориставшись напрацюваннями в цьому напрямі [19], ми розробили **вихідні положення** з метою реалізації наміченого:

1. *Професійне спрямування* інтегрованих знань із зазначених дисциплін.
2. Структурування навчального матеріалу з орієнтацією на *формування творчої особистості* майбутнього учителя.

Відобразимо інтеграцію психолого-педагогічних та спеціально-предметних знань на концептуальному, дидактичному та методичному рівнях.

Таблиця 2.1

Інтеграція психолого-педагогічних і спеціально-предметних знань у змісті спецсемінару на концептуальному рівні

Концепція змісту освіти [99]	Основні напрями інтеграції знань
Досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у знаннях	Формування знань з іноземної мови, методики викладання іноземної мови, психології й педагогіки з показом взаємозв'язків зазначених дисциплін та можливостей професійного спрямування їх змісту

Продовження таблиці

Досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти по зразку	Орієнтація майбутніх фахівців на засвоєння прогресивного педагогічного досвіду учителів
Досвід творчої діяльності, виражений у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях	Включення до змісту освіти елементів, які формують досвід творчої діяльності
Досвід здійснення емоційного ставлення у формі особистісних орієнтацій	Формування мотивації досягнення успіху в професійній діяльності, сприяння усвідомленню власних професійних можливостей

Таблиця 2.2

**Інтеграція психолого-педагогічних і спеціально-предметних знань у змісті
спецсемінару на дидактичному рівні**

Критерії відбору змісту навчання	Сутність критерію
Професійна спрямованість знань	Значущість знань визначається специфікою професійної діяльності
Формування творчої особистості майбутнього учителя	Забезпечення розвитку творчої особистості майбутнього учителя на основі особистісно орієнтованого підходу

Таблиця 2.3

**Інтеграція психолого-педагогічних і спеціально-предметних знань у змісті
спецсемінару на методичному рівні**

Психологія (психолінгвістика)	• індивідуально-психологічна характеристика учнів • розвиток мовленнєвого слуху, кінетичних відчуттів, пам'яті, уваги, мислення засобами іноземної мови; • індивідуальні особливості вчителів
Педагогіка	• системи особистісно орієнтованого навчання: система Сократа, нова школа Френе, система Монтесорі, вальфдорфська школа; • принципи особистісно орієнтованого навчання: місце рефлексії та цілепокладання на уроці; • методи, форми та засоби організації особистісно орієнтованого навчання
Курс шкільної методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах	• вимоги до професійних якостей учителя іноземних мов; • структура уроку англійської мови; планування уроку; способи інтеграції завдань на уроці; • урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі вивчення англійської мови; • формування мовленнєвих навичок і умінь; • методи презентації граматичного матеріалу, семантизації лексичних одиниць, корекції помилок, планування завдань згідно з принципом “від менш комунікативного до більш комунікативного”, творче інтегрування завдань, спрямованих на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності

Продовження таблиці

Фонетика, граматика, практика англійської мови	• засіб спілкування та об'єкт аналізу у процесі розв'язання навчально-професійних завдань; • рефлексія та корекція мовних та мовленнєвих помилок в іншомовних висловлюваннях класно-урочного вжитку
---	--

Проблема розроблення форм і методів інтеграції знань у навчальному процесі ВНЗ містить певні труднощі, оскільки вимагає не лише трансформації традиційних форм і методів навчання, але й урахування специфіки майбутньої професії фахівців.

Ефективно реалізується інтегрування знань студентів за умови застосування такого практичного методу, як розв'язування навчально-професійних завдань. За визначенням С. Роман, навчально-професійні завдання моделюють суттєві сторони навчальної діяльності вчителя, завдяки чому стимулюється професійна мотивація студентів і створюються умови для набуття ними синтезу володіння мовою та вміннями навчати інших [191, с. 40].

Цілком зрозуміло, що розв'язання навчально-професійних завдань сприяє активізації й інтеграції студентів із спеціально-предметних і професійно орієнтованих дисциплін, забезпечує передумови для переносу набутого досвіду, умінь і навичок у реальні умови навчального процесу школи. Такі завдання нами розроблено для майбутніх учителів іноземних мов. Наведемо приклад одного з них. Його метою є оволодіння майбутніми вчителями навичками мотивації учнів на вивчення нових лексичних одиниць. Студентам подається інструкція: проаналізувати характер визначення двома педагогами цілей уроку з теми “Домашні тварини”, урахувуючи наявність (чи відсутність) у кожній навчальній ситуації комунікативного підходу. Наводяться зразки таких цільових завдань на іноземній мові: 1) “Сьогодні ми познайомимося з назвами свійських тварин на англійській мові, запишемо їх у словники та навчимося правильно вимовляти”; 2) “Діти, а чи любите ви тварин? Якщо так, тоді приготуйтеся до того, що ми з вами відвідаємо сьогодні лондонський зоомагазин. Проте нам потрібно вивчити певні слова, щоб розмовляти з продавцем”. Керуючись принципом послідовності, після аналізу заданих зразків студентам пропонується самим здійснити комунікативно

спрямоване цілевизначення з певних тем, ураховуючи при цьому вік та інтереси школярів. Інші приклади навчально-професійних завдань подаються в додатку 3.

Ефективними, на нашу думку, є методи навчання, які мають змістово-процесуальний характер інтеграції: коли зміст навчального матеріалу (наприклад, системи, принципи, методи особистісно орієнтованого навчання) подається за допомогою методів, які відповідають його сутності (наприклад, постійне узгодження змісту наукових знань з індивідуальним досвідом студентів, можливість вибору способів виконання завдань, рефлексія студентами індивідуальних способів навчальної діяльності, особистісно-навчальних досягнень тощо). Як результат, майбутні фахівці одержують не лише теоретичні знання, але й практичне підтвердження доцільності та ефективності їх застосування в майбутній професійній діяльності. Зазначений спосіб діяльності відображає принцип організації навчання на основі особистісно орієнтованого підходу.

Широкі можливості для інтеграції знань із різних предметів містить метод проектів. Зокрема, проект, який виконується для цієї мети, називається “міжпредметний проект”. В його основі завжди знаходиться певна проблема, розв’язання якої вимагає від студентів не лише знання мови, а й володіння великим об’ємом різнопредметних знань. Окрім цього, майбутнім фахівцям також необхідно застосовувати певні інтелектуальні, творчі та комунікативні уміння. Міжпредметні проекти, як правило, виконуються в позаурочний час, вимагають чіткої налагодженої роботи та співпраці творчих груп [231].

Передбачається, що забезпечення інтеграції психолого-педагогічних і спеціально-предметних знань студентів повинно здійснюватися впродовж усього формувального експерименту із застосуванням методів, які поступово орієнтуватимуть майбутніх фахівців на цілісний підхід до розв’язання освітніх проблем, самостійний пошук інформації про досягнення в методиці, психології, педагогіці для розкриття та розвитку індивідуальності учнів у процесі навчання.

Відобразимо зв'язок рівнів досліджуваної готовності з формами й методами забезпечення формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін.

Таблиця 2.4

**Зв'язок рівнів готовності з формами і методами формування
професійних знань студентів на основі інтеграції змісту
психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін**

Рівні готовності	Форми і методи	Ознаки
<i>Низький</i>	Зміст навчального матеріалу подається за допомогою методів, які відповідають його сутності (узгодження змісту наукових знань з індивідуальним досвідом студентів, можливість вибору способів виконання завдань тощо)	Особистісне привласнення психолого-педагогічних знань про умови та засоби виявлення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності
<i>Середній</i>	Розв'язання навчально-професійних завдань; міжпредметний проект	Сформованість цілісного уявлення про професійну діяльність, підвищення потреби досягнення успіху, зміна репродуктивної особистісної позиції на суб'єктну позицію, підвищення рівня вольової регуляції.
<i>Високий</i>	Дослідницька робота під час педагогічної практики, мікрОВикладання	Здатність творчо реалізовувати особистісно привласнені знання, уміння, індивідуальні можливості у професійній діяльності

Програма авторського спецсеминару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” подається в додатку Д.

2.3. Організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності

Аналіз досліджень, предметом вивчення яких є творча самореалізація особистості, дозволив визначити наступною педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності.

Рефлексія розглядається науковцями як спрямованість пізнання на самого себе, процес “мислення про мислення”, осягнення власних дій та їх законів [195,

с.14]; розумовий процес, спрямований на структурування або переструктурування досвіду, проблеми, знання чи уявлень [273].

Фундаментальним у розумінні сутності механізмів рефлексії є твердження про необхідність “рефлексивного виходу” і зайняття зовнішньої позиції відносно свого життя, діяльності тощо та звернення до них як до певного змісту, який потрібно зрозуміти [215].

Аналіз теоретичних напрацювань свідчить, що провідною функцією рефлексії доцільно визначити сприяння розвитку та саморозвитку особистості рефлексуючого, яка полягає у тому, що він виконує діяльність, пов’язану з постійною почерговою реалізацією рефлексивного виходу, рефлексивного контролю і корекції та занурення в нову діяльність, більш досконалу порівняно з першою. Виконання діяльності в режимі переходів між рефлексивними і діяльнісними позиціями суб’єкта В. Давидов, С. Неверкович і Н. Самоукіна називають “прийомом рефлексивної спіралі розвитку” [49, с. 79]. Автори зауважують, що, переходячи в рефлексивну позицію, суб’єкт має можливість споглядати способи власної діяльності як відокремлений предмет. У результаті цього фахівець може віднаходити помилки, невідповідності у своїй роботі, здійснювати пошук нових способів здійснення діяльності й ставити нові професійні цілі.

Рефлексія як один із основних психологічних механізмів, що забезпечує функціонування внутрішнього плану предметної діяльності, включає в себе такі моменти діяльності, як зіставлення її умов і цілей, виявлення наявних у ситуації та досвіді суб’єкта засобів перетворення об’єкта праці, визначення їхньої достатності (або недостатності) для досягнення мети, вироблення поетапної стратегії і тактики, врахування та обробку зворотної інформації, що свідчить про міру адекватності цілям кожного етапу розв’язання професійного завдання [198, с. 138].

Як бачимо, рефлексія тісно пов’язана з оцінкою та цілетворенням. Проте дослідники наполягають на розрізненні цих понять. З оцінкою рефлексію пов’язує спосіб зіставлення цілей та отриманих результатів, з цілетворенням – усвідомлення способів досягнення цілей, їхнє перевизначення в процесі діяльності [249, с. 126].

Усвідомлюючи свою дію, суб’єкт діяльності оцінює поставлену мету з точки

зору перспективи успіху, здійснює її корекцію з урахуванням різних норм, відчуває себе відповідальним за можливі результати, обмірковує їхні наслідки для себе та для інших.

Важливість рефлексії для вдосконалення професійних якостей фахівця зумовлює виокремлення спеціального поняття “професійна рефлексія” та розгляду її особливостей, механізмів відповідно до конкретної професійної специфіки. Значення професійної рефлексії вбачається в тому, що адекватне усвідомлення міри й характеру розходжень між ідеальними образами себе в професії, зовнішніх вимог та реальними індивідуальними якостями і можливостями особистості є постійно діючим стимулом до вдосконалення, особистого і професійного росту фахівця [254, с. 1].

У контексті професійної освіти педагогів рефлексія розглядається дослідниками: а) як професійно та особистісно значима якість учителя (М. Лук’янова [135], А. Вєтохов [31], В. Єлісєєв [60], М. Єрмолаєва [61], Н. Побірченко [176]); б) як єдність проектної та дослідницької діяльності педагога, які дають можливість прогнозувати, обдумувати та адекватно оцінювати можливі і реальні результати дій у відношенні різних аспектів власної діяльності (О. Соловова [221]); в) як складова структури педагогічної діяльності, рефлексивного управління процесом навчання учнів (О. Трубіцина [238]); г) як психолого-педагогічний механізм самоідентифікації особистості у навчанні (Л. Пермінова [171]); д) як невід’ємний елемент змісту освіти (А. Коржуєв, В. Попков, О. Рязанова [92]); е) як універсальний механізм перебігу саморегуляції, саморозвитку та професійного становлення особистості вчителя (Я. Бугерко [24], С. Кашлєв [76], В. Орлов [158], Н. Пеньковська [170], Н. Пов’якель [177], О. Рудницька [195], М. Савчин, М. Студент [198], С. Степанов [228], Є. Чорний [254], О. Шавріна [258], Дж. Калдерхед [270], Дж. Гор [271], Фр. Кортхаген [274], Н. Хаттон [273], А. Полард [275], Р. Таннер [276], М. Уоліс [277], К. Цайхнер [278]).

Як бачимо, зазначений вище останній підхід до вивчення рефлексії в професійній діяльності отримав найширшу підтримку дослідників.

Дійсно, оскільки саморозвиток є внутрішнім процесом, то логічно вважати саме рефлексію, як “джерело внутрішнього досвіду” [249, с. 126], тим інструментом, який забезпечить оцінку результативності, продуктивності

саморозвитку суб'єкта та його необхідну корекцію. Таким чином, педагогічна рефлексія – це не лише, як зазначає С. Кашлев, “процес і результат фіксації суб'єктами (учасниками педагогічного процесу) стану свого розвитку, саморозвитку й причин цього стану” [76, с. 96], а й моделювання свого подальшого розвитку.

Беручи до уваги вищезазначене, а також той факт, що самореалізація трактується дослідниками як одна із стадій професійного розвитку та саморозвитку особистості вчителя (Л. Мітіна [147], М. Костенко [96]), або ототожнюється з процесом саморозвитку (Л. Левченко [111]), вважаємо, що у нас є підстави розглядати організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності однією із провідних умов підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності. Окрім цього, розкриття вченими сутності творчої самореалізації як усвідомленого, цілеспрямованого процесу, який “охоплює весь шлях внутрішньої індивідуальної мети – від першої думки про неї до матеріального втілення” [57, с. 58] вказує на обов'язковість відображення цього процесу в свідомості людини. Підтвердження цього ми бачимо у зауваженні Н. Мартинюк про те, що самореалізація по суті співпадає з вільною свідомою діяльністю і виступає як внутрішній особистісний смисл [141, с. 85].

Таким чином, самореалізація не є мимовільним, неусвідомленим актом втілення особистістю своїх творчих властивостей. Вона передбачає переосмислення своєї життєвої та професійної позиції, усвідомлення своїх можливостей, планування діяльності, критичну оцінку виконаного, тобто діяльність, пов'язану з рефлексією.

Непересічне значення для обґрунтування зазначеної вище педагогічної умови мають роботи, в яких рефлексія розглядається в призмі самореалізації особистості: 1) як один із етапів у становленні і розвитку самореалізації, що передбачає усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенціальних можливостей, прав та обов'язків, мотивів виконання себе (В. Демиденко [53]); 2) як один із компонентів структури діяльності особистості, спрямований на самореалізацію, який включає самосвідомість, “образ Я” і здатність до самовизначення (суб'єкт, яким він є

насправді; суб'єкт, яким він бачить себе самого; суб'єкт, яким він бачиться іншим) (А. Ковальова [84]); 3) як складова когнітивного блоку процесу самоорганізації особистості, що передбачає самоспостереження, самопізнання, самоусвідомлення і забезпечує самореалізацію особистості (Г.Нестеренко [156]); 4) як форма самореалізації учня в навчально-виховному процесі (Г. Юзбашева [266]); 5) як засіб особистісної самореалізації майбутніх учителів в навчально-професійній діяльності (Н. Маркова [140]); 6) як універсальний механізм процесу самореалізації (Г. Дегтяр [52]).

Як необхідну передумову творчої самореалізації особистості ціла низка дослідників називає пізнання, самопізнання, саморозуміння, самооцінку [32; 53; 211; 151; 153; 163].

Отже, науковцями надається рефлексії чільне місце в процесі самореалізації особистості. Проте, необхідно зауважити, що дослідники самореалізації до сфери рефлексії особистості відносять, в основному, потенції людини, її особистісне Я, що є важливим, але, на наше переконання, недостатнім для творчої самореалізації вчителя в професійній діяльності.

Слід відзначити, що рефлексія характеризується своєю багатовекторністю. Ця особливість визначається різноманітністю змістів, що виступають як предмети, на які спрямовується рефлексія. С. Степанов розрізняє чотири таких предмети: а) знання про рольову структуру й позиційну організацію колективної взаємодії; б) уявлення про внутрішній світ іншої людини й причини її вчинків; в) свої вчинки й образи власного "Я" як індивідуальності; г) знання про об'єкт і способи дій з ним [228, с. 28].

Всі перераховані напрями мають місце в педагогічній діяльності. Так, вибудовуючи свою взаємодію з учнями, вчитель оцінює себе та учнів як учасників цієї взаємодії, учасників діалогу, створює умови для міжсуб'єктних відносин у педагогічному процесі. Педагог намагається подумки відобразити позицію учня, його базу знань, можливі проблеми в засвоєнні нового матеріалу. Плануючи навчальну діяльність, учитель оцінює свої можливості, знання, творчі здібності, зіставляє їх із необхідними знаннями та можливостями для досягнення певних цілей педагогічної діяльності й у випадку невідповідності меж перших з останніми

прогнозує необхідні самозміни чи заходи із самоосвіти, саморозвитку. Обов'язково педагог рефлексує знання про об'єкт навчальної діяльності, який являє собою матеріал із певного предмету, знання про світ.

Проте, як правило, не всі напрями рефлексії в учителя розвинені однаковою мірою. Не применшуючи значення жодного з предметів рефлексивної діяльності, вирішальну роль у становленні й розвитку професійної свідомості майбутнього вчителя Є. Ісаєв, С. Косарецький та В. Слободчиков надають двохвекторній спрямованості рефлексії педагога: по-перше, на об'єкти своєї діяльності та, по-друге, на саму діяльність, на себе діючого, свої операції, свої засоби, цілі й завдання [68, с. 59]. Автори зауважують, що превалювання в учителя рефлексії "об'єктної причинності" не буде націлювати суб'єкт на аналіз власної діяльності. Лише у випадку рефлексії другого типу педагогічна діяльність може стати предметом перетворення і розвитку, що забезпечить ефективне розв'язання проблемних ситуацій у педагогічному процесі та саморозвиток, самовдосконалення вчителя.

На необхідність акцентування в рефлексії діяльності наголошує також О. Соловова [221, с. 14].

Специфікою педагогічної діяльності є те, що вона передбачає взаємодію вчителя та учня, за якої діяльність одного детермінує діяльність іншого та навпаки. Одностороння рефлексія діяльності вчителя або учня призведе до необ'єктивних висновків про ефективність навчання та не слугуватиме розвитку учасників педагогічного процесу.

Зазначене дає нам підстави погодитись з С. Кашлєвим [76], що до структури педагогічної рефлексії слід віднести такі компоненти:

- рефлексія вчителем діяльності учнів;
- рефлексія вчителем своєї педагогічної діяльності;
- рефлексія вчителем педагогічної взаємодії;
- рефлексія учнем своєї діяльності;
- рефлексія учнем діяльності вчителя;
- рефлексія учнем педагогічної взаємодії.

Структуротворчим компонентом рефлексії в педагогічному процесі, на думку

С. Кашлева [76, с.96], є аналіз (рефлексія) учнем своєї діяльності, оскільки педагогічний процес організовується і здійснюється вчителем для створення умов розвитку учнів, і це означає, що всі компоненти рефлексії в педагогічному процесі підпорядковуються цій складовій.

Таким чином, педагогічна рефлексія передбачає дослідницьку діяльність учителя, що базується на результатах рефлексії кожного учасника педагогічного процесу, уміння вчителя аналізувати педагогічну діяльність як єдність способів діяльностей педагога та учнів для досягнення цілей навчання.

Одне із завдань нашого формувального експерименту спрямоване на формування рефлексивного вміння студентів аналізувати як свою професійну діяльність, так і організовувати в навчальному процесі для дослідження рефлексію учнів. “Рефлексія з центрацією на учня” [18] дасть змогу майбутнім учителям вийти на творчий рівень професійної діяльності та діяти не згідно з посібниками, а відповідно до конкретного учня: підбирати матеріал уроку, передбачати труднощі з точки зору школярів; відрефлексовувати внутрішню основу їх дій, гнучко корелюючи з рефлексивним аналізом власних дій щодо виконання навчальних завдань.

Між тим, Є. Ісаєв, С. Косарецький і В. Слободчиков у процесі власного констатувального експерименту виявили, що аналіз своєї професійної діяльності студенти-практиканти здійснюють через перерахування використаних методів і прийомів, тобто вони не “бачать” власну діяльність у її структурному розподілі. Труднощі в педагогічній діяльності студенти пояснюють виключно через характеристику об’єктивних умов (тема уроку, підготовленість класу, ресурс часу, наявність навчального обладнання тощо) [68, с. 64], що свідчить про невміння студентів зайняти зовнішню позицію відносно своєї діяльності (здійснити децентрацію), а значить, і неможливість віднайти дійсну причину проблем, скоректувати навчальний процес.

Формування в навчальному процесі ВНЗ здатності майбутніх учителів до педагогічної рефлексії є надзвичайно складним завданням з огляду на те, що за традиційного підходу до навчального процесу у ВНЗ предметом рефлексії був в

основному навчальний матеріал (його систематизація, узагальнення). Способи навчальної чи професійної діяльності рефлексії не підлягали і, як результат – студенти не відчують потреби в усвідомленні свого розвитку чи “прирощення”, не бачать причин своїх результатів, не можуть визначити, що саме відбувається в їхній діяльності [249, с. 127].

З урахуванням проведених досліджень та, орієнтуючись на напрацювання С. Кашлева [76], С. Степанова [226-228], А. Хуторського [249], О. Шавріної [258] та інших, визначимо такі **шляхи організаційно-методичного забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності:**

1. *Забезпечення в навчальному процесі смислотворчості майбутніх фахівців, центральним елементом якої виступає рефлексія.* Смислотворчість інтерпретується дослідниками як творення особистістю свого індивідуального смислу чого-небудь в навколишній дійсності, про саму себе [76].

Виявлення сутності смислу пов'язується з проблемою розуміння. Ці поняття взаємозумовлюють одне одного. Так, згідно з С. Кашлевым, розуміння – це об'єктивний процес творення суб'єктом смислу, детермінованого певним знанням, системою знань [76, с.78].

На думку І. Петрова, виявляється в значенні той смисл, який переживається в досвіді [172, с. 28].

Таким чином, сприйняття нових знань чи переосмислення існуючих знань індивідом через призму своєї індивідуальності, співвіднесення їх зі своїм досвідом реалізується в утворенні значущих смислів для особистості.

Виходячи з цього, смислотворчість майбутніх учителів розуміється нами як творення ними нового змісту, значення своєї професійної діяльності, осмислення своїх особистісних та професійних можливостей та побудова на цій основі власного “Я-творче”. В результаті осмислення та переосмислення педагогічної діяльності у студентів формується інтерес до професійної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності, особистісні домагання в професійній діяльності.

Організація смислотворчості в навчальному процесі передбачає проходження таких етапів:

а) смислоактуалізація, яка виявляється в актуалізації наявних в досвіді студентів знань;

б) смислорозуміння, що включає осмислення майбутніми фахівцями інформації через призму свого досвіду та ціннісних орієнтацій;

в) формулювання студентами своїх індивідуальних смислів через їхнє вербальне відтворення;

г) обмін індивідуальними смислами;

д) узагальнення, яке характеризується систематизацією інформації, значень, виокремленням суттєвих рис предметів та явищ через аналіз, синтез, порівняння представлених індивідуальних смислів;

е) рефлексія суб'єктами свого індивідуального смислу та зміна його стану в процесі педагогічної взаємодії;

є) застосування нового смислу, що здійснюється через виконання учасниками педагогічної взаємодії творчих завдань, розгляд педагогічних ситуацій, використання в навчальному процесі різних педагогічних технологій;

ж) поява нового індивідуального смислу, збагаченого в результаті педагогічної взаємодії майбутніх фахівців [76, с. 80-81].

Виконання операцій смислопошукового, смислотворчого характеру є провідним елементом суб'єктизації особистістю майбутнього учителя навчального матеріалу, що, на думку С. Кульневича, привносить особистісне начало в педагогічну діяльність, визначає специфіку педагогічної творчості та сутність особистісно орієнтованого навчання [104, с. 110].

2. Організація рефлексії студентами власних ситуацій успіху в професійній діяльності. Усвідомлення та переосмислення студентами особистісної значущості творчої педагогічної діяльності, своїх професійних функцій, якостей і домагань, здійснене за допомогою смислотворчості, лише частково забезпечує формування мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності. Необхідність продуктивного результату як сутнісної характеристики творчої самореалізації особистості вимагає обов'язкової сформованості мотивації майбутнього фахівця досягнення успіху в професійній діяльності. Цей стан речей актуалізує організацію

викладачем у навчальному процесі рефлексії студентами ситуацій успіху під час їхньої педагогічної практики в школі, що дозволяє студентам повірити у свої творчі можливості, виявити необхідні для культивування особистісні та професійні якості, зафіксувати ефективні способи, методи, прийоми навчальної діяльності як вектори-цілі, на які слід орієнтуватися в самостійній професійній діяльності.

3. *Організація рефлексії студентами педагогічної діяльності (взаємодії).* Оскільки рефлексія є складним інтелектуальним процесом, формування стійких навичок до неї передбачає не лише ознайомлення студентів із алгоритмом рефлексії, а й цілеспрямоване керування викладачем цим процесом. Необхідно зауважити, що педагогічна рефлексія повинна проходити в атмосфері позитивного психологічного клімату довіри та співпраці. Отримана здатність майбутніх учителів до педагогічної рефлексії передбачає також їхнє уміння організовувати рефлексію учнів як структуротворчий компонент зазначеної рефлексії.

Застосування аудіо-візуальних засобів, а саме відеоплівок уроків, дає можливість включати до сфер рефлексії не лише педагогічну взаємодію, яка має місце безпосередньо на занятті, а й ту, яка зафіксована на відеоплівці.

Алгоритм педагогічної рефлексії, згідно з дослідниками, є таким:

- зупинка дорефлексивної діяльності;
- фіксація стану розвитку;
- виявлення причин цього стану;
- оцінка продуктивності розвитку, як результату педагогічної взаємодії, що відбулася [76, с. 98].

Фіксація студентами стану розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії може відображати мотиваційний аспект їхньої діяльності (чи є діяльність значущою; зовнішні та внутрішні мотиви), інтереси (рівень розвитку інтересу), гностичний аспект (які нові знання отримано), уміння (які саме сформовано) тощо.

Наступний етап рефлексивної діяльності відповідно до принципу послідовності та особливостей розвитку самосвідомості передбачає перехід від аналізу майбутніми вчителями педагогічної діяльності інших до саморефлексії (ауторефлексії) як в навчальній, так і в професійній діяльності. Рефлексія власної

навчальної діяльності може виражатися у виявленні причинно-наслідкових зв'язків між зафіксованим станом розвитку студента та педагогічною взаємодією, що відбулася. Причини позитивного чи негативного стану розвитку студентів можуть бути пов'язаними з атмосферою на занятті; педагогічними технологіями, які використовував викладач; змістом питань, які обговорювались, наявністю (чи відсутністю) пізнавальної, професійної мотивації студентів тощо.

Оцінка продуктивності розвитку майбутніх фахівців передбачає їхню суб'єктну думку про власний рівень та характер участі в педагогічній взаємодії, особистісно-навчальні досягнення.

Універсальною формою рефлексивної діяльності (незалежно від того, чи є вона писемна або усна, індивідуальна або колективна), згідно з дослідниками [98, с. 75], виступають відповіді на запитання, зокрема власні запитання, що відтворюють послідовність описаних вище етапів. З огляду на внутрішній характер рефлексії, цей процес постає як “інтеріоризована дискусія”, своєрідна форма “самоспілкування людини” [195, с. 15]. Виходячи з цього, вважаємо ефективним реалізувати рефлексію (синхронну, ретро та прогностичну) майбутніми вчителями власної професійної діяльності під час педагогічної практики у формі щоденника професійних спостережень, де вони будуть здійснювати детальний аналіз виконаного та планувати на основі цього нову діяльність, нову творчу самореалізацію.

Важливою формою педагогічної рефлексії є (усна / письмова) рецензія відео-уроків учителів, фрагментів уроків своїх товаришів і власних міні-уроків. Найширші можливості колективної рефлексії розкриваються завдяки інтерактивним методам навчання та полілогам, які заохочують вияв індивідуальної точки зору, забезпечують взаємодію, обмін особистісними думками, уможливають збагачення професійного досвіду майбутніх учителів. Однією із умов ефективності інтерактивно-рефлексивних методів є їхнє розмаїття. Вони повинні варіюватися, бути цікавими. Ми пропонуємо студентам такі методи: “Рефлексивне коло”, “Острови”, “Ключове слово”, “Рефлексивна мішень”, “Твір-рефлексія”, “Анкета-газета”, “Ланцюг побажань”.

Розкриємо зміст, наприклад, методу “Рефлексивна мішень”. На великому аркуші паперу викладачем малюється мішень, яка поділяється на чотири (можливо менше) сектора. В кожному секторі записуються параметри, які підлягають оцінці. Перший сектор – зміст заняття, другий сектор – методи і форми роботи, третій сектор – діяльність викладача, четвертий сектор – діяльність студента. Кожний студент “вистрілює”, роблячи помітку у чотирьох секторах. Якщо він низько оцінює результати, помітка ним ставиться на поле “0” на мішені або “молоко”, якщо вище – на поле “5”, якщо дуже високо – на поле “10”, тобто в “яблучко”. Рефлексія завершується коротким аналізом, який організовує викладач. Зміст інших інтерактивно-рефлексивних методів відображено в додатку Д.

Організована викладачем рефлексивна діяльність сприяє осмисленню студентами власного емоційного стану, навчальної (професійної) діяльності, особистісних зусиль в навчальному процесі, причин продуктивності педагогічної взаємодії. Формування рефлексивного мислення майбутніх учителів, згідно з принципом цілісного розвитку особистості, відбувається не ізольовано й підвищує рівні розвитку мотивації досягнення успіху.

3. Розв’язання професійних проблемних ситуацій в процесі навчання. Оскільки дослідники відзначають, що нагальна необхідність в рефлексії виникає в суб’єкта у випадку виникнення ускладнення в діяльності та неможливості його розв’язання [24; 222], актуальним для формування педагогічної рефлексії майбутніх учителів, на нашу думку, є розв’язання професійних проблемних ситуацій у процесі навчання.

Проблемна ситуація виникає тоді, коли є кілька, іноді протилежних, точок зору на оцінку як проблеми, так і способів її оцінки та розв’язання [222, с. 113], коли студент відчуває відсутність готового стандарту (алгоритму, правила, способу) розв’язання ситуації і намагається їх віднайти. Будь-які дії в межах проблемної ситуації передбачають аналіз ситуації, що, в свою чергу, виступає вихідною позицією для механізму рефлексії. Звідси можна зробити висновок про те, що в межах навчальної діяльності проблемна ситуація є одночасно необхідною умовою і матеріалом для формування рефлексивного ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Наведемо приклади таких ситуацій (перекладених з англійської на українську мову), які ми плануємо запропонувати студентам за умов експериментального дослідження.

1. Клас, що складається з сорока-а дванадцятилітніх учнів, не звертає увагу на те, як їх двоє товаришів читають діалог в підручнику. Яким чином ви можете вирішити цю проблему?

2. Учні прочитали статтю про причини та наслідки забруднення навколишнього середовища. Запропонуйте їм кілька завдань, які можна застосувати на даному етапі роботи із названої навчальної теми.

3. Ви бажаєте допомогти учням п'ятого класу зрозуміти навчальний текст і підготувати їх до його переказу. Розробіть завдання, які можна застосувати в цій навчальній ситуації.

4. Учні сьомого класу побачили в тексті незнайоме слово “influence” і просять вас дати його переклад на українській мові. Оскільки ви віддаєте перевагу безперекладному способу навчання, розкрийте значення нового для учнів слова на англійській мові.

5. Школярі індивідуально читають навчальний текст. Ви бажаєте, щоб вони працювали в групах. Які завдання та форми роботи ви їм запропонуєте?

Інші проблемні ситуації зафіксовані в додатку 3. Включення їх розв'язання в процес професійної підготовки майбутніх освітян відображає принцип проблемності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми можемо стверджувати, що педагогічна рефлексія майбутніх учителів забезпечує таке:

1) індивідуальну спрямованість навчального процесу, можливість урахувати індивідуальні особливості кожного студента та формувати його індивідуальний стиль педагогічної діяльності [258, с. 55];

2) орієнтацію студентів на творчість та прагнення до співробітництва з дітьми [258, с. 55];

3) зміну репродуктивної особистісної позиції суб'єкта рефлексії на продуктивну особистісну позицію, яка приводить до побудови нового образу Я, творення суб'єкта творчості [202, с. 36];

4) корисну звичку у майбутніх учителів роздумувати про процес викладання з метою стати висококваліфікованим спеціалістом [271];

5) розвиток творчого мислення [2; 3; 202];

6) не лише краще розуміння завдань та результатів власних дій у процесі викладання, а й створення необхідного мотиваційного поля і реальної можливості для поповнення набору нових знань і навчальних технологій [275];

7) здатність студентів розвивати рефлексію в своїх учнів [226, с. 12];

8) формування в студентів мотивації досягнення [11].

На основі зазначеного ми можемо зробити висновок, що *організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності здатне внести суттєвий вклад у створення за умов навчання особистісно орієнтованого середовища, перетворення майбутнього фахівця на творчу особистість, яка готова до постійного професійного розвитку.*

Передбачається, що формування рефлексивного ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності проходитиме поетапно і вимагатиме певного часу. Перехід від одного етапу до іншого є умовним і характеризується кількісними і якісними змінами у підготовці студентів.

Зв'язок рівнів готовності з формами і методами формування рефлексивного ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності відображений у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Зв'язок рівнів готовності
з формами і методами організаційно-методичного забезпечення
рефлексивного ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності**

Рівні готовності	Форми і методи	Ознаки сформованості рівнів готовності
<i>Низький</i>	Смисловорчість (на основі відео матеріалів) як осмислення та переосмислення особистісного значення професійної діяльності, написання твору-рефлексії про власний успіх у професійній діяльності	Потреба виявлення творчих можливостей у професійній діяльності, відновлення інтересу до професійної діяльності, усвідомлення особистісної значущості професійної діяльності, актуалізація особистісних домагань у професійній діяльності й мотивації досягнення успіху

Продовження таблиці

<i>Середній</i>	Рефлексія педагогічної взаємодії на заняттях за допомогою інтерактивних методів рефлексії “Рефлексивне коло”, “Рефлексивна мішень”, “Ключове слово”, “Острови” тощо, розв’язання навчально-професійних завдань і проблемних ситуацій у формі полілогу, диспуту. Рецензія відео-уроків, фрагментів уроків товаришів	Володіння рефлексивними вміннями (самопізнання, самооцінка, ауторефлексія, децентрація, ретрорефлексія, синхронна рефлексія, прогностична рефлексія)
<i>Високий</i>	Ведення щоденника професійних спостережень на педагогічній практиці, рефлексія педагогічної взаємодії на власних уроках, дослідницька діяльність	Зміщення спрямованості рефлексії у студентів із зовнішніх умов своєї професійної діяльності на власні суб’єктні якості та педагогічну взаємодію з центрацією на учня, сформованість мотивації досягнення успіху.

2.4. Становлення суб’єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності

Попри беззаперечну значущість організаційно-методичного забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності для підготовки їхньої готовності до творчої самореалізації в ній, ця умова не є достатньою для ефективності цього процесу. Адже здатність учителя до педагогічної рефлексії може проявлятися і на “констатувальному” рівні (цей термін використовується Р. Мільруд [144]), тобто коли він констатує рівень розвитку учнів, розуміє свої завдання, але не розв’язує їх.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що ефективність досліджуваної готовності буде вищою, якщо описані нами педагогічні умови будуть реалізовуватись у навчально-виховному процесі ВНЗ одночасно з умовою забезпечення суб’єктної позиції майбутніх фахівців у процесі підготовки до професійної діяльності.

Суб’єктна проблематика сьогодні займає одне з центральних місць у вивченні психолого-педагогічних механізмів особистісного та професійного розвитку: вивчаються проблеми суб’єктної активності та компоненти суб’єктного досвіду

(А. Осницький [160]), закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (В. Слободчиков [215]), механізми суб'єктності (В. атенко [233]), становлення суб'єктного потенціалу особистості вчителя (В. Сластьонін [213]), структурні компоненти суб'єктності як професійно важливої якості педагога (В. Галузяк [38]), суб'єктність як найвищий рівень професійного розвитку особистості педагога (С. Кашлев [76]), суб'єктність як вираження смислотворчої активності педагога, критерій якості особистісно орієнтованого уроку (С. Кульневич) [103]), становлення суб'єктності студентів у навчальному процесі ВНЗ (А. Белошицький, І. Бережна [15]), суб'єктна позиція студента в навчальному процесі ВНЗ (Р. Серьожникова [203]).

Теоретичне обґрунтування доцільності забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя як однієї з педагогічних умов підготовки його до творчої самореалізації в професійній діяльності вимагає з'ясування сутності поняття “суб'єктність” та виявлення причинно-наслідкових зв'язків між здатністю особистості до творчої самореалізації та її суб'єктною якістю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що сутність поняття “суб'єктність” дослідниками розкривається незмінно на основі аналізу поняття “суб'єкт”. Виконуючи поставлене перед нами завдання, ми не будемо відступати від даного підходу.

Методологічну основу вивчення людини як суб'єкта було закладено в концепції С.Рубінштейна, яка допомогла сформувати уявлення про суб'єкт як про спосіб реалізації людиною своєї сутності. В працях його послідовників (Б.Ананьєва [6; 7], А. Брушлинського [25], К. Абульханової-Славської [1]) сутність поняття “суб'єкт” розкривається через саморозвиток, самовизначення, здатність до визначення стратегії життя і самовдосконалення (самодіяльності).

А. Осницький підкреслює, що поняття “суб'єкт” відображає певний стан розвитку людини. Хоча індивіду від самого народження властива активність, проте суб'єктом він стає лише в процесі спілкування та цілеспрямованої діяльності. Суб'єктне завжди пов'язане із способами розв'язання проблем, способами реалізації потенцій людини, проявами її авторської позиції [160, с. 11], яка є відображенням усвідомленого та творчо осмисленого досвіду.

Суб'єктом життєдіяльності В. Татенко вважає індивіда, який свідомо, творчо й відповідально, беручи себе самого за точку відліку й водночас керуючись моральними принципами людського співжиття 1) визначає мету життя; 2) знаходить чи створює засоби, потрібні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті; 3) приймає рішення про перехід від задуму до його здійснення, співвідносячи свої “хочу” й можу” з актуальною ситуацією; 4) виконує те, що вирішив, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод; 5) оцінює результати виконаного, створеного, досягнутого; 6) інтегрує в індивідуальному досвіді результати й способи діяльності [233, с. 15-16]. Як бачимо, характерними ознаками суб'єкта автор виділяє креативність, здатність до цілепокладання, самоорганізації, рефлексії та відповідальність за свою діяльність.

У контексті дослідження професійної діяльності учителя серед його характеристик як суб'єкта В. Сластьонін виділяє також спрямованість на самореалізацію [213, с. 5].

Водночас дослідники А. Белошицький та І. Бережна вважають, що самореалізацію слід розглядати як функцію суб'єкта, завдяки якій він досягає певного рівня продуктивності та успішності в діяльності [15, с. 60].

Провідною якістю суб'єкта, яка вирізняє його серед об'єктів, згідно з іншими дослідниками, є внутрішньо детермінована активність [61; 76; 160]

Не ототожнюючи поняття “суб'єкт” і “суб'єктність”, слід відзначити, що суб'єктність як якість особистості повністю інтегрує в собі характеристики суб'єкта, що зазначені вище. Підтвердженням цьому слугують дослідження Н. Коряковцевої [95], С. Кашлева [76], в яких суб'єктність пов'язується із здатністю особистості 1) ініціювати діяльність; 2) керувати нею; 3) моделювати, планувати способи дій як своїх, так і учнів; 4) реалізовувати намічені програми; 5) контролювати хід та результати діяльності.

До найважливіших критеріїв суб'єктності вчителя М. Єрмолаєва відносить можливість вираження особистістю творчості та її “здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи інші завдання, цілі, визначати напрями своєї діяльності” [61, с. 164-165].

Аналіз сутнісних характеристик суб'єкта, суб'єктності та творчої самореалізації дає нам можливість стверджувати таке:

1. Цілепокладання, як суто суб'єктна функція, побудована на власних інтересах, інтенціях особистості, уможлиблює процес творчої самореалізації. Без визначеної особистістю мети самореалізація втрачає свою сутність, перетворюється на тривіальну реалізацію людиною своїх певних властивостей у відчуженій діяльності.

2. Провідною ознакою суб'єкта та суб'єктності є внутрішньо детермінована активність, яка є водночас основним способом самореалізації, її змістом. Активність забезпечує не просто отримання індивідом знань, а й їхню суб'єктивацію, переживання та творче відтворення у практичній діяльності у новій індивідуальній формі.

3. Відповідальність, здатність до самоорганізації, керування своєю діяльністю є тими суб'єктними якостями, які забезпечують особистості досягнення в самореалізації визначених цілей та одержання продуктивного результату.

4. Творче начало, яке властиве суб'єкту, передбачає виявлення самореалізації через творчу діяльність, що дає можливість особистості максимально повно розкрити свої здібності.

Зазначене робить очевидним взаємозв'язок між поняттями “суб'єктність” та “самореалізація”. *Суб'єктність як професійно важлива якість особистості, що інтегративно поєднує цілеспрямованість, творчу, внутрішньо детерміновану активність у плануванні й реалізації задуманого, рефлексивність, індивідуальність, автономію, передбачає творчу самореалізацію особистості як один із етапів професійного розвитку, де суб'єктність виявляється максимально повно в творчому результаті.*

Оскільки суб'єктні якості особистості реалізуються в суб'єктній позиції, ми можемо стверджувати, що становлення суб'єктної позиції у майбутніх фахівців здатне сприяти їхній підготовці до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, а отже і суб'єктної позиції, за переконанням С. Подмазіна, можна назвати особистісно

орієнтованим, оскільки суб'єктність є системотворчою якістю особистості [179, с. 39].

Аналіз вищезазначених досліджень допомагає нам виявити такі шляхи становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності:

1. *Організація цілепокладання в навчальному процесі, як фактора, що сприяє самоорганізації студента та його відповідальності за досягнений в ході діяльності результат.* Стрижневим елементом цього процесу є мета. Вона визначається як “усвідомлене, виражене словами передбачення майбутнього результату дії” [185, с. 5]; як “знання суб'єкта про якість бажаного продукту діяльності” [36, с. 44].

На відміну від мотивів, які несуть енергетичний заряд та спричиняють загальну активність діяльності (часто неусвідомлену), в самоорганізаційному процесі саме цілі забезпечують усвідомлену спрямованість особистості на певний предметний зміст і перетворення в межах виконаної діяльності. А. Осницький підкреслює, що не мотиви визначають майбутню активність людини (вони в іншому аспекті), а сценарій діяльності, який представлений у людини у вигляді списку цілей [160, с. 13].

Якщо людина не має чіткого уявлення про мету своєї діяльності, тоді вона не може вважатися суб'єктом діяльності. Хоча здатність ставити цілі своєї діяльності є природженою якістю людини, однак, згідно з дослідженням А. Немцова, не всім людям вона притаманна в однаковій мірі [154, с. 16]. Автор трактує цілепокладання як творчість і відповідно до питомої ваги прояву цієї якості умовно розподіляє людей на три групи: 1) стимульно-репродуктивні люди, які схильні пасивно очікувати нав'язування їм придуманих цілей; 2) евристи – віддають перевагу вибору цілей із заданого ззовні стандартного списку; 3) творчі люди – проявляють самостійність і творчість у визначенні особистісно значущих цілей.

Проте, необхідно відзначити, що за умов сучасної освіти природжена здатність людини до цілепокладання не тільки не розвивається, але й не враховується в навчальному процесі. Учні та студенти вимушені, незалежно від їхніх творчих якостей, сприймати нав'язані їм ззовні завдання. Така стратегія роботи пояснює пасивність студента під час навчання у ВНЗ та його репродуктивний характер роботи, орієнтацію на стандартність у педагогічній діяльності.

На думку С. Подмазіна, сучасну систему освіти слід назвати особистісно-відчуженою в силу несуб'єктності учнів та вчителів, неприйняття першими цілей навчання, а другими – цілей своєї професійної діяльності як особистісних цілей [178, с.157]. Такий стан речей став можливим через розбіжності між педагогічними та особистісними цілями студентів (учнів).

У контексті впровадження концепції особистісно-орієнтованої освіти, яка означає, що в центрі навчання знаходиться студент як суб'єкт навчальної діяльності, викладач повинен не просто інформувати майбутніх фахівців про їхні завдання на занятті, а виносити навчальні цілі на обговорення та коректувати їх відповідно до позицій студентів, ураховуючи 1) вікові, статеві, індивідуальні особливості; 2) минулий досвід і, зокрема, рівень мовної підготовки; 3) інтереси, нахили, цілі, домагання; 4) соціальну позицію, статус в навчальному колективі” [66, с. 7]. Лише за умови усвідомлення завдань заняття, прийняття їх як особистісних, тобто інтеріоризації цілей суб'єктами діяльності, виникає мотивація на досягнення, яка спрямовує активність студентів на кінцевий результат.

Цілепокладання в процесі навчання трактується як “спільне визначення студентами та викладачем цілей та завдань навчання на певних його етапах, необхідне для проектування освітніх дій” [250, с. 275].

Я. Колкер і О. Устинова зауважують, що, як не парадоксально, навіть коли викладач створює на занятті невимушену атмосферу спілкування і студент стає учасником дружньої бесіди, яка потім переростає в завдання заняття, коли студенту не погрожує викладацький гнів за випадкові помилки та викладач не є контролером, а помічником, і за таких умов студент залишається об'єктом педагогічного впливу. Його вчать – він вчиться, але навряд він буде готовий вчитися, професійно розвиватися сам. Рівноправність викладача і студента за таких обставин є досить ілюзорна: це рівноправність учасників рольової гри або дружньої бесіди, але не співпрацівників у навчальній діяльності. Лише завдяки усвідомленню цілей заняття, їхньої різниці з цілями попереднього заняття, способами їх досягнення студент може обрати свою мету, свій спосіб виконання завдання із запропонованих йому та оцінити свою роботу не на основі отриманої оцінки, а на основі того, чому він

навчився [86, с. 29].

В сучасній дидактиці виділяються загальні умови виконання студентом процедури цілепокладання:

- наявність пізнавального спрямування студента;
- визначення предмета цілі;
- уміння студента виявити свій зв'язок із предметом мети;
- уявлення образу передбаченого результату своєї діяльності відносно предмета мети;
- вербальне формулювання мети;
- передбачення та прогнозування способу досягнення мети;
- наявність засобів для досягнення мети;
- співвіднесення одержаних результатів з метою;
- корегування поставленої мети [250, с. 273].

Значний вплив на ефективність усвідомлення й інтеріоризації цілей студентами мають різні способи їх введення в учбову діяльність. Н. Хмель виділяє три стратегії введення цілей: 1) репродуктивно-неконкретна (мета задається лише в результативній частині заняття або не задається взагалі); 2) репродуктивно-виконавча (цільову установку викладач створює на рівні своїх уявлень про її зміст, розкривається змістова сторона мети (що буде одержано в результаті учіння), або її операційний компонент (які дії необхідно засвоїти, щоб розв'язати поставлене завдання); 3) проблемно-розвивальна (навчальний процес моделюється таким чином, що мета відносно самостійно ставиться студентами. Функція викладача полягає лише в означенні проблеми) [245].

Продуктивними з точки зору інтеріоризації цілей є дві останні стратегії. За умови такого введення мети студенти беруть частину відповідальності за її реалізацію на себе, активізують свої знання та уміння. До того ж, активність учбової діяльності при такій стратегії закладена з самого початку.

Плануючи хід нашої роботи під час формувального етапу дослідження, беремо за основу зазначені вище умови та ефективні стратегії цілепокладання. Розмірковуємо таким чином: оскільки цілепокладання передбачає спільну діяльність

студента та викладача, тому нам необхідно виокремити в ньому дії з боку вчителя та дії з боку студентів. Процедура організації цілепокладання з боку вчителя включатиме такі частини: оголошення теми заняття; діагностика навчальних цілей студентів стосовно названої теми, аналіз отриманих даних, фіксація найбільш змістовних цілей по відношенню до предмета мети, конструювання заняття залежно від пріоритетності визначених цілей, організація рефлексії результатів заняття та особистісних цілей, моделювання наступного заняття на основі здійсненої рефлексії.

Цілепокладання з боку студентів передбачатиме: визначення особистісних цілей по відношенню до предмета мети, ознайомлення з цілями товаришів, уточнення та перевизначення власних цілей, рефлексію отриманих результатів і особистісних цілей.

Опишемо основні цілепокладальні етапи заняття відповідно до теми “Особистісно-орієнтовані системи навчання”, яка розглядалась за умов експериментального навчання. Діагностика цілей студентів виявила за допомогою усної співбесіди таку вибірку їхніх цілей: 1) дізнатися багато цікавої інформації; 2) забезпечити роботою на занятті успішне складання заліку; 3) зацікавити своїх товаришів інформацією з власної доповіді; 4) дізнатися про ефективні навчальні методи, які можна було б застосувати у власній педагогічній діяльності.

Відсутність надання переліку готових цілей для процесу цілепокладання студентів дає нам підстави вважати, що отримані цілі є особистісно значущими і забезпечують нас інформацією про реальні мотиви студентів. Так, ціль 2 свідчить про формальні орієнтації студентів у навчанні; 4 – про прагнення до професійного саморозвитку; 1 – про наявність когнітивних мотивів; 3 – про комунікативні нахили.

Після аналізу отриманих цілей викладач фіксує на дошці найбільш перспективну мету з точки зору професійного саморозвитку студентів і конкретизує мотиваційні спрямування студентів відповідно до теми заняття у таких цілях: *особистісна мета* – сформувати образ ідеального творчого вчителя для наслідування, усвідомити своє професійне призначення; *когнітивна мета* – розкрити сутність поняття “особистісно-орієнтоване навчання”, здійснити характеристику вчителя та учнів, які працюють в особистісно-орієнтованому середовищі; *креативна мета* – виявити і записати переваги та недоліки нової школи

Френе, системи Монтесорі, вальдорфської школи, школи Щетиніна (на основі доповідей студентів), виокремити особистісно-орієнтовані методи, які можна застосувати на уроці англійської мови; *організаційна мета* – формувати уміння ставити перед собою цілі, оволодіти технікою читання доповіді у формі полілогу.

В кінці заняття в результаті співвіднесення цілей та одержаних результатів, рефлексії власної участі в роботі на занятті студенти визначають те, наскільки ефективним був для них урок, які проблеми залишились відкритими, на які питання вони б хотіли отримати відповідь, наскільки логічною була структура заняття.

Рефлексія заняття продемонструвала, що більшість студентів досягли своїх цілей. Проте виявилось і відкрите питання, на яке студенти не отримали відповідь: “Яким чином організувати діяльність на уроці, які методи викладання іноземної мови застосовувати, щоб мати змогу навчати всіх по-різному, тобто використовувати індивідуальний підхід до учнів?”

Таким чином, рефлексія визначених цілей та результатів заняття дала змогу студентам самостійно виокремити та усвідомити необхідність розв’язання найбільш проблемного та актуального питання сьогодення в педагогіці. Це переконало викладача в правильності вибору тем наступних занять: “Цілепокладання та рефлексія у навчальному процесі”, “Інтерактивні методи на уроках англійської мови”.

Систематична організація цілепокладання на заняттях у ВНЗ допоможе майбутнім учителям самостійно організовувати свою професійну діяльність відповідно до сучасних вимог. Так, результати досліджень, які проводив М. Аріян, свідчать, що “звичка ставити перед собою на кожний урок конкретні та реальні для досягнення цілі допомагає вчителю правильно відібрати навчальні матеріали й вправи, добиватися розумного балансу у використанні матеріалів підручника та інших навчальних матеріалів, які необхідні для успішного розвитку компетенцій, що вимагаються програмою, у кожного із школярів” [10, с. 6].

Включення цілепокладання в навчальний процес відображає один із базових принципів нашого дослідження – ставлення до майбутніх фахівців як до самоорганізуючих суб’єктів.

2. *Формування у майбутніх учителів досвіду педагогічної творчості.*

Творчість, зокрема педагогічна творчість, є критерієм суб'єктності майбутнього учителя. По мірі її виявлення можна робити висновок про рівень самостійності, автономії, самоорганізації суб'єкта діяльності, про його індивідуальний стиль.

Педагогічна творчість учителя може проявлятися по-різному:

- в нестандартних підходах до розв'язання проблеми;
- в розробці нових методів, форм, прийомів, засобів та їх оригінальних комбінацій;
- у вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань;
- у вдалій імпровізації на основі наукового знання та високо розвиненої інтуїції;
- в умінні бачити кілька варіантів розв'язання однієї проблеми;
- в умінні застосувати методичні рекомендації, теоретичні положення в певних педагогічних умовах [209, с. 29].

Одним із напрямів формування в студентів досвіду педагогічної творчості в навчальному процесі ВНЗ ми бачимо планування та творче вдосконалення ними змісту предмета, підбір, модифікацію методів і прийомів своєї педагогічної діяльності.

Жодна програма чи підручник не можуть забезпечити вчителя готовою схемою уроку, він повинен сконструювати її сам. Для успішної реалізації мети уроку вчителю необхідно включити учнів у виконання певного комплексу завдань, які були б підібрані відповідно до логіки розвитку навичок і вмінь та враховували б особистісні якості школярів.

Оскільки не існує ідеального підручника, який міг би задовольнити всі різноманітні потреби та інтереси школярів, відповідати рівню розвитку здібностей і індивідуальним особливостям кожного з них [173], то ми поділяємо погляд дослідників, що одним із необхідних професійних та творчих умінь учителя є уміння адаптувати підручник, а також використовувати широкий спектр навчальних матеріалів різноманітними способами у роботі з учнями різних рівнів навченості та

мотивації досягнення[10].

Без сумніву, підручник має важливе значення для організації навчального матеріалу як конкретна модель спілкування, якої прагнуть учитель та учні [10, с. 4]. Якісний навчальний матеріал підручника є невід'ємною складовою частиною навчального процесу та слугує чинником професійного розвитку самого вчителя, є зразком того, як потрібно розробляти власний навчальний матеріал. Але разом з цим, готовий навчальний матеріал обмежує ініціативу самого вчителя, залишаючи обмаль місця для власної творчості та створюючи ілюзію успішної навчальної діяльності школярів.

Отже, необхідно спрямовувати майбутніх учителів на те, щоб вони не залишалися в межах того кола проблем, тем, текстів, методів і прийомів, які передбачені підручником. Для формування пізнавальної мотивації учнів, розвитку мисленнєвої активності їм слід пропонувати такі матеріали, які б апелювали до особистого досвіду школярів, їхніх почуттів, емоцій, сприяли б вираженню власної думки, критичної оцінки.

Аналіз шкільних підручників свідчить, що більшість завдань у них мають закритий характер, тобто передбачають наявність єдиного варіанту правильної відповіді. Такі завдання спрямовані на однорідну навчальну аудиторію, їхнє виконання відбувається на основі навички, автоматизму і не передбачає виходу тих, хто навчається, у простір пошуку та креативності.

Сучасна дидактика та методика особистісно-орієнтованого навчання розкриває механізм розробки відкритого (евристичного) завдання [249; 250], що дає можливість кожному учневі дати посильну за об'ємом і рівнем складності відповідь. Посильність відкритого завдання в поєднанні з захоплюючими мовними стимулами, незвичністю ситуацій підвищує мотивацію школярів до участі в іншомовній діяльності та уможливорює розвиток креативності й суб'єктності. А. Хуторський вважає, що вміння трансформувати традиційні закриті завдання у відкриті є важливою якістю учителя творчої орієнтації [250, с. 140].

Володіння різними методами навчання, способами їх модифікації відповідно до конкретної навчальної ситуації є складниками прояву педагогічної творчості учителя.

Вибір методів навчання залежить від багатьох факторів: мети уроку, можливостей учнів, особливостей теми, засобів навчання, пріоритетів вчителя тощо.

В особистісно-орієнтованому навчанні основним чинником вибору методів навчання слугує завдання організації продуктивної діяльності учнів [249, с. 142]. Така діяльність, за нашим розумінням, передбачає активне включення школярів у процес оволодіння знаннями, усвідомлення ними реального прирощення в знаннях та уміннях, тобто того, що вони навчилися робити, про що дізнались. Побудова навчального процесу за такими пріоритетами передбачає заохочення учнів до роздумів, самостійного пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнень.

Поділяємо думку методистів [222] про те, що обов'язковими в арсеналі навчальних методів майбутнього учителя повинні бути методи, в основі яких – застосування пісенного матеріалу, поезії, відеоматеріалу, ігор. Це не лише активізує пізнавальну активність учнів, а й розкриває вчителю багато способів ефективного викладання фахового предмету та власної творчої самореалізації.

З огляду на зазначене вище, підбір різноманітного дидактичного матеріалу, орієнтованого на особистісно значимі питання учнів певного віку, адаптація його до вікових можливостей школярів, планування завдань уроку з дотриманням принципу послідовності, розробка завдань відкритого характеру, застосування особистісно орієнтованих, інтерактивних, творчих методів – все це повинно виступати предметом обговорення на заняттях із практики іноземної мови, курсу “Основи педагогічної майстерності”, спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до творчо-професійної самореалізації” та бути продемонстроване студентами у мікровикладанні та під час педагогічної практики. Формуючи в студентів уміння творчо вдосконалювати зміст предмета, ми будемо дотримуватися принципу послідовності й заохочувати майбутніх педагогів спочатку орієнтуватися на зразок та наслідувати його з поступовим збільшенням питомої ваги власної ініціативи, індивідуальності й перетворенням наприкінці в суб'єктів творчості.

3. *Реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом.* В основі таких стосунків закладено діалог. Основними нормативами та принципами його організації є прийняття учасниками педагогічної взаємодії один одного як

рівних партнерів; уміння слухати один одного; допомога педагога студенту у формуванні свого образу думок, унікального бачення проблеми, нового способу розв'язання проблеми; право кожного учасника педагогічної взаємодії бути самим собою, виражати себе, реалізувати свій потенціал за своїм планом [76, с. 38].

Згідно з Г. Ковальовим, в процесі діалогу дві особистості утворюють певний психологічний простір, створюють єдине емоційне “співбуття”, в якому вплив (у монологічному сенсі цього поняття) припиняє існувати, поступаючись місцем психологічній єдності суб'єктів, в якій розгортається творчий процес, взаєморозкриття, взаєморозвиток, створюються умови для самовпливу та саморозвитку [82, с. 46].

Особливості організаційних форм спільної роботи за умови реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом полягають у відсутності статусно-рольових функцій. Для них характерне таке: орієнтація на одержання загальнозначущого результату, розгортання роботи на принципах спільного колективного обговорення проблем, використання особливих технік, стимулюючих активне висловлювання та оцінку різних точок зору, емоційне включення кожного в обговорення.

Ураховуючи вищезазначене та дослідницький досвід Л. Ведернікової [30], суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача та студента в навчальному середовищі ВНЗ актуально будувати на основі таких принципів:

1. *Принцип відкритості та автономії.* Студент, відкритий до сприйняття думок інших, повинен мати право відстоювати свою думку – це є обов'язковою умовою формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійного зросту.

2. *Принцип переконання при збереженні альтернативи.* Переконати – значить знайти загальний сенс на основі об'єктивно існуючих суперечностей, які завжди будуть залишатися джерелами альтернативи. Пошук загального сенсу виступає як принцип побудови стосунків між студентами і педагогом та як завдання, яке вони покликані розв'язати, щоб спільно діяти та розв'язувати інші завдання.

3. *Принцип довіри та сумніву.* Стосунки повинні будуватися на основі повної довіри до студента. Сумніву піддаються лише “продукти свідомості”: заяви, тези,

висновки тощо. Сумнів є умова пізнання, а довіра – це умова його вільного руху до пошуку власних істин.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників педагогічної взаємодії доцільно реалізовувати за допомогою інтерактивних методів. Інтерактивний процес – це процес цілеспрямованої взаємодії та взаємовпливу суб'єктів. Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, важливою ознакою якої визнається здатність людини до зворотнього зв'язку з іншими. В основі взаємодії знаходиться особистий досвід кожного з учасників. Інтерактивний процес характеризується високою інтенсивністю комунікації, зміною діяльностей, цілеспрямованою рефлексією учасниками своїх дій.

Створення сприятливих умов для розкриття суб'єктних, творчих якостей студентів має своїм підґрунтям принцип ставлення до майбутнього фахівця як до самоорганізуючого суб'єкта.

Продемонструємо зв'язок рівнів готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності з формами та методами забезпечення суб'єктної позиції студентів у процесі підготовки до професійної діяльності у таблиці 2.6. Такий розподіл запропоновано нами умовно, щоб продемонструвати динаміку рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності відповідно до здійсненої нами експериментальної роботи.

Таблиця 2.6

**Зв'язок рівнів готовності з методами та формами
становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів**

Рівні готовності	Форми і методи	Ознаки
<i>Низький</i>	Застосування репродуктивно-виконавчої стратегії цілепокладання, інтерактивні методи, застосування суб'єкт-суб'єктні стосунків між учасниками педагогічної взаємодії	Інтеріоризація цілей заняття, відповідальність за міру прояву активності для досягнення навчальних цілей, уміння обґрунтувати власну точку зору
<i>Середній</i>	Застосування проблемно - розвивальної та репродуктивно-виконавчої стратегій цілепокладання	Суб'єктна позиція, ініціативність, спрямованість на творчість в професійній діяльності.

Продовження таблиці

<i>Високий</i>	Застосування проблемно-розвивальної стратегії цілепокладання, виконання творчих завдань, оформлення "Методичного портфеля", демонстрація власних уроків із творчими елементами	Суб'єктна позиція в педагогічній взаємодії, цілепокладальні уміння, здатність творчо вдосконалювати зміст предмета (підбирати, адаптувати дидактичний матеріал, планувати завдання уроку відповідно до визначених цілей, добирати методи, створювати умови для співтворчості у навчальному процесі)
----------------	--	---

Використаємо описані в другому розділі модель і педагогічні умови у проектуванні дослідно-експериментальної роботи поетапної підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Ефективна підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності можлива за таких педагогічних умов: 1) формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних та спеціально-предметних дисциплін; 2) організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; 3) становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності.

Перша педагогічна умова передбачає оволодіння студентами професійними знаннями з спеціально-предметних та психолого-педагогічних дисциплін про системи, принципи, методи особистісно орієнтованого навчання, особливості індивідуального підходу в процесі навчання, формування індивідуальних стилів викладання. Зазначене складатиме теоретичне підґрунтя для розвитку у майбутніх учителів здатності до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Друга педагогічна умова забезпечує становлення професійної свідомості студентів, корекції їх професійно-особистісних настанов, формування мотиваційної спрямованості на творче виконання професійної діяльності й досягнення успіху в ній, уміння самоуправляти рефлексивним мисленням (здійснювати рефлексивну

децентрацію та центрацію на учня в педагогічній діяльності).

Завдяки реалізації третьої педагогічної умови формується здатність ініціювати педагогічну діяльність, творчо та відповідально її здійснювати, контролювати, досягати запланованого, проектувати подальшу діяльність на більш високому рівні, створювати в навчальному процесі умови для саморозвитку учнів.

2. Модель підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності відображає структурно-функціональну взаємодію мети, специфічних принципів, педагогічних умов процесу формування досліджуваної готовності, компонентів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності й відповідних для їх формування методичних прийомів та організаційних форм, етапів і результату експериментальної роботи. Загальна концепція розробленої моделі має своїм підґрунтям діяльнісний, індивідуально-творчий та особистісно орієнтований підходи. Головною ознакою процесу формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності є рефлексивно-творча стратегія побудови системи роботи, яка передбачає осмислення всього, що відбувається під час навчання та професійної діяльності. Специфічними принципами формувального етапу дослідження є такі: міждисциплінарна інтеграція, ставлення до майбутнього фахівця як до самоорганізуючого суб'єкта, принципи проблемності й цілісного розвитку особистості, розгляд мовлення як складного психічного явища, організація навчання на основі особистісно орієнтованого й індивідуально-творчого підходів.

Наступність етапів і завдань експериментальної роботи обумовлена закономірностями розвитку самосвідомості (від пізнання й оцінювання інших до самопізнання й самооцінювання, а тоді – до усвідомлення необхідності саморозвитку; принципом необхідності розвитку навичок й умінь шляхом від простого до складного (від орієнтації на зразок у процесі формування в студентів досвіду творчої діяльності до поступового збільшення питомої ваги власної ініціативи, індивідуальності й перетворення на суб'єктів творчості; від використання репродуктивно-виконавчої стратегії цілепокладання до проблемно-розвивальної стратегії).

Матеріали другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у статтях [120; 123; 127; 128].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Методика підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту допоміг нам визначити напрями дослідно-експериментальної роботи, програма якої передбачала цілеспрямовану і систематичну діяльність із формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Ураховуючи визначену сукупність педагогічних умов, ми спрямували експериментальну роботу на поетапну підготовку студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності, яка включає форми, методи і прийоми, спрямовані на розвиток і корекцію структурних компонентів і рівнів досліджуваної готовності.

Експериментальне дослідження тривало на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та охоплювало всього 100 студентів інституту іноземних мов: 51 студент в експериментальних групах і 49 – у контрольних.

Метою формувального експерименту нами було визначено реалізацію та перевірку ефективності педагогічних умов (формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних та спеціально-предметних дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності), виокремлених для формування готовності майбутніх педагогів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Реалізація мети формувального експерименту передбачала розв'язання низки

завдань, у яких ми врахували також фахову спеціалізацію майбутніх учителів:

1) сприяння утворенню в студентів образу творчого вчителя, “Я-професійне” та цілісної професійної діяльності;

2) забезпечення усвідомлення студентами зв'язку між особистісними якостями, професійними вміннями учителя, структурою побудови уроку і результатами професійної діяльності, успіхами і невдачами учнів;

3) активізація усвідомлення студентами потреб у досягненні успіху, самопізнанні, саморозвитку, творчій самореалізації в професійній діяльності;

4) організація такої діяльності, яка буде забезпечувати свідоме оволодіння прийомами рефлексивного аналізу, осмислення, переосмислення та оцінювання детермінант власної діяльності, поведінки і діяльності учнів та педагогічної взаємодії загалом;

5) сприяння ініціюванню у діяльності студентів самоорганізаційних, цілепокладальних механізмів;

6) розширення кола знань студентів про особистісно-орієнтовані системи навчання, прогресивні методи навчання іноземним мовам, що дозволяють здійснювати індивідуальний підхід, сприяють саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії;

7) забезпечення оволодіння студентами досвідом педагогічної творчості з метою розкриття своїх індивідуальних можливостей та творчої самореалізації в професійній діяльності.

Теоретичне обґрунтування мети та завдань формувального експерименту дозволило нам розробити рефлексивно-творчу стратегію побудови системи роботи з підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності. Втілення кожної із педагогічних умов у навчальний процес здійснювалось паралельно і проходило в три етапи. На шляху від етапу до етапу відбувалося поступове зниження рівня допомоги викладача і перехід студентів на самостійний творчий пошук індивідуальних шляхів творчої самореалізації в професійній діяльності.

Для проведення дослідницько-експериментальної роботи щодо підготовки

майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності нами були обрані заняття з практики англійської мови, курсу “Основи педагогічної майстерності” та спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” для студентів четвертого року навчання. До позитивних чинників побудови формувального етапу експерименту на основі названого курсу й спецсемінару ми віднесли такі: 1) передування їм в навчальній програмі курсів із психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов в середніх загальноосвітніх закладах, що забезпечувало можливість формування ретроспективних та супутніх зв’язків між ними та інтеграції студентами знань із цих предметів у процесі виконання навчальних цілей нашого експериментального дослідження; 2) передування курсу “Основи педагогічної майстерності” й спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” в навчальній програмі педагогічної практики, що дозволяло включити в їх зміст рефлексію педагогічних проблем, що мали місце під час практики в школі, аналіз їх причин, корекцію помилок і, таким чином, забезпечити якісно новий рівень педагогічної практики студентів на п’ятому році навчання у ВНЗ та сформувати їх готовність до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

На початку формувального етапу дослідження нами було відібрано контрольні та експериментальні групи. Вибірка здійснювалась на основі академічної успішності студентів з англійської мови і передбачала подібність груп за визначеним параметром. Це підтверджується даними математичного статистичного аналізу, які доводять відсутність вірогідних відмінностей між контрольними та експериментальними групами (див. додаток А).

Навчання у контрольних групах здійснювалось за традиційною методикою, тоді як в експериментальних групах апробовувалась експериментальна методика.

До завдань *першого етапу* експерименту було віднесено такі: забезпечити осмислення та переосмислення студентами змісту та особистісного значення професійної діяльності, спрямувати студентів на творчу педагогічну діяльність, актуалізувати потребу досягнення успіху в професійній діяльності, розвивати волюві

якості, відповідальність, здатність студентів до самоорганізації, формувати їх уявлення про Я-професійне та комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, а також діагностувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності. Цей етап був, в основному, спрямований на формування мотиваційно-вольового та когнітивного компонентів досліджуваної готовності й являв собою період *становлення професійної самосвідомості студентів*.

Як зазначають дослідники [105], професійна самосвідомість є тією інстанцією, де здійснюється оцінка власних досягнень, планування розвитку та його здійснення. Важливим для нашого дослідження є твердження, що сутність професійної самосвідомості полягає в усвідомленні вчителем суб'єктивної значущості розвитку учня як важливої умови власної самореалізації в професійній діяльності.

Аналіз результатів анкетування, проведеного в ході констатувального етапу експериментального дослідження, засвідчив, що до вагомих чинників, які негативно впливають на професійний розвиток, студенти відносять розчарування як результат попередніх невдач та втрату інтересу до педагогічної діяльності. Детермінантами зазначеного можуть бути такі: ідеалізований образ педагогічної діяльності, який склався у студентів до проходження педагогічної практики; незнання функцій та призначення учителя в професійній діяльності; не вміння здійснювати рефлексію педагогічної діяльності та знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій; низький рівень вольової регуляції, мотивації досягнення та самооцінки, що призвело до швидкої втрати студентами інтересу до діяльності, в якій вони зазнали невдач. Втрата інтересу до педагогічної діяльності веде, в свою чергу, до втрати її смислу, тобто нерозуміння її значення, а значить, і до стагнації в професійній діяльності, неможливості самореалізуватися в ній. Суперечність “людина-професія”, що склалась, вимагала конструктивного рішення.

З огляду на це, на основі аналізу напрацювань дослідників у цій сфері ([17; 39;142]) до першочергового завдання нашої експериментальної роботи нами було віднесено формування професійної самосвідомості майбутніх учителів через осмислення ними в педагогічній діяльності ситуацій утруднень і самих себе та

переосмислення (тобто повторного відображення у значно ширшому контексті [24, с. 134]) змісту та значення педагогічної діяльності як творчої діяльності, тієї, яка відкриває можливості для розвитку індивідуальностей як учня, так і вчителя.

Як відомо, смисли не даються особистості в готовому вигляді, не передаються через традиційні канали обміну інформації, вони шукаються, усвідомлюються, а негативні смисли змінюються шляхом переосмислення ситуацій. Проте цього недостатньо, як зазначають дослідники, смисли необхідно ще творити [74; 197].

З огляду на це, наше експериментальне дослідження ми будували на основі відмови від способів прямої трансляції інформації від викладача до студентів, які передбачають елементи повчання, нав'язування, і тому часто за таких умов необхідна для професійного росту інформація не знаходить місце у свідомості студентів, сприймається як відчужена, позбавлена особистісного значення. Основним способом впливу на особистість майбутніх учителів з метою розв'язання визначеного нами завдання стало опосередковане звернення до особистого досвіду студентів, їхньої свідомості через організацію смислотворчої діяльності.

Цей механізм роботи знайшов своє відображення в таких етапах роботи:

1) перегляд, порівняння та аналіз відеоепізодів фільму “Dead Poets’ Society” (“Спілка мертвих поетів”), що демонстрували авторитарний та гуманістичний стилі педагогічної діяльності та, як результат, усвідомлення студентами того, що від учителя як суб’єкта діяльності залежить те, яким змістом він наповнить свою професійну діяльність; пізнання сутності особистісно орієнтованого навчання як такого, що відкриває можливість для розвитку та творчої самореалізації всіх учасників педагогічної взаємодії;

2) оцінка пізнаного з точки зору індивідуального досвіду педагогічної діяльності, зіставлення з власними цінностями, внутрішніми настановами, переконаннями, виявлення, наскільки значущим є творчий, особистісно орієнтований підхід до навчання для студента як майбутнього фахівця;

3) формування індивідуального розуміння особистісно орієнтованого навчання та його місця в професійній діяльності;

4) презентація індивідуальних смислів педагогічної діяльності кожним

студентом, порівняння смислів товаришів із власним розумінням сутності професійної діяльності;

5) рефлексія студентами свого індивідуального смислу та його можлива корекція, зміна в процесі педагогічної взаємодії;

б) закріплення нового смислу педагогічної діяльності за допомогою полілогу на тему: “Як я розумію вислів: “Головний парадокс педагогічної діяльності в тому, що педагог стане вчителем-творцем особистості лише тоді, коли в кожний момент свого професійного буття буде викорінювати власну педагогічність”.

Фільм “Спілка мертвих поетів”, який А. Хуторський назвав найкращим відеопосібником з особистісно орієнтованого навчання [249; с. 112], став детермінатором смислотворчості за умов нашого експериментального дослідження. Порівняння та аналіз авторитарного й гуманістичного (на основі особистісно орієнтованого підходу) стилів педагогічної діяльності, продемонстрованих у фільмі, студенти виконували за такими вихідними позиціями: 1) характеристика дій учителя; 2) характеристика дій учнів, їх емоційного стану; 3) результат педагогічної взаємодії. Наступний етап смислотворчості передбачав звернення до особистого досвіду. Студенти здійснювали рефлексію різних стилів педагогічної діяльності та їхніх впливів на особисті навчальні досягнення, емоційний стан, зацікавленість предметом. Формуванню індивідуального розуміння особистісно орієнтованого навчання, усвідомленню студентами його ваги в професійній діяльності сприяло застосування викладачем методу “Абетка” (див. додаток Д). За його умовою студенти добирали слова, які розпочинались з різних літер абетки та розкривали зміст особистісно орієнтованого навчання (ООН). Було названо: активність, відкритість, гумор, експериментальність, заохочення, індивідуальність, креативність, майстерність, нестандартність, особистість, підтримка, розвиток, цікавість тощо. Варто зазначити, що представлені студентами формулювання індивідуального розуміння ООН майже не відрізнялись від визначень цього поняття науковцями, що свідчило про повне розкриття студентами його сутності. Наприклад: “ООН – розвиток учнів у навчальному процесі з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей”; “ООН – створення в навчальному процесі умов для

розвитку кожного учня”. Результати попередніх етапів смислотворчості вплинули на формування індивідуальних смислів педагогічної діяльності. Студенти їх бачили у призмі творчої діяльності, створення умов для саморозвитку учнів.

Організуючи смислотворчу діяльність, ми виходили із зауваження С. Махненко про те, що для того, щоб інформація отримала рівень смислу, вона повинна пройти через внутрішню діяльність та отримати емоційне забарвлення в результаті рефлексії [234, с. 77]. Поєднання афективних та інтелектуальних процесів при функціонуванні смислових систем індивідуальної свідомості є основною умовою виникнення особистого смислу [8, с. 33].

Реалізація смислотворчості як творчої інтелектуальної діяльності в навчальному процесі дозволила студентам відновити інтерес до педагогічної діяльності, усвідомити особистісну значущість творчої діяльності, сформувати образ творчого вчителя, що актуалізувало, в свою чергу, їхню потребу наслідування кращих зразків педагогічної творчості та потребу самовираження, виявлення своїх творчих потенцій.

Дієвість мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності потребувала також формування мотивації досягнення майбутніх учителів.

Розв’язуючи це завдання, ми виходили з того, що формування мотивації досягнення особистості значною мірою обумовлюється самооцінкою. Остання, включаючись у структуру мотиваційної діяльності й поведінки особистості, забезпечує співвідношення суб’єктивних можливостей особистості з цілями і умовами діяльності та у такий спосіб виступає засобом саморегуляції [11].

Окрім цього, як відзначають психологи, рівень самооцінки впливає на вибір учителями того чи іншого стилю діяльності. Так, учителі з низькою самооцінкою схильні до застосування традиційних, формальних методів навчання, тоді як учителі з позитивною самооцінкою орієнтовані на успіх у своїй діяльності, відзначаються творчим мисленням та здатні створювати на уроці атмосферу співтворчості [181, с. 246].

Саме тому для нас було важливим використання таких методів, які могли забезпечити рефлексію студентами ситуацій успіху у професійній діяльності, підвищити їх самооцінку, акцентувати увагу на своїх творчих здібностях із метою їх

подальшого продукування та розвитку.

Згідно з психологічними дослідженнями, зазначеним вимогам відповідає метод написання творів на професійну тематику [71]. Нами було запропоновано студентам обрати темою твору-рефлексії – “Мої успіхи на педагогічній практиці”. Успіх, як засвідчують наукові доробки [5], тісно пов'язаний із самореалізацією, він є її результатом, який виражається у позитивних суб'єктивних переживаннях. Створення викладачем умов, за яких відбувається акцентування успіху студентів у навчальній або у професійній діяльності, дає можливість майбутнім фахівцям відчувати задоволення від результатів своєї роботи, повірити у свій потенціал, підвищити рівень самооцінки і, таким чином, орієнтувати на творчий стиль діяльності та обумовити формування мотивації досягнення. Зразки творів-рефлексій студентів наведено в додатку К.

На становлення суб'єктної позиції студентів, їхньої відповідальності за міру прояву активності для досягнення цілей заняття та формування мотивації досягнення впливає участь майбутніх фахівців у процесі цілепокладання на заняттях. З огляду на це, ми планували наше експериментальне навчання таким чином, щоб мета чітко усвідомлювалась не лише педагогом, а й включалась як обов'язковий елемент до системи навчання. Для забезпечення інтеріоризації студентами цілей заняття на першому етапі формувального експерименту використовувалась репродуктивно-виконавча стратегія введення мети навчання. Застосовуючи цю стратегію, викладач створював цільову установку у майбутніх учителів на рівні власних уявлень про зміст, способи та необхідність її досягнення. Розкривалась змістова сторона мети (що отримають студенти в результаті виконання певних учбових дій та де і в яких умовах ці знання можуть бути використані), або її операційний компонент. У випадку прийняття студентами поставленої мети, вони мали уявлення про те, які розумові дії необхідно засвоїти, щоб виконати запропоноване завдання [246].

Активна реалізація в процесі експериментального навчання принципів особистісно орієнтованого навчання (постійне узгодження змісту знань з індивідуальним досвідом студентів, можливість вибору способів виконання завдань,

рефлексія студентами особистих досягнень) в поєднанні з вивченням майбутніми вчителями особистісно орієнтованих систем та принципів навчання, особливостей застосування індивідуального підходу в професійній діяльності набуло форми змістово-процесуальної інтеграції: зміст навчального матеріалу подавався за допомогою методів, які відповідали його сутності. Таким чином, студенти експериментальних груп одержали не лише важливі для творчої самореалізації суб'єктів педагогічної взаємодії знання, а й практичне підтвердження доцільності й ефективності їх застосування.

У результаті першого етапу експериментального дослідження було відновлено інтерес до педагогічної діяльності, актуалізовано значущість для студентів творчої діяльності, закладено основу формування мотивації досягнення, орієнтації особистісних домагань на розвиток у професійній діяльності, забезпечено оволодіння студентами знаннями, які слугуватимуть теоретичним підґрунтям для здійснення творчої самореалізації в професійній діяльності. Особливі умови рефлексивно-смыслотворчого довкілля першого етапу експериментального навчання дозволили студентам оцінити власні особистісні, професійні якості та смисл освітнього процесу для себе через призму самовизначення, співвідношення діяльності, яка здійснювалась, та здатності виконати її на творчому рівні. Все це загалом стало основою становлення професійної самосвідомості майбутніх педагогів.

Завданнями *другого етапу* формувального експерименту було визначено такі: сприяти оволодінню студентами прогресивними стратегіями цілепокладання, рефлексивними вміннями, комплексом уявлень про Я-професійне та комплексом психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, формувати суб'єктну позицію студентів, орієнтувати їх на індивідуальний розвиток учнів. Виконання зазначеного в єдності відображало *формування “педагогічно-творчого Я”* й передбачало розвиток операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів готовності.

Як і на попередньому етапі, процесу цілепокладання відводилось особливе місце в навчальній діяльності другого етапу. Специфікою цього періоду було те, що поряд із репродуктивно-виконавчою стратегією введення мети, яка була

започаткована на вихідному етапі експериментального дослідження, викладач застосовував на деяких заняттях проблемно-розвивальну стратегію, за якої відбувалось відносно самостійне продукування мети студентами [246]. Таким чином, нами забезпечувалось формування цілепокладальних умінь шляхом використання принципу “від простого до складного”.

У формуванні готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності особливе значення мала реалізація в навчальному процесі умови – забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності.

Результати констатувального етапу засвідчили низький рівень професійної свідомості та самосвідомості студентів. Так, більшість труднощів, яких вони зазнали під час педагогічної практики, пояснюються ними виключно зовнішніми умовами (складність теми уроку, дисципліна, непідготовленість учнів). Г. Дегтяр розцінює таку форму рефлексії професійної діяльності як неусвідомлений психологічний захист, для якого характерно заперечення реальності; проектування власних недоліків на інших, перенесення внутрішнього конфлікту на зовнішній; посилена увага до вчинків інших, їх аналіз із відходом від оцінки себе [52, с. 7]. Майбутні учителі, для яких характерна така рефлексія, розглядають рівень розвитку учнів як умову успішності своєї діяльності. Натомість у центрі їхньої рефлексії повинна знаходитись професійна діяльність, спрямована на створення умов для розвитку учнів.

Такий стан речей є можливим за умов традиційного підходу до навчання, при якому рефлексивні навички майбутніх учителів формуються стихійно, неорганізовано, а предметом рефлексії стає переважно навчальний матеріал, його систематизація, узагальнення.

Визначаючи шляхи формування умінь студентів здійснювати педагогічну рефлексію, ми виходили із зауважень дослідників про те, що: по-перше, навіть елементарні елементи рефлексії не можуть з’явитися самі собою, тому необхідно виділяти у навчальному процесі спеціальне місце для формування рефлексивних умінь та культури рефлексивного мислення [221]; по-друге, професійний розвиток майбутніх фахівців (а отже, і творча самореалізація – Л. А.) можливий лише тоді, коли предметом рефлексії стає діяльність та суб’єкти цієї діяльності [68].

Зважаючи на зазначене, шляхом формування рефлексивних умінь майбутніх учителів ми бачили організацію у навчальному процесі вищого педагогічного закладу рефлексії студентами педагогічної діяльності/взаємодії.

Згідно з принципом наступності етапів і завдань формувального експерименту, обумовленого закономірностями розвитку самосвідомості (від пізнання й оцінювання інших до самопізнання та само оцінювання, і тоді – до усвідомлення необхідності саморозвитку) [11], забезпеченню рефлексії власної навчальної/педагогічної діяльності та власного професійного розвитку у нашому експериментальному навчанні передувала рефлексія студентами діяльності та професійних якостей інших.

Виконання цього завдання було реалізовано за допомогою застосування відеоматеріалів, зокрема відеоуроків. Робота студентів умовно поділялась на три етапи:

I – перед переглядом відеоуроку студенти отримували чіткі інструкції викладача щодо виконання завдань у процесі перегляду уроку;

II – під час перегляду відеозапису студенти письмово фіксували цілі уроку, способи їх досягнення та результати уроку;

III – після перегляду уроку завдання студентів полягало у зіставленні цілей та досягнень учнів на уроці, виявлення того, на скільки одержані результати відповідають поставленим цілям. Важливим було також визначити те, чого не вдалось досягти, та причини цього; виокремити найбільш успішні завдання, прийоми, методи уроку. Майбутнім учителям пропонувалось внести корективи до плану уроку, визначити свої способи досягнення цілей.

Формами здійснення педагогічної рефлексії виступали колективне та індивідуальне обговорення, письмова рецензія.

Формування в студентів уміння володіти механізмами педагогічної рефлексії в умовах експериментального навчання мало за мету розвинути здатність майбутніх учителів обдумувати кожний крок уроку, аналізувати його доцільність з огляду на визначені цілі, проектувати подальшу діяльність, контролювати, змінювати власну практику викладання, використовуючи аналітичний підхід до навчання, виробляти власний індивідуальний стиль професійної діяльності.

Оволодіння навичками рефлексії педагогічної діяльності інших слугувало передумовою самооцінки студентів власних професійно-творчих якостей та формування їхньої готовності до рефлексії своєї діяльності, що є складовою педагогічної взаємодії на занятті. Алгоритм рефлексії студентів своєї діяльності передбачав зіставлення цілей заняття та власних індивідуальних досягнень, виявлення проблем, які залишились нерозкриті по завершенню діяльності, знаходження причин нереалізованих цілей, а також усвідомлення свого індивідуального внеску в роботу на занятті. Систематичне звернення майбутніх учителів до рефлексії власної діяльності, постійний діалог з собою щодо ефективності власних стратегій у досягненні поставлених цілей мобілізувало їхню активність під час виконання завдань занять, сприяло розвитку відповідальності за їх виконання, важливих суб'єктних якостей.

Забезпеченню сприятливих умов та безпосередньо процедури реалізації рефлексивної діяльності студентами в навчальному процесі ВНЗ сприяли різноманітні інтерактивні рефлексивні методи, що застосовувались нами – “Рефлексивне коло”, “Острови”, “Ключове слово”, “Рефлексивна мішень”, “Міні-твір”, “Анкета-газета” “Ланцюг побажань”, “Інтерв'ю” [76] (див. додаток Д).

Продуктивним шляхом формування рефлексивних умінь вважається також розв'язання проблемних ситуацій професійного спрямування, оскільки, як зазначає Я. Бугерко, рефлексивна функція виникає і реалізується тоді, коли є якесь утруднення, а стереотипів досвіду і привласнених знань виявляється недостатньо [26, с. 133].

Будь-які дії в межах проблемної ситуації передбачають її аналіз, розгляд різних версій щодо її оцінки та розв'язання, що, в свою чергу, є також вихідною позицією для механізму рефлексії. Знання та розуміння проблемної ситуації одних студентів, як правило, знаходиться за межами знань інших. У процесі обговорення проблемної ситуації знання студентів пересікаються, доповнюють або заперечують одне одного і, як результат, забезпечується краще розуміння як власного, так і чужого знання/незнання, формується вміння розв'язувати професійні утруднення, рефлексивно мислити, знаходити нестандартні рішення. А це призводить до формування таких психологічних новоутворень як особистісний досвід,

індивідуалізація [16, с. 13], і розвитку креативності як інтегративної сукупності якостей особистості, що визначає її готовність до творчості та є необхідною умовою самореалізації [106].

В умовах нашого експериментального навчання обговорення можливих способів розв'язання навчально-професійних завдань та проблемних ситуацій забезпечувалось нами завдяки інтерактивним методам “Перехресні групи”, “1×2×4”, “Інтерв'ю “ (див. додаток Д), в основі яких – взаємодія між студентами, поєднання індивідуальної роботи, роботи в парах і творчих групах, обмін знаннями, ідеями, збагачення індивідуального досвіду професійної діяльності, набуття досвіду розв'язання проблемних ситуацій професійного спрямування [76; 182].

Зразком формування рефлексивних умінь майбутніх учителів, забезпечення особистісно орієнтованого середовища за умов експериментального навчання може слугувати опис ходу роботи на одному із занять спецсемінару.

Тема: “Проблема корекції помилок у різних видах діяльностей на уроці англійської мови”.

I етап. Мета: інтеріоризація (осмислення) студентами мети заняття. Викладач застосовує репродуктивно-виконавчу стратегію цілепокладання, пояснює мету: “Корекція помилок є невід'ємною частиною навчання іноземній мові, тому для вас, як майбутніх учителів, важливо володіти цією функцією. Сьогодні ви навчитесь методично грамотно коректувати орфографічні, фонетичні, граматичні й лексичні помилки в писемному й усному мовленні”.

II етап. Мета: звернення до індивідуального досвіду майбутніх учителів, рефлексія особистих почуттів, які пов'язані з корекцією помилок. Студенти завершують речення на англійській мові: 1. Коли мої товариші роблять помилки у мовленні, я відчуваю... 2. Коли мої товариші коректують мої помилки, я відчуваю... 3. Коли викладач коректує мої помилки в мовленні, я відчуваю... 4. Я хочу, щоб мої помилки коректувались так:... Після цього вони обговорюють свої речення в групах, виокремлюють низку проблем, які стосуються теми заняття та формулюють власні рекомендації вчителям-початківцям. Наприклад: 1. Вчителю не слід переривати мовлення учнів для корекції помилки, аналіз помилок можна зробити

пізніше. 2. Корекція помилок повинна бути коректною і не супроводжуватись докорами. 3. Ігнорування грубих помилок – неприпустиме. 4. Негайна підказка вчителем (або школярами) правильної відповіді за умов виникнення ситуації утруднення шкодить процесу навчання. 5. Учитель може допомогти учневі виправити свою помилку, вказавши на її сферу вживання (наприклад, граматичний час), вдавшись до перепитування тощо.

III етап. Мета: розвиток рефлексивного мислення, формування суб'єктної позиції, уміння вести дискусію, наводити аргументи, поважно ставитись до думки опонента. Студенти висловлюють свою думку з приводу прочитаного навчального тексту про теоретичний підхід до корекції помилок як спосіб надання інформації, дискутують.

IV етап. Мета: апеляція до індивідуального досвіду студентів, рефлексія причин власних помилок і помилок інших людей. Майбутні фахівці індивідуально згадують помилки, які вони нещодавно зробили, намагаються відрефлексувати те, що їх спричинило. Обговорюють результати аналізу в групі. Наступний крок передбачає заповнення таблиці, де студенти в одній колонці вказують 3-4 типові помилки тих, хто вивчає англійську мову, а в іншій – їх причини.

V етап. Мета: формування уміння застосовувати методично грамотні стратегії корекції в різних видах діяльностей (письмі, усному мовленні, вимові). Майбутні вчителі виконують навчально-професійне завдання (див. додаток 3), що передбачає не лише вибір студентом доцільної стратегії корекції, а й надання необхідної інформації для попередження помилок певного типу. Розгляд кожної проблемної ситуації супроводжується колективною рефлексією, яка виявляється у відповідях студентів на запитання: “Чи обрали б ви іншу стратегію корекції (інше пояснення)? Яку (яке)? Чому?”

VI етап. Мета: формування рефлексивних умінь, рефлексивного мислення. Викладач застосовує метод “Рефлексивне коло”. Сівши у формі кола, майбутні вчителі обмірковують та індивідуально вирішують, чи досягли вони мети заняття, які професійні вміння вони здобули, що б вони хотіли ще дізнатись, яким чином робота на занятті допоможе їм у професійній діяльності.

Розв'язання проблемних ситуацій в умовах експериментального навчання забезпечило також формування в студентів цілісного образу професійної діяльності, сприяло інтеграції знань із психології, педагогіки, методики викладання та практики англійської мови. Це стало можливим завдяки тому, що ці ситуації являли собою моделі реальної педагогічної діяльності, яка, як зазначають дослідники, має міжпредметний характер.

Наведемо приклади деяких навчально-професійних завдань: розробити різні шляхи активізації активності учнів в конкретній навчальній ситуації; спроектувати урок відповідно до визначених цілей та вікових можливостей учнів; продумати використання кількох методів навчання під час виконання певного завдання; дібрати завдання для індивідуальної роботи учнів із різними навчальними можливостями; дібрати педагогічні засоби для керування на уроці мотиваційними станами учнів, для розвитку їхніх інтелектуальних умінь, психічних процесів. Більш детально навчально-професійні завдання описано в додатку 3.

Розгляд та розв'язання кожного із зазначених вище навчально-професійних завдань вимагав урахування вікових, індивідуальних особливостей учнів, що є невід'ємною складовою педагогічної діяльності вчителя і виступає тією призмою, через яку ми спрямовували всі теоретичні знання студентів з метою підготовки їх до професійної діяльності та, зокрема, до творчої самореалізації в ній. Це означало, що студенти повинні були брати до уваги відповідний для певного віку школярів рівень володіння граматичними, лексичними знаннями; застосовувати доцільні для цього віку методи презентації граматичних структур, семантизації лексичних одиниць; вміти підбирати згідно з інтересами учнів навчальний матеріал, способи цілепокладання, вмотивовування тощо.

Засобом, який допоможе майбутнім учителям здійснити індивідуальний підхід у навчальному процесі, на нашу думку, може бути індивідуальна психолого-методична характеристика учнів [50]. За умов експериментального дослідження студентами обговорювались необхідні складові цієї характеристики. Було узгоджено, що вчитель повинен внести до неї оцінки школяра не лише з іноземної, але й з рідної мови та математики. Ці дані допомагають з'ясувати напрям мислення

та здібності учня до гуманітарного чи математичного циклу наук. Досвід свідчить, що, якщо в школяра оцінка з іноземної мови нижча за оцінку з рідної мови, то це означає, що він не реалізовує повністю свої потенційні можливості в оволодінні іноземною мовою. Якщо оцінка з математики вища – в учня математичний склад мислення і йому потрібно підбирати більш лаконічні завдання, використовувати схеми, графіки. Індивідуальна психолого-методична характеристика учня повинна також містити мотиви, які спонукають учня до вивчення іноземної мови. Чим вищий рівень мотивації та інтересу, тим вищий рівень знань. Для виявлення рівня інтересу до предмета необхідно провести анкетування, включивши до анкети такі пункти: а) вчити не хочу, не цікаво; б) вчити хочу, але стало нецікаво; в) хочу вчити, не вчив раніше – важко; г) хочу вчити і вчу з попереднім інтересом; д) хочу вчити, стало цікавіше. Не менш важливо для вчителя знати улюблені предмети учня, його хобі, майбутню професію. Все це дає змогу скласти референтні групи, що важливо для навчання діалогічного та монологічного мовлення. Адже максимальний результат мовленнєвої діяльності дає спілкування між учнями із взаємними інтересами за умов сприятливого психологічного клімату. Індивідуальний підхід допомагає диференціювати завдання з усіх видів мовленнєвої діяльності. Так, наприклад, в процесі аудіювання тексту найсильніша група учнів повинна зрозуміти текст детально, висловити свою думку; середня – передати загальний зміст тексту; найслабша – окремі речення. Останній пункт характеристики учня відведений для оцінення його навчальних досягнень із різних видів діяльностей: усного й писемного мовлення, читання, аудіювання, правопису. Як правило, вони різняться. Школяр, у якого низькі бали за читання, може мати здібності до письма чи правопису. Таким чином, оцінювання кожного виду діяльності на уроці іноземної мови забезпечує можливість підняти самооцінку учня, заохотити його до навчання.

Індивідуальна психолого-методична характеристика є необхідним засобом в арсеналі майбутнього вчителя, проте вона, в основному, допомагає лише урахувати індивідуальні можливості учнів. Для забезпечення розвитку школярів у процесі навчання необхідні інші механізми. Ми виходимо з того, що навчання мовленню, зокрема іншомовному, залежить від усіх без винятку психічних процесів,

як когнітивних, так і емоційних. Більше того, мовлення виконує по відношенню до них інтегративну функцію [43]. Звідси випливає, що розвиваючи психічні процеси, ми позитивно впливаємо на мовлення (і навпаки). Навчання іноземній мові супроводжується виробленням в учнів нових психофізіологічних механізмів, унаслідок чого вони використовують дещо інші мовні заходи для мислення, ніж у рідній мові. Знання особливостей іноземної мови, на наше переконання, допоможе майбутнім фахівцям методично грамотно підбирати завдання, урахувати принцип інтерпретації мови не лише як лінгвістичного явища, а й як складової частини психічного процесу людини. З огляду на це, методика викладання іноземної мови в межах програми нашого спецсемінару розглядалась у форматі психічного розвитку школяра. Студентам пропонувались для аналізу вправи, спрямовані на розвиток кінетичних відчуттів, мовленнєвого слуху (сприйняття), мислення, уваги тощо з метою їх імітування та в подальшому самостійного розроблення в ході професійної діяльності. Наведемо приклад однієї з таких вправ: вчитель зачитує невелике оповідання (казку), потім роздає учням смужки паперу з написаними на них реченнями з цього твору та просить зачитати їх по порядку згідно з логікою викладу фабули. Метою завдання є розвиток мовленнєвого слуху й уваги школярів.

Шляхом формування мотивації досягнення, розвитку суб'єктної позиції майбутніх учителів, забезпечення інтеграції студентами знань із психолого-педагогічних та методичної дисциплін за умов експериментального навчання слугувало використання методу проектів. Провідними у цьому методі є такі принципи: зв'язок ідеї проекту з життям, інтерес до виконання проекту усіх його учасників, консультативно-координуюча функція викладача, самоорганізація та автономія учасників проекту, спрямованість на створення конкретного продукту, монопредметний та міжпредметний характер проектів, тимчасова та структурна завершеність проекту [231, с. 64].

В сучасній дидактиці проекти розрізняються за такими ознаками: 1) провідний метод чи діяльність, які застосовуються в проекті (дослідницький, творчий, рольово-ігровий, інформаційний, практико-орієнтований тощо); 2) предметно-змістова сфера (монопроект, міжпредметний проект); 3) характер координації проекту (відкрита,

прихована координація); 4) характер контактів (внутрішній, регіональний, міжнародний проект); 5) кількість учасників проекту (особисті, парні, групові); 6) тривалість (короткострокові, середньострокові, довгострокові) [180].

Відповідно до зазначених ознак проект під назвою “Моделі співробітництва на уроках англійської мови”, який було виконано студентами за умов експериментального навчання, підлягав таким характеристикам: дослідницький, міжпредметний, внутрішній, груповий, середньотривалий проект із відкритою координацією.

Вибір теми та типу проекту був зумовлений необхідністю створення умов, за яких студенти могли формувати свої суб’єктні якості в організації самостійної діяльності, що відзначалась дослідницьким характером; розвивати вольові якості в доведенні справи до кінця; активізувати та реалізувати свій творчий потенціал, що полягав у генеруванні ідей, знаходженні кількох варіантів розв’язання проблеми, прогнозуванні результатів того чи іншого рішення; формуванні уміння інтегрувати для розв’язання проблеми інформації з різних дисциплін, ураховуючи не лише дидактичні та методичні, а й психологічні особливості моделей педагогічної взаємодії на уроці англійської мови, розробленням яких займались студенти.

За умов експериментального навчання виконання проекту мало на меті збагатити студентів знаннями зі сфери інноваційних методик створення особистісно орієнтованого середовища навчання, забезпечити можливість перенесення передових педагогічних та методичних ідей у практику шкільного життя, орієнтувати майбутніх учителів на співпрацю в педагогічній діяльності, творчість та професійний розвиток.

Виконання проекту передбачало кропітку роботу учасників проекту: формулювання проблеми; пошук джерел інформації; роботу в групах над виокремленням шляхів розв’язання даної проблеми, плануванням виконання проекту, оформленням результатів; захист проектів; виявлення нових проблем.

Теоретичною базою роботи студентів над проектом слугували психолого-педагогічні проблеми, які пропонувались викладачем для самостійного дослідження у періодичних виданнях як на рідній, так і на іноземній мовах. До них на вибір

студентів було віднесено таке: інтерактивні методи навчання; метод проектів; застосування методу діалогу-журналу у навчанні писемного мовлення; врахування психології пізнавальних процесів під час навчання іноземних мов; особистісно орієнтовані методи навчання тощо.

Функція викладача на різних етапах виконання проекту змінювалась. На початковому етапі вона була регулятивно-організаційною і полягала в ініціюванні ідеї проекту та наданні допомоги в плануванні. На етапі реалізації проекту викладач виступав у ролі помічника, консультанта з окремих питань, джерела додаткової інформації, тобто виконував консультаційно-координуючу функцію. Заключний етап проекту вимагав від нього підведення підсумків як незалежного експерта (контрольно-оціночна функція).

Особливого значення за умов експериментального навчання та, зокрема в процесі виконання проекту, набувала така функція викладача як забезпечення суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками педагогічної взаємодії. Вона полягала в навчанні студентів вести діалог, дискусію, аргументовано переконувати у правильності своєї думки, критично оцінювати свої та чужі судження, демонструвати повагу до думок інших.

Реалізація завдань, методів та форм педагогічної взаємодії під час другого етапу експериментального навчання створила умови для переходу студентів на більш високий щабель у формуванні їхньої готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності, оскільки вона забезпечила студентів необхідними знаннями та вміннями розглядати кожний етап педагогічної взаємодії з позицій рефлексії та суб'єктності.

З метою подальшого розвитку набутого, формування індивідуального стилю професійної діяльності, вміння творчо вдосконалювати зміст предмета **третій етап** експериментального навчання було присвячено виконанню творчих завдань, моделюванню фрагментів власних уроків, організації рефлексивної роботи під час педагогічної практики в школі. Цей період формувального експерименту був завершальним у розвитку операційно-діяльнісного компонента готовності й являв собою **творче самоздійснення майбутніх учителів у професійній (та**

квазіпрофесійній) діяльності.

Услід за дослідниками, творчу діяльність ми розглядали як таку, яка уможлиблює найповніше виявлення суб'єктності майбутнього фахівця [61], виступає універсальним способом творчої самореалізації особистості в професійній діяльності [151]. Ураховуючи це, для нас було важливим в умовах експериментального навчання сформувати у студентів досвід педагогічної творчості.

Ми притримувались думки Л. Садовой [199], що в учителя англійської мови творчість виявляється в умінні:

1) конкретизувати цілі та завдання навчання (перетворювати цілі відповідно до умов навчання, враховувати інтереси учнів, рівень їх навченості та розвитку на кожному етапі навчання, оригінально формулювати завдання);

2) перетворювати, творчо вдосконалювати зміст навчання (актуалізувати зміст підручника, добирати дидактичний матеріал, який апелює до особистого досвіду школярів, їх почуттів; адаптувати дидактичний матеріал до рівня навченості учнів);

3) модифікувати методи та прийоми навчання (добирати та по-різному поєднувати методи та прийоми, які дозволяють досягти продуктивності у навчанні, розкрити здібності учнів);

4) самостійно відбирати та комплексно застосовувати засоби навчання;

5) організовувати процес навчання на різних рівнях: функціональному (стосунки учителя та учнів, співпраця), організаційному (урок, домашня та позакласна робота), матеріального забезпечення (використання підручника, навчальних посібників тощо).

Важливим для нас було те, що ці вміння та вміння вчителя перетворювати закриті завдання у відкриті М. Аріян відносить до провідних умінь учителя у створенні особистісно орієнтованого підходу на уроці іноземної мови [10]. З огляду на це, вищеперераховані уміння визначили зміст творчих завдань, які ми пропонували майбутнім учителям англійської мови за умов експериментального навчання (див. додаток Ж). Розробляючи зазначені завдання, ми також урахували зауваження С. Хмельковської про те, що специфіка творчого потенціалу вчителів

іноземних мов полягає в домінуванні комунікативних здібностей [246, с. 7].

Виконання творчих завдань передбачало два етапи підготовки студентів до нього, а саме: перший етап охоплював весь період експериментального навчання і полягав у оформленні студентами “Методичного портфеля”, куди увійшов різноманітний дидактичний та методичний матеріал для творчого вдосконалення змісту навчання іноземній мові (описи методів, ігор, добори текстів, пісень, віршів тощо) та власні продукти навчання (твори, плани власних міні-уроків, розробки завдань, засоби наочності, виготовлені власноруч); другий етап було присвячено презентації студентам та їхній рефлексії кращих зразків організації уроку, способів поєднання завдань, застосування нетрадиційних методів навчання іноземній мові. Етап безпосереднього виконання творчих завдань – це етап демонстрації студентами власних фрагментів уроків, у яких вони застосовували різноманітні методи та прийоми навчання, творчо модифікували їх відповідно до конкретних навчальних ситуацій; підбирали різноманітний дидактичний матеріал, орієнтований на особистісно значущі питання учнів певного віку, адаптували його до вікових можливостей школярів; планували завдання уроку з дотриманням принципу поступовості (від більш простих завдань до більш складних, від менш комунікативних до більш комунікативних, від концентрації уваги на формі до розподілу уваги між формою і змістом та до поступового переключення уваги на зміст іншомовного висловлювання [87]); пропонували варіанти відкритих завдань для учнів із різним рівнем підготовки; враховували принципи особистісно орієнтованого підходу з метою створення навчального поля співтворчості.

Наприклад, згідно з одним із них, принципом особистісного цілепокладання учня, освіта школяра відбувається на основі інтеріоризації ним навчальних цілей уроку й кожного завдання. За умов експериментального навчання нами приділялась особлива увага формуванню в студентів уміння планувати такі цілі уроку, які були б зрозумілі, цікаві, реально можливі для досягнення, та формулювати їх в термінах умінь, а не в термінах мовного матеріалу [183]. Так, наприклад, ціль “сьогодні ми будемо розвивати ваші лексичні навички” не містить мотивації до збагачення лексичного запасу. Більш зрозумілою для учнів буде мета: “Ваші друзі за кордоном

часто просять вас розповісти про свої захоплення. Сьогодні ви навчитесь відповідати на це питання. Знання нових слів вам допоможе”. Осмислення цілей покращує ефективність роботи школярів на уроці. Згодом особистісно орієнтований вчитель ініціює самостійне продукування учнями навчальних цілей і усвідомлення результатів їх досягнення.

Під час виконання творчих професійно спрямованих завдань нами заохочувався відхід майбутніх учителів від стереотипів у викладанні іноземної мови, натомість пропагувалось застосування нестандартних методів і прийомів, варіювання їх з урахуванням вікових (індивідуальних) особливостей учнів і власної індивідуальності.

Для того, щоб допомогти майбутнім фахівцям усвідомити свої особистісні й професійні якості, створити свій імідж та індивідуальний стиль професійної діяльності, їм пропонувався тест “Імпульсивність” [18] (що розкривав схильність до прийняття недостатньо обдуманих рішень) і запитальник А. Маркової й А. Никонової “Індивідуальний стиль викладання” [149], який супроводжувався рекомендаціями щодо вдосконалення індивідуального стилю професійної діяльності (див. додаток В).

Наведемо приклад одного з творчих завдань, що розглядалось за умов експериментального навчання з метою ініціювання в студентів механізму урахування індивідуальних особливостей суб’єктів педагогічної взаємодії, рефлексії різних способів викладання, орієнтації на творчість у професійній діяльності. Описувалась конкретна методична ситуація із спеціальності “англійська мова”: учитель планує пояснити учням утворення спеціального питання в теперішньому простому часі (Present Indefinite Tense). Ураховуючи особливості пам’яті молодших школярів, він повинен зробити вибір способу діяльності: а) дати дітям установку на запам’ятовування правила; б) зафіксувати алгоритм утворення спеціального питання теперішнього простого часу в схемі чи таблиці; в) порівняти граматичні явища в рідній і іноземній мовах; г) використати пісенний матеріал; д) запропонувати учням казку про питальні слова та допоміжні дієслова, що застосовуються в утворенні спеціальних питань. Майбутнім вчителям надавалась свобода вибору способів

пояснення нової граматичної теми, що спонукало їх до активізації методичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань, оцінки ефективності запропонованих способів, порівняння цих способів діяльності з прогнозованими результатами. Вибір студентами способів викладання обов'язково повинен був супроводжуватись їх обґрунтуванням та демонстрацією. Після виступу кожного із студентів групи надавалась можливість у результаті колективної рефлексії оцінити продемонстровані способи діяльності відповідно до таких критеріїв: 1) вікова доступність; 2) опора на освоєні учнями знання; 3) неординарність; 4) урахування інтересів учнів; 5) мовленнєві вміння.

Рефлексивне заняття з мікровикладанням такого типу дає можливість майбутньому вчителю випробувати та осмислити себе у професійній ролі в університетському навчальному процесі. На відміну від педагогічної практики, тут студент освоює цю роль у психологічно безпечній для себе, але, разом із цим, професійно реальній ситуації. Майбутній вчитель має можливість отримати зворотній зв'язок про свою діяльність від "учнів" "тут і зараз". Знання про себе на основі аналізу іншими своєї професійної діяльності розвиває у нього здатність до децентрації як механізму виходу в рефлексивну позицію [18]. Виконання ролі учня теж дає йому важливий досвід. Сприйняття навчальної ситуації одночасно з точки зору учня та вчителя дозволяє отримати більш рельєфне уявлення про професійну діяльність: від розробки уроку до її результатів як прогнозованих, так і реально досягнених. Мікровикладання допомагає майбутньому фахівцеві розкрити свої творчі можливості, оцінити свою професійну готовність та скласти план професійного розвитку. Розв'язання творчих, навчально-професійних завдань сприяє усвідомленню студентами того, що педагогічна діяльність не є стандартизованою, заданою зверху діяльністю. Її смисл полягає у творчому виборі способів, методів та форм діяльності з метою творчого розвитку учнів, організації творчої співпраці з ними.

Мікровикладання слугувало підготовкою студентів до творчої діяльності під час педагогічної практики. Останню ми сприймали як важливу форму навчання у вищому навчальному закладі, яка значною мірою впливає на формування готовності

майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності, оскільки вона надає можливість автономно, творчо та відповідально будувати свою професійну діяльність, втілювати в неї знання та уміння, отримані не лише з іноземної мови, а й з психолого-педагогічних дисциплін.

Наше завдання за умов експериментального навчання полягало в тому, щоб реалізувати повною мірою всі функції педагогічної практики для забезпечення максимального виявлення творчих надбань студентів у педагогічній діяльності. Для виконання цього ми врахували той факт, що основною проблемою педагогічної практики, на думку дослідників, є недостатньо чітке усвідомлення студентами своїх цілей, завдань та їхня нездатність адекватно рефлексувати свою діяльність [223, с. 56].

Подолати цей недолік, за нашим припущенням, повинна була, окрім реалізованої в межах нашого експериментального навчання другої педагогічної умови, розроблена нами “Методична пам’ятка для практиканта” (див. додаток І). Вона містила інформацію про цілі, завдання, зміст педагогічної практики, опис основних методів рефлексії, вимоги до оформлення щоденника професійних спостережень. Останній включав рефлексію педагогічної взаємодії учителя та учнів на уроці, аналіз різних етапів уроку, що фіксувалось у формі відповідей на запитання. Студентам пропонувалось виявити недоліки чи переваги тієї чи іншої діяльності, того чи іншого явища або аспекту на уроці, визначити їх причини та шляхи урахування недоліків під час планування наступного уроку.

Наприклад, під час педагогічної практики студентам рекомендувалось у процесі планування уроку відповісти на такі запитання: а) які поняття, способи дій, правила розглядаються на уроці?; б) що я сам про них знаю?; в) яке місце цей урок займає серед інших уроків?; г) на які знання та уміння учнів потрібно опиратися?; д) які труднощі можуть виникнути в учнів?; е) які помилки вони можуть допустити; є) як краще перед ними поставити навчальне завдання?; ж) які етапи розв’язання передбачає це завдання?; з) які методи, прийоми, засоби та форми навчання можна використати для його розв’язання?; и) як ефективніше використати зміст цього уроку для розвитку учнів?; і) як побудувати урок, щоб особистісно зацікавити учнів і забезпечити творчу самореалізацію учнів на уроці?

Відповіді на поставлені запитання зумовлюють активізацію студентами спеціальних, психолого-педагогічних та методичних знань, рефлексію можливих способів діяльності, зважання їх ефективності щодо поставленої мети, врахування інтересів учнів. Це забезпечує продуктивність уроку. До підсумкової рефлексії вчителем результатів уроку ми включили такі найважливіші пункти у формі запитань: а) які з поставлених цілей було досягнуто?; б) чи виникала необхідність під час уроку в зміні цілей (мети), з чим це було пов'язано?; в) наскільки було легко учням виконувати завдання (оволодіти новою інформацією)?; г) які виникли проблеми в процесі уроку?; д) що їх зумовило?; е) наскільки ефективними були обрані способи, методи, засоби діяльності?; є) чи не виникала необхідність в їх корекції?; ж) які результати цього уроку потрібно врахувати, плануючи наступний урок? Рефлексивна діяльність подібного типу не допускає відчуження, формального ставлення вчителя до професійної діяльності.

Роблячи записи в щоденнику професійних спостережень, студенти-практиканти здійснювали самоаналіз та самоконтроль власної педагогічної діяльності, відзначали свої помилки та досягнення, й на основі цього підходили більш свідомо до професійної діяльності, розвивали уміння педагогічної рефлексії. А це, як результат, підвищувало ефективність професійного росту в період педагогічної практики та уможливлювало творчу самореалізацію майбутніх учителів у професійній діяльності.

Шляхом формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та рефлексивних умінь студентів слугувала дослідницька діяльність, яку вони проводили в період педагогічної практики. Майбутні учителі з'ясовували ставлення дітей до різних видів діяльності на уроці; перевіряли вплив проблемних питань на активність та самостійність учнів; виявляли, як краще засвоюється лексика: у розширеному висловлюванні, у реченні, словосполученні чи ізольовано; досліджували, як легше учням переказувати текст: близько до оригіналу чи своїми словами тощо.

Реалізація завдань третього етапу експериментального навчання сприяла визначенню індивідуального стилю викладання, формуванню комплексу уявлень про Я-професійне і створенню свого іміджу, розвитку рефлексивних та

цілепокладальних умінь, уміння творчо вдосконалювати зміст предмета з метою створення в навчальному процесі сприятливих умов для саморозвитку учнів.

Аналізу результатів формувального етапу дослідження присвячено наступний підрозділ дисертаційної роботи.

3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою визначення ефективності впровадження сукупності педагогічних умов, спрямованого на поетапний розвиток мотиваційно-вольового, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, після формувального етапу експерименту нами проводилось повторне анкетування та тестування студентів контрольних та експериментальних груп та здійснювалась математична обробка результатів.

Для виявлення характеру змін показників сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до творчої самореалізації у професійній діяльності нами було застосовано методики А. Реана “Мотивація успіху й остраху невдач” (див. додаток В), В.Сластьоніна “Педагогічна самооцінка здібності особистості до інноваційної діяльності (прояву творчих здібностей), С.Гріншпуна “Самооцінка вольової регуляції” [105] та метод завершення речень, що використовувались під час констатувального етапу експерименту.

Розподіл студентів за рівнями сформованості даних показників, одержаних на початку та наприкінці формувального етапу експерименту, представлено в таблиці 3.1.

Аналіз експериментальних даних свідчить, що в КГ на початку та наприкінці формувального етапу експерименту кількісні показники на всіх рівнях є відносно стабільними, тоді як в ЕГ спостерігаються суттєві зміни. Так, процентна кількість студентів, для яких був характерний низький рівень мотивації досягнення (перший показник), знизилась із 35,29% до 17,65%. Натомість, результати, що відображають середній та високий рівні даного якісного показника, збільшились відповідно на 7,84% та 9,8%.

Таблиця 3.1

**Порівняльні дані рівнів сформованості показників мотиваційно-вольового компонента
готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності на початку
та наприкінці експерименту, %**

№	Показники	На початку експерименту						В кінці експерименту					
		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)
1	Мотивація на досягнення успіху	40,82	35,29	46,93	47,06	12,25	17,65	36,74	17,65	51,02	54,90	12,24	27,45
2	Особистісні домагання в професійній діяльності	30,61	35,29	44,90	43,14	24,49	21,57	28,57	19,61	48,98	52,94	22,45	27,45
3	Інтерес до педагогічної діяльності	40,82	45,10	32,65	29,41	26,53	25,49	36,73	27,45	38,78	41,18	24,49	31,37
4	Особистісна значущість творчої діяльності	20,41	19,61	51,02	54,90	28,57	25,49	18,37	5,88	53,06	60,78	28,57	33,33
5	Вольова регуляція	26,53	29,41	40,82	41,18	32,65	29,41	22,45	9,80	44,90	50,98	32,65	39,22
	Середньо арифметичне значення	31,84	32,94	43,26	43,14	24,90	23,92	28,57	16,01	47,35	52,16	24,08	31,76

Такий стан речей ми пов'язуємо із застосуванням за умов експериментального навчання методів, які забезпечили рефлексію студентами експериментальних груп власних ситуацій успіху в професійній діяльності, підвищило їхній рівень самооцінки і, таким чином, обумовило формування мотивації досягнення. Сприяло цьому також забезпечення участі студентів у процесі цілепокладання, завдяки чому вони чітко усвідомлювали свої цілі на занятті та спрямовували свою активність на їхнє досягнення.

Щодо другого показника, то, згідно з контрольними зрізами, кількість студентів, особистісні домагання яких орієнтовані на розвиток у педагогічній діяльності (високий рівень), збільшилась з 21,57% до 27,45%. Зазнали певних змін результати, що відображають особистісні домагання студентів, які не мають прямого відношення до професії вчителя і пов'язані з прагненнями майбутніх фахівців вдосконалити знання з фахового предмета (середній рівень): 43,14% на початку формування експерименту проти 52,94% наприкінці. Студентів, яким властиві домагання, що не передбачають в майбутньому професійний розвиток та пов'язані з прагматичними цілями (низький рівень), зменшилось на 15,68%.

Аналіз результатів сформованості у студентів експериментальних груп інтересу до педагогічної діяльності (третій показник), особистісної значущості творчої діяльності (четвертий показник) та вольової регуляції (п'ятий показник) свідчить, що змін зазнали результати, які відображають усі рівні даних показників. Так, кількість студентів з низьким рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності, зменшилась на 17,65%, на середньому рівні – збільшилась на 11,77%, на високому рівні – збільшилась на 5,88%. Якщо на початку формування експерименту низький рівень особистісної значущості творчої діяльності студентів складав 19,61%; середній – 54,90%; високий – 25,49%, то наприкінці експерименту ці дані змінились таким чином: низький – 5,88%; середній – 60,78%; високий – 33,33%. Кількісні показники вольової регуляції студентів низького рівня сформованості зменшились з 29,41% до 9,8%, середнього рівня – збільшились з 41,18% до 50,98%, високого рівня – збільшились з 29,41% до 39,22%.

Вплив на формування другого, третього та четвертого показників мотиваційно-вольової готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності за умов експериментального навчання нам вдалось здійснити завдяки застосуванню смислотворчої діяльності, переосмисленню педагогічної діяльності як творчої, усвідомлення свого професійного призначення, ролі вчителя у педагогічному процесі.

Формування п'ятого показника нами досягалось за допомогою залучення майбутніх учителів до конструювання міжпредметного проекту професійної тематики, виконання проблемних, навчально-професійних завдань, проведення власних уроків. Успіх кожного виду роботи залежав від наполегливості студентів.

Підрахунок сумарного значення показників певного рівня на початку та наприкінці формувального експерименту з виведенням їхнього середнього арифметичного числа дало нам можливість відобразити в таблиці 3.2 динаміку рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності.

Таблиця 3.2

**Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента
готовності, %**

Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	31,84	32,94	28,57	16,01
Середній	43,26	43,14	47,35	52,16
Високий	24,90	23,92	24,08	31,76
Всього	100	100	100	100

Аналіз даних свідчить про те, що на початку формувального експерименту низький рівень мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності був у 31,84% студентів КГ та у 32,94% студентів ЕГ. Після проведення формувального експерименту в КГ зазначений рівень займало 28,57% студентів, а в експериментальних – 16,01%.

На відміну від КГ, середній рівень мотиваційно-вольового компонента готовності у ЕГ помітно збільшився від 43,14% до 52,16%, тоді як цей показник в КГ на початку формуального експерименту становив 43,26%, а після – 47,35%.

Якщо високий рівень мотиваційно-вольового компонента готовності студентів у КГ на початку та наприкінці формуального експерименту майже не змінився становив відповідно 24,90% та 24,08%, то в ЕГ він збільшився з 23,92% до 31,76%. Вищезазначене підтверджує ефективність впровадження нами методів, що забезпечують мотиваційну настанову майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Запропонована нами та впроваджена в навчальний процес експериментальна методика, що, зокрема, передбачала організацію смислотворчості (осмислення та пререосмислення змісту й особистісного значення професійної діяльності), рефлексію студентами ситуацій успіху в професійній діяльності, застосування цілепокладання на кожному занятті та суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами (як шляхів реалізації педагогічних умов: організаційно-методичного забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності, й стимулювання суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності) якісно змінило рівень мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності. Студенти експериментальних груп оволоділи основами рефлексії цінностей і смислів професійної діяльності, що дозволило їм осмислити особистісну значущість творчості, відновили інтерес до майбутньої професії. Значної актуалізації набула їхня потреба досягнення успіху в професійній діяльності, розвилися вольові якості.

З метою визначення характеру зміни в рівнях сформованості мотиваційно-вольового компонента нами проведені відповідні математичні обчислення. Зміна рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента обчислювалась нами через середнє зважене значення рівня сформованості цього компонента в студентів контрольних та експериментальних груп (додаток Б.1) за формулою:

$$\bar{X} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n F(X_i) X_i,$$

де:

$\overline{X}$ – середнє зважене значення (середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності);

n – кількість рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента (в нашому випадку $n = 3$);

X_i – рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента (X_i набуває значення від 1 до 3, де 1 – низький, 2 – середній, 3 – високий рівні сформованості);

$F(X_i)$ – кількість студентів на i -му рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента;

N – загальна кількість студентів, які брали участь у тестуванні.

Для контрольних груп цей показник після формувального експерименту складав 1,96% (на початку формувального експерименту – 1,92%), а в експериментальних групах – 2,16% (проти 1,90%). Це свідчить про те, що середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента в експериментальних групах виріс більше, ніж у контрольних. Значення цього збільшення ми обрахували як відношення відсотків середнього зваженого (див. додаток Б.1). В обох групах відбулось збільшення рівня сформованості мотивації студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Так, для контрольних груп відносна зміна сформованості мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності у бік збільшення становить 2,08 %, а для експериментальних груп – 13,68%. Абсолютна різниця у зміні мотивації між контрольними та експериментальними групами становить 11,6% (збільшення в бік експериментальних груп). Відносна різниця у зміні сформованості мотиваційно-вольового компонента між контрольними та експериментальними групами становить 6,58, тобто зміна мотивації до творчої самореалізації в професійній діяльності збільшилась в експериментальних групах порівняно з контрольними групами.

Для даної групи результатів, як і для наступних результатів дослідження, нами висувалась нуль-гіпотеза (H_0) про те, що результати в експериментальних та

контрольних групах після проведення формувального експерименту не мають розбіжностей.

Для перевірки відсутності розбіжностей одержаних даних нами обчислено статистичний критерій χ^2 (критерій Пірсона). Процесуальні аспекти проведеного розрахунку критерію χ^2 представлено у додатку Б. 1.

Знайдене нами при обчисленні $\chi_{\text{емп.}}^2 = 8,5$ більше ніж $\chi_{\text{крит.}}^2 = 5,99$ (що відповідає рівню значимості $\alpha = 0,05$). Отже, нульова гіпотеза про відсутність розбіжностей між одержаними показниками сформованості рівнів мотиваційно-вольового компонента в експериментальних та контрольних групах відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, що відмінності між одержаними показниками в контрольній та експериментальній групах не є випадковими (з вірогідністю 95%).

З метою виявлення змін показників володіння сформованості когнітивного компонента досліджуваної готовності нами було застосовано метод завершення речень та анкетування з метою самооцінки майбутніх фахівців. Зміст зазначених методик розкрито в підрозділі 1.3 дисертаційного дослідження.

Узагальнені експериментальні дані представлено в таблиці 3.3.

Аналіз контрольних зрізів стосовно сформованості показників когнітивного компонента готовності студентів КГ та ЕГ свідчить про те, що зміни в результатах тестування студентів ЕГ мають більш суттєвий характер. Так, на початку експерименту на низькому рівні сформованості першого показника знаходилось 36,73% студентів КГ та 43,14% студентів ЕГ, а наприкінці – відповідно 32,65% та 17,65%; на середньому рівні на початку експерименту – 46,94% студентів КГ та 43,14% студентів ЕГ, а в кінці формувального експерименту – 51,02% студентів КГ та 56,86% студентів ЕГ; на високому рівні кількісні показники тестування студентів КГ не змінились, тоді як в ЕГ вони збільшились з 13,72% до 25,49%.

Щодо сформованості другого показника когнітивного компонента готовності студентів, то експериментальні дані є такі: на низькому рівні на початку формувального експерименту перебувало 22,45% студентів КГ та 21,57% студентів

Таблиця 3.3

**Порівняльні дані рівнів сформованості показників когнітивного компонента готовності
майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності на початку
та наприкінці експерименту, %**

№	Показники	На початку експерименту						Наприкінці експерименту					
		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)
1	Комплекс психолого-педагогічних знань про умови і засоби виявлення учителем творчої самореалізації в професійній діяльності	36,73	43,14	46,94	43,14	16,33	13,72	32,65	17,65	51,02	56,86	16,33	25,49
2	Комплекс уявлень про Я-професійне	22,45	21,57	57,14	60,78	20,41	17,65	20,41	9,80	57,14	64,71	22,45	25,49
	Середньо арифметичне значення	29,59	32,36	52,04	51,96	18,37	15,68	26,53	13,73	54,08	60,78	19,39	25,49

ЕГ, а наприкінці їх було відповідно 20,41% та 9,8%, на середньому рівні на початку – 57,14% в КГ та 60,78% в ЕГ, а наприкінці – 57,14% (без змін) в КГ та 64,71% в ЕГ; на високому рівні на початку – 20,41% в КГ та 17,65% в ЕГ, наприкінці експерименту – 22,45% в КГ та 25,49% в ЕГ.

Зазначені показники є результатом оволодіння студентами теоретичною базою спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до творчо-професійної самореалізації” (див. додаток Е) й навичками самопізнання, самооцінки. Зазначене досягалось за умов експериментального навчання за допомогою застосування змістово-процесуальної інтеграції, індивідуальних і колективних форм рефлексії, навчальних ігор, розв’язання навчально-професійних завдань.

Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента досліджуваної готовності (яка відображена в таблиці 3.4) свідчить, що кількість студентів в ЕГ, які мали низький рівень на початку експерименту (32,36%), значно зменшилась на даному рівні в кінці експерименту (13,73%). Водночас зміни в кількісних показниках зазначеного рівня студентів КГ на початку та наприкінці експерименту є незначними: 29,59% проти 26,53%.

Таблиця 3.4

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента
готовності, %**

Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	29,59	32,36	26,53	13,73
Середній	52,04	51,96	54,08	60,78
Високий	18,37	15,68	19,39	25,49
Всього	100	100	100	100

Якщо середній рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності на початку експерименту був притаманний 51,96% студентам ЕГ, то наприкінці експерименту даний рівень займало 60,78%. Для студентів КГ кількісні показники середнього

рівня становили 52,04% на початку експерименту та 54,08% – наприкінці.

Більш високого рівня сформованості когнітивного компонента досліджуваної готовності досягнуто було студентами ЕГ наприкінці експерименту (25,49%) порівняно з кількісним показником високого рівня, показаного студентами ЕГ на початку експерименту (15,68%) та порівняно з результатами даного рівня в КГ: 18,37% на початку експерименту та 19,39% наприкінці.

Таким чином, вищезазначене свідчить про ефективність методів, форм та засобів, які були застосовані нами за умов експериментального навчання для формування когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

З метою визначення змін рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності нами проведені відповідні математичні обчислення. Зміна показника обчислювалась через середнє зважене значення (див. додаток Б.2).

Для контрольних груп цей показник після дослідно-експериментальної роботи склав 1,94 (на початку експерименту – 1,88), а в експериментальних групах – 2,12 (на початку експерименту було 1,82). Це свідчить про те, що середній рівень сформованості когнітивного компонента в експериментальних групах виріс більше, ніж у контрольних. Значення цього збільшення ми вираховували як відношення відсотків середнього зваженого. Помітне підвищення рівня сформованості когнітивного компонента відбулось в експериментальних групах. Так, для контрольних груп відносна зміна показників когнітивного компонента досліджуваної готовності респондентів становить 3,19%, для експериментальних груп – 16,35%. Абсолютна різниця у зміні когнітивного компонента між контрольними та експериментальними групами дорівнює 13,16%, тобто на 13,16% більше відносна зміна рівнів сформованості когнітивного компонента в експериментальних групах порівняно з контрольними. Відносна різниця цих показників між контрольними та експериментальними групами становить 5,12. Це означає, що кількісний показник змін зростає в експериментальних групах по відношенню до контрольних у 5,12 рази.

З метою визначення розбіжностей отриманих даних нами обчислено χ^2 -критерій. Результат проведеного розрахунку χ^2 -критерію поданий у додатку Б.2. Кількість інтервалів $n=3$ (кількість рівнів сформованості когнітивного компонента), тому кількість степенів свободи становить $n-1=2$. Згідно з таблицею χ^2 -критерію [161, с. 168], встановлюємо, що відповідне критичне значення критерію при рівні значимості $\alpha = 0,05$ становить 5,99. Знайдене нами при обчисленні $\chi^2_{\text{емп.}} = 8,56$ більше ніж 5,99. Таким чином, нульова гіпотеза про відсутність розбіжностей між одержаними показниками сформованості рівнів когнітивного компонента в експериментальних та контрольних групах відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, що відмінності між одержаними показниками в контрольній та експериментальній групах не є випадковими.

Для виявлення змін показників операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності нами було застосовано метод експертної оцінки, метод завершення речень, виконання навчально-професійних завдань, результативність яких продемонстровано в таблиці 3.5. Зміст методик розкрито в підрозділі 1.3 дисертаційного дослідження.

Згідно з результатами експериментальних зрізів, щодо сформованості першого показника (стратегії цілепокладання) на низькому рівні на початку експерименту перебувало 34,69% студентів КГ і 33,33% студентів ЕГ, а в кінці експерименту – відповідно 32,65% і 23,53%; на середньому рівні на початку експерименту було 53,06% в КГ і 54,90% в ЕГ, тоді як наприкінці ці показники становили 55,10% в КГ і 58,82% в ЕГ; високий рівень на початку експерименту був зафіксований у 12,25% студентів КГ та в 11,77% студентів ЕГ, в кінці експерименту показник КГ залишився без змін, а в ЕГ він збільшився до 17,65%.

Помітних позитивних змін у формуванні першого показника у студентів ЕГ вдалось досягти завдяки відведенню спеціального етапу на заняттях процесу цілепокладання, під час якого майбутні учителі брали активну участь у моделюванні навчальних цілей, засвоїли найбільш прогресивні стратегії цілепокладання. Оволодіння зазначеними механізмами є визначальним для зайняття майбутніми вчителями

Таблиця 3.5

Порівняльні дані рівнів сформованості показників операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності на початку та наприкінці експерименту, %

№	Показники	На початку експерименту						В кінці експерименту					
		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)	КГ (49)	ЕГ (51)
1	Стратегія цілепокладання	34,69	33,33	53,06	54,90	12,25	11,77	32,65	23,53	55,10	58,82	12,25	17,65
2	Рефлексивні вміння	53,06	45,10	32,65	37,25	14,29	17,65	48,98	35,29	34,69	45,10	16,33	19,61
3	Уміння творчо вдосконалювати зміст предмета	57,14	60,78	26,53	25,49	16,32	13,73	51,02	35,29	32,65	39,22	16,33	25,49
4	Індивідуальний стиль викладання	32,65	25,49	36,4	41,18	30,61	33,33	26,53	17,65	40,82	43,14	32,65	39,22
	Середньо арифметичне значення	44,39	41,17	37,24	39,71	18,37	19,12	39,80	27,94	40,81	46,57	19,39	25,49

суб'єктної позиції в діяльності, орієнтації на самореалізацію.

Аналіз експериментальних даних щодо сформованості другого, третього та четвертого показників операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності виявив, що при незначних змінах кількісних показників у КГ на початку та в кінці експерименту кількісні показники в ЕГ на низькому рівні зменшились з 45,10% до 35,29% (стосовно другого показника), з 60,78% до 35,29% (стосовно третього показника), з 25,49% до 17,65% (стосовно четвертого показника).

Експериментальні дані, характерні для середнього рівня сформованості зазначених показників операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності студентів ЕГ, підвищились з 37,25% до 45,10% (стосовно другого показника), з 25,49% до 39,22% (стосовно третього показника). Результати щодо сформованості четвертого показника у студентів ЕГ наприкінці експерименту є дещо нижчими, ніж вони були на початку: 41,18% проти 43,14%. Проте експериментальні дані свідчать про помітне підвищення результатів на високому рівні: з 17,65% до 19,61% (стосовно другого показника), з 13,73% до 25,49% (стосовно третього показника), з 33,33% до 39,22% (стосовно четвертого показника).

Одержані результати ми пов'язуємо з організацією за умов експериментального навчання педагогічної рефлексії студентами фрагментів уроків, педагогічної взаємодії вчителя та учнів, зафіксованої за допомогою відеоплівки, а також навчальної діяльності. Це навчило майбутніх учителів застосовувати аналітичний підхід до навчальної діяльності, сприяло розвитку їхньої професійної рефлексії: студенти обдумували кожний етап уроку (заняття), аналізували доцільність використання тих чи інших методів, прийомів, форм навчання з огляду на визначені цілі, зіставляли цілі уроку (заняття) з індивідуальними досягненнями учнів чи власними досягненнями, знаходили причини нереалізованих цілей, проектували подальшу діяльність.

Уміння творчо вдосконалювати зміст предмета й формування індивідуального стилю викладання майбутніх учителів набули свого розвитку завдяки розв'язанню за умов експериментального навчання творчих, проблемних завдань, мікровикладання.

Динаміку рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності відображено в таблиці 3.6.

Аналіз даних свідчить про те, що на початку формувального експерименту низький рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності був у 44,39% студентів КГ та у 41,17% студентів ЕГ. Після проведення формувального експерименту в КГ цей показник знизився лише до 39,80% , а в ЕГ він становив 27,94%.

Таблиця 3.6

**Динаміка рівнів сформованості операційно-діяльнісного
компонента готовності, у %**

Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	44,39	41,17	39,80	27,94
Середній	37,24	39,71	40,81	46,57
Високий	18,37	19,12	19,39	25,49
Всього	100	100	100	100

Середній рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності збільшився в ЕГ від 39,71% до 46,57%, а в КГ цей показник на початку експерименту становив 37,24%, а після – 40,81%.

Високий рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності на початку формувального експерименту був зафіксований у 18,37% студентів КГ та 19,12% студентів ЕГ. Якщо в кінці формувального експерименту зазначений показник в КГ майже не змінився (19,39%), то в ЕГ він досяг 25,49%.

З метою визначення розбіжностей отриманих даних нами обчислено критерій χ^2 . Результат проведеного розрахунку критерію χ^2 поданий у додатку Б.3. Кількість інтервалів $n = 3$ (кількість рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента), тому кількість ступенів свободи становить $n - 1 = 2$. Згідно з таблицею χ^2 -критерію [161, с.168], встановлюємо, що при рівні значимості $\alpha = 0,05$ критичне

значення критерію становить 5,99. Знайдене нами при обчисленні $\chi^2_{\text{емп.}} = 8,09$ більше ніж 5,99. Тому нульова гіпотеза про відсутність розбіжностей між одержаними показниками сформованості операційно-діяльнісного компонента в експериментальних та контрольних групах відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, а саме: відмінності між одержаними показниками в контрольній та експериментальній групах не є випадковими.

З метою визначення динаміки рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності нами на початку та після проведення формувального експерименту було здійснено діагностування майбутніх учителів за допомогою методу експертної оцінки та проведено порівняльний аналіз розподілу відносної кількості студентів за рівнями готовності. Зміст методу експертної оцінки полягав у діагностиці студентів-практикантів викладачами-методистами за характеристиками їх індивідуальних стилів професійної діяльності, що розробила Ж. Ковалів [83], за такими рівнями:

– низький – майбутній учитель незацікавлений у роботі з учнями, він спрямований на задоволення власних потреб; рішення приймаються необмірковано, педагогічна ситуація не осмислюється, а педагогічна взаємодія характеризується формальним спілкуванням. Діяльність учителя здійснюється методом випробувань і помилок. Все вирішують обставини та певні педагогічні умови. Вчителю цього рівня притаманна низька варіативність дій. Власні індивідуальні особливості або не використовуються, або зовсім подавляються;

– середній – студент замислюється над своїми можливостями та перспективами їх реалізації. Він спрямований на педагогічну діяльність, але його бажання мінливі і залежать здебільшого від обставин. Майбутній фахівець намагається організувати продуктивну педагогічну взаємодію, встановити контакт з аудиторією, зацікавити її у важливості предмета мовлення, випробувати себе в різних формах організації навчально-виховного процесу, але під контролем інших. Студент не виходить у своїй діяльності за межі відомих йому правил та інструкцій, працюючи за підказками, перевіреними зразками і стандартами. Водночас не відбувається системного формування стилю діяльності. Цей процес

характеризується фрагментальним проявом індивідуальності;

– високий рівень – студент характеризується професійною спрямованістю, бажанням організовувати теплу педагогічну взаємодію. Прояв позитивних емоцій вказує на почуття захопленості, емоційне піднесення, радість спілкування з учнями. Майбутній учитель проявляє творчу ініціативу та активність в організації різних форм навчально-виховного процесу; йому притаманні варіативне, оригінальне розв’язання педагогічних завдань, пошук нових творчих способів роботи. Студент майстерно володіє саморефлексією та саморегуляцією, оптимально застосовує творчий потенціал, активно використовує авторські технології, в нестандартних ситуаціях здатний забезпечити реалізацію адекватного стилю діяльності, знаходить нові ресурси. Майбутній учитель не чекає нових інструкцій, постійно пропонує свої ідеї, відстоює власні цінності з урахуванням можливостей як своїх, так і учнів.

Застосування зазначеного методу оцінки студентів стало можливим з огляду на те, що формувальний експеримент проводився після проходження майбутніми учителями педагогічної практики на четвертому році їхнього навчання у ВНЗ і включав на своєму завершальному етапі педагогічну практику студентів на п’ятому році їхнього навчання.

Динаміку рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності подаємо в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності

Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Низький	18	36,73	17	33,33	16	32,65	10	19,61
Середній	23	46,94	25	49,02	24	48,98	27	52,94
Високий	8	16,33	9	17,65	9	18,37	14	27,45
Всього	49	100	51	100	49	100	51	100

Аналіз даних, одержаних в експериментальних групах, демонструє, що зменшилась кількість студентів з низьким рівнем готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності. Якщо на початку експерименту їх було 33,33%, то після проведення формувального експерименту їх стало 19,61%. На середньому та високому рівнях сформованості зазначеної готовності, як це видно з таблиці, відбулося зростання кількості студентів відповідно з 49,02% до 52,94% та з 17,65% до 27,45%. Ці факти свідчать про те, що у майбутніх вчителів експериментальних груп відбулися позитивні зміни у сформованості готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності на всіх рівнях. На противагу цьому, в контрольних групах зафіксовано незначні зміни: наприкінці експерименту кількість студентів з низьким рівнем розвитку готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності зменшилась на 4,08%, з середнім рівнем – збільшилась з 46,94% до 48,98%, з високим рівнем – збільшився з 16,33% до 18,37%.

Для наочності зміни рівнів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності в експериментальних та контрольних групах на початок та після проведення формувального експерименту продемонстровано на рис. 3.1. та рис.3.2.

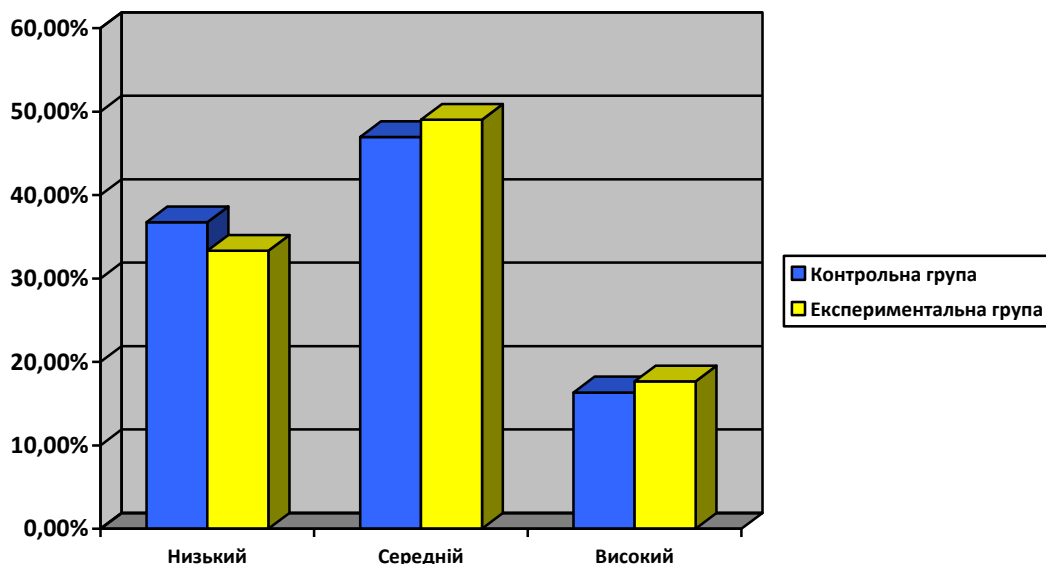


Рис. 3.1 Динаміка рівнів готовності в контрольних та експериментальних групах на початку формувального експерименту

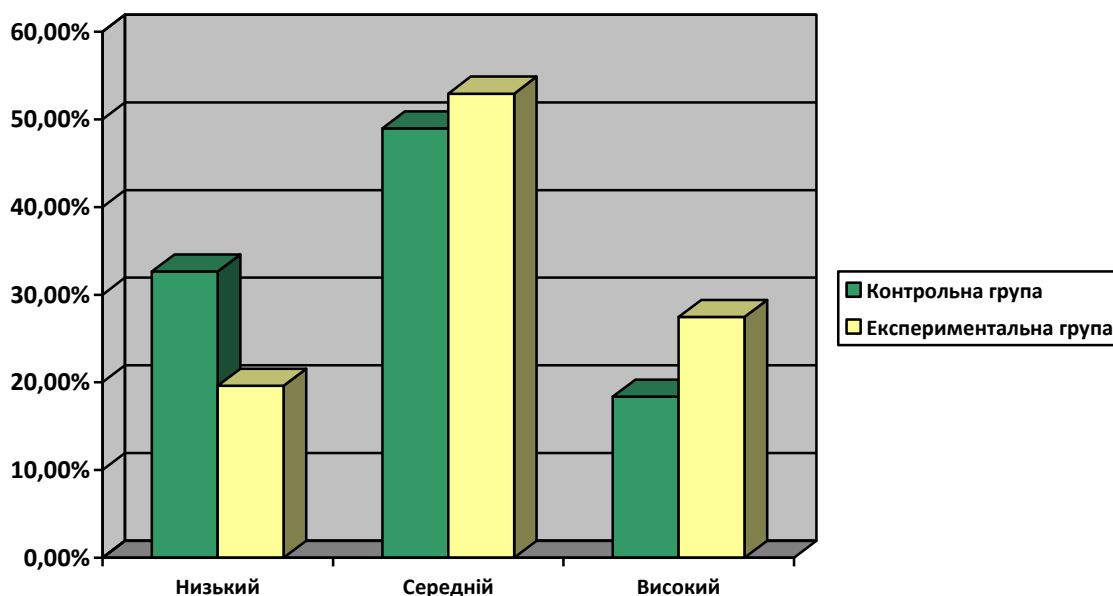


Рис.3.2 Динаміка рівнів готовності в контрольних та експериментальних групах наприкінці формувального експерименту

З метою визначення розбіжностей одержаних даних обчислено χ^2 -критерій. Результат проведеного розрахунку χ^2 -критерію поданий у Додатку Б.4. Кількість інтервалів $n = 3$ (кількість рівнів сформованості готовності), тому кількість ступенів свободи становить $n - 1 = 2$. Згідно з таблицею критичних значень χ^2 -критерію [161, с. 168], встановлюємо, що відповідне другому рівню свободи при рівні значимості $\alpha = 0,05$ становить 5,99. Знайдене нами при обчисленні $\chi^2_{\text{емп.}} = 10,02$ більше ніж 5,99. Таким чином, нульова гіпотеза відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, а саме: відмінності між одержаними показниками рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності в контрольній та експериментальній групах не є випадковими (з вірогідністю 95%).

Для отримання загальної картини кореляції між рівнем готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності та рівнями сформованості мотиваційно-вольового, когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів після впровадження запропонованої сукупності педагогічних умов здійснимо розрахунок лінійного коефіцієнту кореляції між зазначеними

показниками за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\text{cov}(X, Y)}{\sqrt{D(X) \cdot D(Y)}},$$

де $\text{cov}(X, Y) = \frac{1}{N} \sum_{i,j} (X_i - \bar{X})(Y_j - \bar{Y}) N_{ij}$ – коваріація,

$$D(X) = \frac{1}{N} \sum_i (X_i - \bar{X})^2 F(X_i) \quad \text{і} \quad D(Y) = \frac{1}{N} \sum_i (Y_i - \bar{Y})^2 F(Y_i) \quad - \quad \text{дисперсії}$$

величин X та Y , $\bar{X}$ – зважене середнє арифметичне значення величини X , $\bar{Y}$ – зважене середнє арифметичне значення величини Y (значення $\bar{X}$ та $\bar{Y}$ знаходяться за формулою (1)), $F(X_i)$ – кількість студентів на i -му рівні сформованості відповідного компонента, $F(Y_i)$ – кількість студентів на i -му рівні готовності до самореалізації, N_{ij} – кількість студентів на i -му рівні сформованості відповідного компонента та j -му рівні готовності до самореалізації.

Розрахунки коефіцієнтів лінійної кореляції r_{xy} для кожної пари подані у додатку Б.5.

Результати одержаних коефіцієнтів лінійної кореляції вказують, що між рівнем сформованості готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності та рівнями сформованості мотиваційно-вольового компонента ($r = 0,7$), когнітивного компонента ($r = 0,45$) та операційно-діяльнісного компонента ($r = 0,72$) існує достатньо тісний статистичний та функціональний зв'язок і результати їх показників безпосередньо впливають на рівень досліджуваної нами готовності.

Таким чином, на підставі одержаних експериментальних даних ми можемо зробити такий висновок: з підвищенням у студентів рівня сформованості показників мотиваційно-вольового, когнітивного та операційно-діяльнісного, в результаті втілення сукупності педагогічних умов у навчальний процес комплексно та одночасно підвищується рівень готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Висновки до третього розділу

1. Методика підготовки студентів експериментальних груп до творчої самореалізації в професійній діяльності базується на впровадженні спеціально напрацьованих технологій творення навчального рефлексивно-творчого, професійно орієнтованого довкілля на заняттях з практики іноземної мови, курсу “Основи педагогічної майстерності” й інтегрованого спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації”. Вибір змісту експериментального навчання передбачає використання таких критеріїв: професійне спрямування інтегрованих знань із практики іноземної мови, психології, педагогіки й шкільного курсу методики викладання іноземних мов у загальноосвітній школі; структурування навчального матеріалу з орієнтацією на формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя. Системотворним чинником інтеграції є знання студентів про забезпечення в навчальному процесі індивідуального підходу, що передбачає урахування як індивідуальних особливостей учнів, так і індивідуального стилю вчителя. Іноземна мова в межах експериментального дослідження використовується як засіб спілкування й предмет рефлексії в процесі розв’язання навчально-професійних завдань. Особливістю розробленої методики є застосування змістово-процесуальної інтеграції, за якої зміст навчального матеріалу (особистісно орієнтовані принципи, особливості індивідуального підходу) подається за допомогою методів, що відповідають його сутності.

Дослідно-експериментальне дослідження здійснюється у три етапи: становлення професійної самосвідомості; формування “педагогічно-творчого Я”; творче самоздійснення в професійній (та квазіпрофесійній) діяльності. До основних механізмів методики першого етапу належать такі: апеляція до особистого досвіду студентів, осмислення пріоритетів у системі “вчитель - предмет - учень” й орієнтація на особистість та індивідуальність учня, заохочення до аналізу й перегляду особистісних настанов у професійній діяльності, формування образу творчого вчителя, порівняльний аналіз “Я-реальне” й “Я-ідеальне” в професійній діяльності, актуалізація потреб досягнення успіху, формування комплексу

професійних знань про умови та засоби педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. Головний акцент методики другого етапу – на застосуванні механізму децентрації (виведення студентів у рефлексивну позицію по відношенню до професійної діяльності та себе як суб'єкта), розвитку самоорганізаційних, цілепокладальних умінь та вміння рефлексивного мислення за допомогою рефлексивно-інтерактивних методів, формування досвіду творчої діяльності. Третій етап передбачає мікрОВикладання у навчальному процесі ВНЗ, дослідницьку діяльність, проведення уроків на педагогічній практиці з рефлексивною централізацією на учнях.

Реалізації зазначеного сприяють такі засоби: колективна/індивідуальна, усна/письмова рефлексія епізодів художнього фільму професійної тематики, відеозаписів уроків, фрагментів уроків студентів і власної педагогічної діяльності, розв'язання творчих і проблемних навчально-професійних завдань, оформлення “Методичного портфеля”, ведення щоденника професійних спостережень.

3. Результати формувального експерименту засвідчили, що на низькому рівні готовності в контрольних групах знаходиться 32,65% студентів, в той час як в експериментальних групах – 19,61%. Відсоток студентів із середнім рівнем готовності в експериментальних групах більший, ніж у контрольних групах: 52,94% проти 48,92%. Різниця також існує в показниках високого рівня готовності контрольних та експериментальних груп. В контрольних групах даного рівня досягли 18,37% студентів, тоді як в експериментальних групах – 27,45%. Отже, рівень готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності в експериментальних групах вищий, ніж у контрольних.

4. Методи математичної статистики, обчислення критерію Пірсона та коефіцієнтів лінійної кореляції між показниками мотиваційно-вольового, когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів і власне готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності свідчать, що з підвищенням у студентів рівня сформованості названих компонентів у результаті втілення сукупності педагогічних умов у навчальний процес комплексно та одночасно підвищується рівень готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в

професійній діяльності.

Матеріали третього розділу висвітлені в статті [121] та в авторській програмі спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” [184].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дані, одержані в ході теоретичного та експериментального дослідження в цілому підтвердили гіпотезу, що лежить у його основі, й дали підстави для таких висновків:

1. Підготовка майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності обумовлена визнанням розвитку індивідуальності як домінанти нової гуманістичної парадигми освіти, необхідністю орієнтації майбутнього вчителя на неперервний саморозвиток, виявлення своїх творчих можливостей з метою успішної професійної діяльності. Сутність поняття “творча самореалізація майбутнього вчителя в професійній діяльності” полягає в усвідомленому, цілеспрямованому, максимально повному виявленні ним професійно-індивідуальних можливостей у творчому педагогічному процесі з метою саморозвитку учнів.

2. Готовність майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності є професійною якістю вчителя, що відображає його здатність ініціативно та творчо з внутрішньою настановою на максимально повне виявлення своєї індивідуальності створювати в педагогічному процесі умови для саморозвитку учнів.

Структура готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності містить такі компоненти: мотиваційно-вольовий (показники – мотивація досягнення успіху, особистісні домагання в професійній діяльності, інтерес до педагогічної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності та рівень вольової регуляції); когнітивний (показники – комплекс психолого-педагогічних знань студентів про умови й засоби виявлення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності та комплекс їхніх уявлень про Я-професійне); операційно-діяльнісний (показники – продуктивна стратегія цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль викладання та вміння творчо вдосконалювати зміст предмета).

Готовність майбутнього вчителя до творчої самореалізації може бути сформована на одному з трьох рівнів: низькому, середньому чи високому.

3. Ефективна підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації можлива за таких педагогічних умов: формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутнього вчителя в процесі підготовки до професійної діяльності. Зазначені педагогічні умови діють у навчальному процесі в комплексі й впливають на формування всіх компонентів досліджуваної готовності.

Модель формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності відображає структурно-функціональну взаємодію мети; специфічних принципів; педагогічних умов процесу формування досліджуваної готовності; компонентів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності й відповідних для їх формування методичних прийомів та організаційних форм; етапів і результату експериментальної роботи.

4. Методика підготовки студентів експериментальних груп до творчої самореалізації в професійній діяльності базується на технологіях творення рефлексивно-творчого, професійно орієнтованого довкілля.

Дослідно-експериментальне дослідження здійснюється в три етапи: становлення професійної самосвідомості; формування “педагогічно-творчого Я”; творче самоздійснення в професійній (та квазіпрофесійній) діяльності. До основних механізмів методики першого етапу належать: апеляція до особистого досвіду студентів, професійне смислотворення, формування комплексу уявлень про Я-професійне та образу творчого вчителя, орієнтація на саморозвиток та успіх в професійній діяльності. Головний акцент методики другого етапу – на застосуванні механізму децентрації (виведення студентів в рефлексивну позицію по відношенню до професійної діяльності та себе як суб'єкта), розвитку самоорганізаційних, цілепокладальних і рефлексивних умінь. Третій етап передбачає формування досвіду творчої діяльності, індивідуального стилю викладання, застосування мікрОВикладання та проведення уроків на педагогічній практиці з рефлексивною централізацією на учнях.

Реалізації зазначеного сприяють такі засоби: колективна/індивідуальна, усна/письмова рефлексія епізодів художнього фільму професійної тематики, відеозаписів уроків, фрагментів уроків студентів і власної педагогічної діяльності, розв'язання творчих і проблемних навчально-професійних завдань, оформлення “Методичного портфеля”, ведення щоденника професійних спостережень.

Результати формувального експерименту свідчать, що на низькому рівні готовності в контрольних групах знаходиться 32,65% студентів, в той час як в експериментальних групах – 19,61%. Відсоток студентів з середнім рівнем готовності в експериментальних групах більший, ніж в контрольних групах: 52,94% проти 48,92%. Різниця також існує і в показниках високого рівня готовності контрольних та експериментальних груп – 9,08%. Отже, рівень готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності в експериментальних групах вищий, ніж в контрольних.

Проведене дослідження з впровадження розроблених педагогічних умов, експериментальної методики та аналіз одержаних даних за визначеними критеріями свідчать про зростання всіх основних показників готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності в умовах навчального процесу вищого педагогічного закладу, що є підставою вважати завдання дослідження виконаними, а мету дослідження досягнутою.

Наше дослідження, звісно, не претендує на вичерпне розкриття проблеми. Питання готовності майбутнього вчителя в професійній діяльності потребує подальшого ретельного вивчення з метою дослідження творчої самореалізації студентів в навчальному середовищі; створення комплексної програми підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності, яка охоплює весь період навчання у вищому навчальному закладі; розробки інноваційних методів, засобів і прийомів, які сприяють творчій самореалізації студентів і викладачів у межах ВНЗ.

ДОДАТКИ

Додаток А

Покажемо, що результати контрольного зрізу в контрольній та експериментальній групах є майже однаковими. Результати контрольного зрізу наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

№	Оцінка	Практика англійської мови			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
1	«3»	8	16,33	11	21,57
2	«4»	16	32,65	18	35,29
3	«5»	25	51,02	22	43,14
Всього брали участь		49	100	51	100

Нехай гіпотеза H_0 полягає в тому, що результати контрольного зрізу майже однаковими.

Одержуємо дві вибірки, що набувають значень 3, 4, 5 з відповідними частотами 8, 16, 25 та 11, 18, 22 відповідно.

Розрахуємо характеристики вибірки $\bar{x}$, $\bar{y}$, s_x^2 , s_y^2 :

$$\bar{x} = \frac{1}{n_1} \sum_{i=1}^{n_1} x_i m_i = \frac{3 \cdot 8 + 4 \cdot 16 + 5 \cdot 25}{49} \approx 4,35.$$

$$\bar{y} = \frac{1}{n_2} \sum_{i=1}^{n_2} y_i m_i = \frac{3 \cdot 11 + 4 \cdot 18 + 5 \cdot 22}{51} \approx 4,18.$$

$$D_x = \frac{1}{n_1} \sum_{i=1}^{n_1} (x_i - \bar{x})^2 = \frac{1}{49} (8(3-4,3)^2 + 16(4-4,3)^2 + 25(5-4,3)^2) \approx 0,55,$$

$$D_y = \frac{1}{n_2} \sum_{i=1}^{n_2} (y_i - \bar{y})^2 = \frac{1}{51} (11(3-4,18)^2 + 18(4-4,18)^2 + 22(5-4,18)^2) \approx 0,6,$$

$$s_x^2 = \frac{n_1}{n_1 - 1} D_x = \frac{49}{48} 0,555 = 0,5646,$$

$$s_Y^2 = \frac{n_2}{n_2 - 1} D_y = \frac{51}{50} \cdot 0,6 = 0,6125.$$

Застосуємо F -критерій Фішера для перевірки гіпотези про рівність дисперсій при рівні значимості двостороннього F -критерію $\alpha = 0,05$.

Значення F -критерію дорівнює:

$$F = \frac{s_y^2}{s_x^2} = \frac{0,6125}{0,5646} = 1,08.$$

За таблицею критичних точок розподілу Фішера (Фішера–Снедекора) знаходимо критичне значення (при степенях свободи $k_1 = 51 - 1 = 50$ і $k_2 = 49 - 1 = 48$) $F_{кр.}(0,05; 48; 50) = 2$.

Оскільки $F < F_{кр.}$, то робимо висновок про рівність генеральних дисперсій вибірок.

Для перевірки гіпотези про суттєвість або несуттєвість відмінностей двох вибірових середніх вказаних вибірок застосуємо t -критерій Стюдента.

Для цього обчислимо емпіричне значення t -критерію і порівняємо його з критичним.

Обчислимо значення t -критерію:

$$t_{емп.} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 s_x^2 + n_2 s_y^2}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} (n_1 + n_2 - 2)} = \frac{|4,35 - 4,18|}{\sqrt{49 \cdot 0,56 + 51 \cdot 0,61}} \cdot \sqrt{\frac{49 \cdot 51}{100} \cdot 98} \approx 1,1.$$

Із таблиці знаходимо критичне значення при рівні значимості $\alpha = 0,05$ і числі степенів свободи $r = n_1 + n_2 - 2 = 98$: $t_{кр.} = 1,98$. Оскільки $t_{емп.} < t_{кр.}$, то при рівні значимості $\alpha = 0,05$ приймаємо гіпотезу про рівність вибірових середніх вказаних вибірок.

Таким чином, приймається гіпотеза H_0 , яка полягає в тому, що результати контрольного зрізу майже однакові.

Додаток Б

МАТЕМАТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ (ПРОЦЕДУРНІ АСПЕКТИ)

1. Обчислення відносної зміни рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності після проведення формувального експерименту.

Обчислення рівня сформованості мотиваційно-вольового компонента здійснювалось через середнє зважене значення у контрольних та експериментальних групах за формулою:

$$\overline{X} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n F(X_i) X_i, \quad (1)$$

де:

$\overline{X}$ – середнє зважене значення (середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності);

n – кількість рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента (в нашому випадку $n = 3$);

X_i – рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента (X_i набуває значення від 1 до 3, де 1 – низький, 2 – середній, 3 – високий рівні сформованості);

$F(X_i)$ – кількість студентів на i -му рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента;

N – загальна кількість студентів, які брали участь у тестуванні.

Обчислимо середній рівень мотивації студентів контрольних груп на початок формувального експерименту

$$X_{\text{кк}} = \frac{16 \cdot 1 + 21 \cdot 2 + 12 \cdot 3}{49} = \frac{94}{49} \approx 1,92$$

та після формувального експерименту:

$$X_{\text{кф}} = \frac{14 \cdot 1 + 23 \cdot 2 + 12 \cdot 3}{49} = \frac{96}{49} \approx 1,96.$$

Результати проведених досліджень схематично подано на рис. 1.

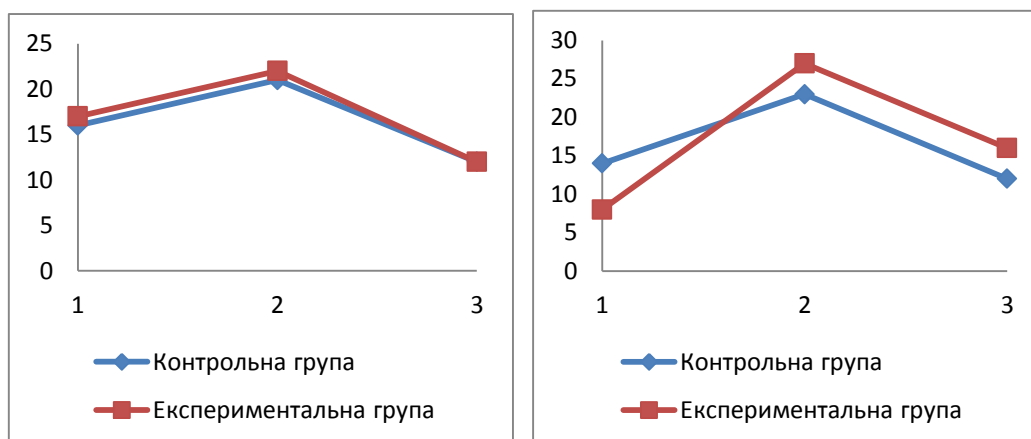


Рис 1. Кількість студентів за рівнями сформованості мотиваційно-вольового компонента в контрольних та експериментальних групах на початок (ліворуч) та після (праворуч) формувального експерименту.

Обчислимо середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності у студентів експериментальних груп на початку та наприкінці експерименту відповідно:

$$X_{ек} = \frac{17 \cdot 1 + 22 \cdot 2 + 12 \cdot 3}{51} = \frac{97}{51} \approx 1,9;$$

$$X_{екф} = \frac{8 \cdot 1 + 27 \cdot 2 + 16 \cdot 3}{51} = \frac{110}{51} \approx 2,16.$$

Знайдемо відносну зміну рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності у студентів контрольних та експериментальних груп на початок та кінець експерименту за формулою

$$\Delta = \frac{x_2 - x_1}{x_1} \cdot 100\%. \quad (2)$$

Для контрольних груп відносна зміна сформованості мотиваційно-вольового компонента становить:

$$\Delta_{\kappa} = \frac{X_{\kappaф} - X_{\kappa\kappa}}{X_{\kappa\kappa}} \cdot 100\% = \frac{1,96 - 1,92}{1,92} \cdot 100\% = 2,08\%,$$

а для експериментальних груп:

$$\Delta_e = \frac{X_{ef} - X_{ek}}{X_{ek}} \cdot 100\% = \frac{2,16 - 1,9}{1,9} \cdot 100\% = 13,68\%.$$

Абсолютну різницю у зміні мотивації між контрольними та експериментальними групами знайдемо за формулою

$$\Delta_{ek} = \Delta_e - \Delta_k, \quad (3)$$

звідки $\Delta_{ek} = 13,68 - 2,08 = 11,6\%$, тобто відносна зміна сформованості мотиваційно-вольового компонента на 11,6% більша в експериментальних групах ніж у контрольних.

Відносну ж різницю у зміні сформованості мотиваційно-вольового компонента в контрольних та експериментальних групах знаходимо за формулою

$$\Delta_{ek}^{\theta} = \frac{\Delta_e}{\Delta_k}, \quad (4)$$

звідки $\Delta_{ek}^{\theta} = \frac{13,68}{2,08} \approx 6,58$, тобто відносна зміна сформованості мотиваційно-вольового компонента досліджуваної готовності в експериментальних групах більша по відношенню до контрольних в 6,58 рази.

Для перевірки висунутої нуль-гіпотези H_0 про відсутність значущих розбіжностей між отриманими показниками сформованості рівнів мотиваційно-вольового компонента в контрольних та експериментальних групах застосуємо статистичний критерій χ^2 (критерій Пірсона) за наступними формулами:

$$\chi_{emn.}^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(f_{ei} - f_{ki})^2}{f_{ki}}, \quad (5)$$

де f_{ei} – відносна частота e -значення (експериментальне) на i -му інтервалі;

f_{ki} – відносна частота k -значення (контрольне) на i -му інтервалі.

Відносна частота f_{ei} на i -му інтервалі визначається за формулою

$$f_i = \frac{F_i}{\sum F_i} \cdot 100\%, \quad (6)$$

де F_i – частота прояву значення (e – експериментального, k – контрольного) в i -му інтервалі, i набуває значення від 1 до n (в нашому випадку $n=3$ – кількість

інтервалів).

З урахуванням результатів проведення формуючого експерименту проміжні розрахункові дані подані у таблиці 1.

Таблиця 1

**Зміна рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента та
обчислення емпіричного значення критерію Пірсона**

№ інтер-валу	Частота F_e	Частота F_k	Відносна частотність $f_e, \%$	Відносна частотність $f_k, \%$	$f_e - f_k$	$(f_e - f_k)^2$	$\frac{(f_e - f_k)^2}{f_k}$
1	8	14	15,69	28,57	-12,88	165,8944	5,8
2	27	23	52,94	46,94	6	36	0,77
3	16	12	31,37	24,49	6,88	47,3344	1,93
	$\sum F_e = 51$	$\sum F_k = 49$	100%	100%			$\chi_{емп.}^2 = 8,5$

Для степеня вільності 2 ($n-1=2$) при рівні значимості $\alpha=0,05$ за таблицями критичних точок розподілу χ^2 знаходимо, що $\chi_{крит.}^2 = 6$, тобто визначений критерій $\chi_{емп.}^2 > \chi_{крит.}^2$.

Таким чином, нульова гіпотеза про відсутність розбіжностей між одержаними показниками сформованості рівнів мотиваційно-вольового компонента в експериментальних та контрольних групах відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, що відмінності між одержаними показниками в контрольній та експериментальній групах не є випадковими (з вірогідністю 95%).

Для рівня значущості $\alpha=0,01$ за таблицею критичних точок розподілу χ^2 знаходимо: $\chi_{крит.}^2 = 9,2$. В цьому випадку $\chi_{емп.}^2 < \chi_{крит.}^2$, і, отже, при рівні значущості $\alpha=0,01$ слід прийняти гіпотезу про відсутність розбіжностей між одержаними показниками.

2. Обчислення відносної зміни рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Обчислення рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності здійснювалось через середнє зважене значення у контрольних та експериментальних групах на початок та кінець формульовального експерименту за формулою (1).

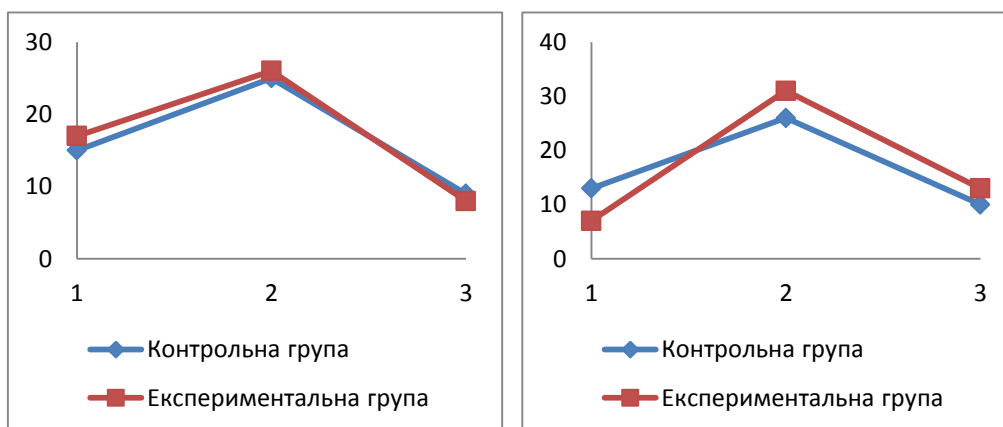


Рис 2. Кількість студентів за рівнями сформованості когнітивного компонента в контрольних та експериментальних групах на початок (ліворуч) та після (праворуч) формульовального експерименту.

Обчислимо середній рівень сформованості когнітивного компонента в контрольних групах на початок та кінець експерименту:

$$X_{\text{кк}} = \frac{15 \cdot 1 + 25 \cdot 2 + 9 \cdot 3}{49} = \frac{92}{49} \approx 1,88,$$

$$X_{\text{кф}} = \frac{13 \cdot 1 + 26 \cdot 2 + 10 \cdot 3}{49} = \frac{95}{49} \approx 1,94.$$

Обчислимо середній рівень сформованості когнітивного компонента в експериментальних групах на початок та кінець експерименту:

$$X_{\text{ек}} = \frac{17 \cdot 1 + 26 \cdot 2 + 8 \cdot 3}{51} = \frac{93}{51} \approx 1,82,$$

$$X_{\text{еф}} = \frac{7 \cdot 1 + 31 \cdot 2 + 13 \cdot 3}{51} = \frac{108}{51} \approx 2,12.$$

Знайдемо відносну зміну рівнів сформованості когнітивного компонента в контрольних та експериментальних групах на початок та кінець формулюючого експерименту за формулою (2).

Для контрольних груп відносна зміна сформованості когнітивного компонента становить:

$$\Delta_{\kappa} = \frac{X_{\kappa\phi} - X_{\kappa\kappa}}{X_{\kappa\kappa}} \cdot 100\% = \frac{1,94 - 1,88}{1,88} \cdot 100\% = 3,19\%$$

Для експериментальних груп даний показник становить:

$$\Delta_e = \frac{X_{e\phi} - X_{e\kappa}}{X_{e\kappa}} \cdot 100\% = \frac{2,12 - 1,82}{1,82} \cdot 100\% = 16,35\%$$

Абсолютну різницю у зміні рівнів сформованості когнітивного компонента в контрольних та експериментальних групах знайдемо за формулою (3):

$$\Delta_{e\kappa} = \Delta_e - \Delta_{\kappa} = 16,35 - 3,19 = 13,16\%,$$

тобто на 13,16% відносна зміна рівнів сформованості когнітивного компонента більша в експериментальних групах у порівнянні з контрольними.

Відносну різницю у зміні рівнів сформованості когнітивного компонента в експериментальних та контрольних групах знайдемо за формулою (4):

$$\Delta_{e\kappa}^s = \frac{\Delta_e}{\Delta_{\kappa}} = \frac{16,35}{3,19} = 5,12$$

Отже, відносна зміна сформованості когнітивного компонента в експериментальних групах по відношенню до контрольних груп більша в 5,12 рази.

Для перевірки висунутої нуль-гіпотези H_0 про відсутність значущих розбіжностей між отриманими показниками рівнів сформованості когнітивного компонента в контрольних та експериментальних групах застосуємо статистичний критерій χ^2 за формулами (5) та (6).

Таблиця 2

**Зміна рівнів сформованості когнітивного компонента та обчислення
емпіричного значення критерію Пірсона**

№ інтер- валу	Частота F_e	Частота F_{κ}	Відносна частотність $f_e, \%$	Відносна частотність $f_{\kappa}, \%$	$f_e - f_{\kappa}$	$(f_e - f_{\kappa})^2$	$\frac{(f_e - f_{\kappa})^2}{f_{\kappa}}$
1	7	13	13,73	26,53	-12,8	163,84	6,18
2	31	26	60,78	53,06	7,72	59,5984	1,12

3	13	10	25,49	20,41	5,08	25,8064	1,26
	51	49	100	100			$\chi^2_{\text{емп.}} = 8,56$

Для степеня вільності $n-1=2$ по таблиці при рівні значущості $\alpha = 0,05$ знаходимо, що $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$ і $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$.

Таким чином, нульова гіпотеза про відсутність розбіжностей між одержаними показниками сформованості рівнів когнітивного компонента в експериментальних та контрольних групах відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, що відмінності між одержаними показниками в контрольній та експериментальній групах не є випадковими (з вірогідністю 95%).

3. Обчислення відносної зміни рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності на початку та в кінці формувального експерименту.

Обчислення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності здійснювалась через середнє зважене значення у контрольних та експериментальних групах на початок та кінець формувального експерименту за формулою (1).

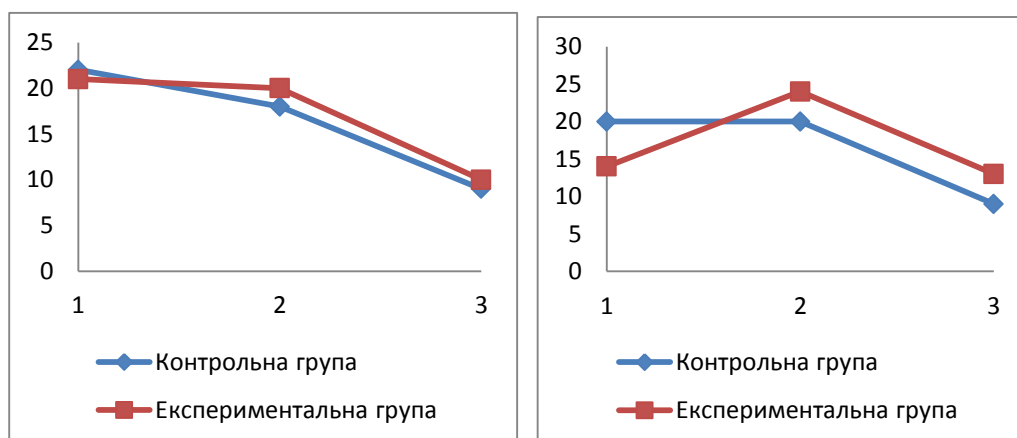


Рис 3. Кількість студентів за рівнями сформованості операційно-діяльнісного компонента в контрольних та експериментальних групах на початок (ліворуч) та після (праворуч) формувального експерименту.

Обчислимо середній рівень сформованості операційно-діяльнісного

компонента в контрольних групах на початок та кінець експерименту:

$$X_{\kappa\kappa} = \frac{22 \cdot 1 + 18 \cdot 2 + 9 \cdot 3}{49} = \frac{85}{49} \approx 1,73,$$

$$X_{\kappa\phi} = \frac{20 \cdot 1 + 20 \cdot 2 + 9 \cdot 3}{49} = \frac{87}{49} \approx 1,78.$$

Обчислимо середній рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності в експериментальних групах на початок та кінець експерименту:

$$X_{ек} = \frac{21 \cdot 1 + 20 \cdot 2 + 10 \cdot 3}{51} = \frac{91}{51} \approx 1,78,$$

$$X_{еф} = \frac{14 \cdot 1 + 24 \cdot 2 + 13 \cdot 3}{51} = \frac{101}{51} \approx 1,98.$$

Знайдемо відносну зміну рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента в контрольних та експериментальних групах на початок та кінець експерименту за формулою (2).

Для контрольних груп відносна зміна сформованості операційно-діяльнісного компонента становить:

$$\Delta_{\kappa} = \frac{X_{\kappa\phi} - X_{\kappa\kappa}}{X_{\kappa\kappa}} \cdot 100\% = \frac{1,78 - 1,73}{1,73} \cdot 100\% = 2,89\%.$$

Для експериментальних груп відносна зміна сформованості операційно-діяльнісного компонента становить:

$$\Delta_e = \frac{X_{еф} - X_{ек}}{X_{ек}} \cdot 100\% = \frac{1,98 - 1,78}{1,78} \cdot 100\% = 11,24\%.$$

Абсолютну різницю у зміні рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента в контрольних та експериментальних групах знайдемо за формулою (3):

$$\Delta_{ек} = \Delta_e - \Delta_{\kappa} = 11,24 - 2,89 = 8,35\%,$$

тобто відносна зміна рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента в експериментальних групах на 8,35% більша ніж у контрольних.

Відносну різницю у зміні рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента в експериментальних та контрольних групах знайдемо за формулою (4):

$$\Delta_{ек}^e = \frac{\Delta_e}{\Delta_k} = \frac{11,24}{2,89} = 3,89.$$

Таким чином, відносна зміна сформованості операційно-діяльнісного компонента в експериментальних групах по відношенню до контрольних груп більша в 3,89 рази.

Для перевірки висунутої нуль-гіпотези (H_0) про відсутність значущих розбіжностей між одержаними показниками рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента в контрольних та експериментальних групах застосуємо статистичний критерій χ^2 за формулами (5) і (6).

Таблиця 3

Зміна рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента та обчислення емпіричного значення критерію Пірсона

№ інтер-валу	Частота F_e	Частота F_k	Відносна частотність $f_e, \%$	Відносна частотність $f_k, \%$	$f_e - f_k$	$(f_e - f_k)^2$	$\frac{(f_e - f_k)^2}{f_k}$
1	14	20	27,45	40,82	-13,37	178,7569	4,37
2	24	20	47,06	40,82	6,24	38,9376	0,95
3	13	9	25,49	18,36	7,13	50,8369	2,77
Всього	51	49	100	100			$\chi_{емп.}^2 = 8,09$

Для ступеня свободи $n-1=2$ по таблиці при рівні значущості $\alpha=0,05$ знаходимо, що $\chi_{крит.}^2 = 5,99$ і, отже, $\chi_{емп.}^2 > \chi_{крит.}^2$.

Таким чином, нульова гіпотеза про відсутність розбіжностей між одержаними показниками сформованості операційно-діяльнісного компонента в експериментальних та контрольних групах відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, а саме: відмінності між одержаними показниками в контрольній та експериментальній групах не є випадковими (з вірогідністю 95%).

4. Обчислення статистичного критерію χ^2 (критерію Пірсона) для результатів сформованості рівнів готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності після проведення формувального експерименту.

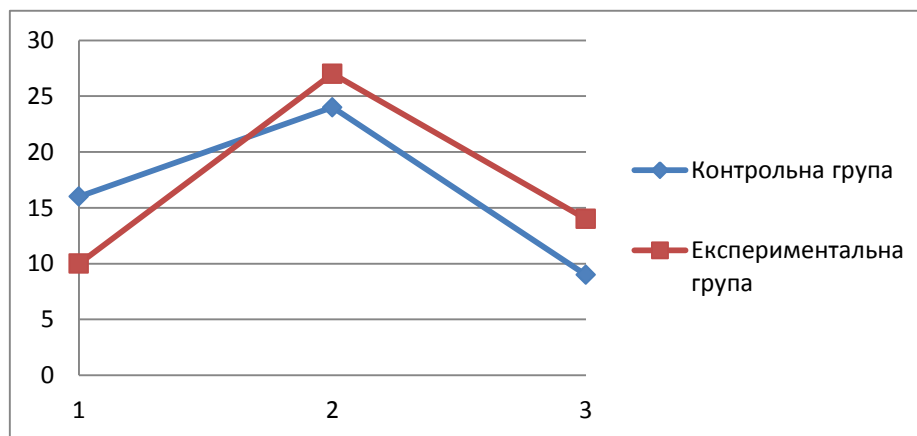


Рис 5. Кількість студентів за рівнем готовності до творчої самореалізації в контрольних та експериментальних групах після формувального експерименту.

Для перевірки нуль-гіпотези H_0 про відсутність значущих розбіжностей між отриманими показниками рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності в експериментальних та контрольних групах після проведення формуючого експерименту застосуємо статистичний критерій χ^2 (критерій Пірсона). Для цього обчислимо емпіричне значення критерію за формулами (5) і (6) і порівняємо його з критичним за статистичними таблицями.

Таблиця 4

Зміна рівня готовності до творчої самореалізації та обчислення емпіричного значення критерію Пірсона

№ інтер-валу	Частота F_e	Частота F_k	Відносна частотність $f_e, \%$	Відносна частотність $f_k, \%$	$f_e - f_k$	$(f_e - f_k)^2$	$\frac{(f_e - f_k)^2}{f_k}$
1	10	16	19,61	32,65	-13,04	170,0416	5,21
2	27	24	52,94	48,98	3,96	15,6816	0,32
3	14	9	27,45	18,37	9,08	82,4464	4,49
Всього	51	49	100%	100%			$\chi_{емп.}^2 = 10,02$

Для ступеня свободи $n-1=2$ по таблиці при рівні значущості $\alpha=0,05$ знаходимо, що $\chi_{крит.}^2 = 5,99$. Ми одержали, що $\chi_{емп.}^2 > \chi_{крит.}^2$.

Таким чином, нульова гіпотеза відхиляється. Натомість приймається

альтернативна гіпотеза, а саме: відмінності між одержаними показниками рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності в контрольній та експериментальній групах не є випадковими (з вірогідністю 95%), що обґрунтовує ефективність пропонованих методик.

5. Обчислення лінійних коефіцієнтів кореляції.

Встановимо наскільки тісним є зв'язок між показниками зміни рівнів сформованості мотиваційно-вольового, когнітивного та операційно-діяльнісного показників з показниками зміни рівнів готовності студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

З цією метою обчислимо лінійний коефіцієнт кореляції між показниками рівнів сформованості кожного компонента (позначатимемо X) з показником рівня готовності (позначатимемо Y).

Обчислення лінійного коефіцієнту кореляції здійснимо за наступною формулою:

$$r_{xy} = \frac{\text{cov}(X, Y)}{\sqrt{D(X) \cdot D(Y)}},$$

де $\text{cov}(X, Y) = \frac{1}{N} \sum_{i,j} (X_i - \bar{X})(Y_j - \bar{Y}) N_{ij}$ – коваріація,

$D(X) = \frac{1}{N} \sum_i (X_i - \bar{X})^2 F(X_i)$ і $D(Y) = \frac{1}{N} \sum_i (Y_i - \bar{Y})^2 F(Y_i)$ – дисперсії величин X

та Y , $\bar{X}$ – зважене середнє арифметичне значення величини X , $\bar{Y}$ – зважене середнє арифметичне значення величини Y (значення $\bar{X}$ та $\bar{Y}$ знаходяться за формулою (1)), $F(X_i)$ – кількість студентів на i -му рівні сформованості відповідного компонента, $F(Y_i)$ – кількість студентів на i -му рівні готовності до самореалізації, N_{ij} – кількість студентів на i -му рівні сформованості відповідного компонента та j -му рівні готовності до самореалізації.

Спочатку розглянемо зв'язок між рівнями мотиваційно-вольового компоненту та готовності. Результати проведеного дослідження з результатами показників рівнів зведено у таблиці 5.

Таблиця 5

Зв'язок між рівнем сформованості мотиваційно-вольового компонента та рівнем готовності до творчої самореалізації за кількістю студентів

		Рівні готовності до творчої самореалізації			Всього
		Низький (Y = 1)	Середній (Y = 2)	Високий (Y = 3)	
Рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента	Низький (X = 1)	6	2	0	8
	Середній (X = 2)	4	20	3	27
	Високий (X = 3)	0	5	11	16
Всього		10	27	14	51

$$\bar{X} = \frac{8 \cdot 1 + 27 \cdot 2 + 16 \cdot 3}{51} = \frac{110}{51} \approx 2,16,$$

$$\bar{Y} = \frac{10 \cdot 1 + 27 \cdot 2 + 14 \cdot 3}{51} = \frac{106}{51} \approx 2,07.$$

Обчислимо коваріацію за формулою

$$\begin{aligned} \text{cov}(X, Y) &= \frac{1}{N} \sum_{i,j} (X_i - \bar{X})(Y_j - \bar{Y})N_{ij} = \\ &= \frac{6}{51}(1 - 2,16)(1 - 2,07) + \frac{2}{51}(1 - 2,16)(2 - 2,07) + \frac{4}{51}(2 - 2,16)(1 - 2,07) + \\ &+ \frac{20}{51}(2 - 2,16)(2 - 2,07) + \frac{3}{51}(2 - 2,16)(3 - 2,07) + \frac{5}{51}(3 - 2,16)(2 - 2,07) + \\ &+ \frac{11}{51}(3 - 2,16)(3 - 2,07) = 0,321. \end{aligned}$$

Обчислимо дисперсії $D(X)$ та $D(Y)$:

$$D(X) = (1 - 2,16)^2 \frac{8}{51} + (2 - 2,16)^2 \frac{27}{51} + (3 - 2,16)^2 \frac{16}{51} = 0,446,$$

$$D(Y) = (1 - 2,07)^2 \frac{10}{51} + (2 - 2,07)^2 \frac{27}{51} + (3 - 2,07)^2 \frac{14}{51} = 0,464.$$

$$r_{XY} = \frac{0,321}{\sqrt{0,446 \cdot 0,464}} = 0,705.$$

Таким чином, між показниками рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента з рівнем готовності до творчої самореалізації існує прямий, достатньо сильний зв'язок.

Тепер розглянемо зв'язок між рівнями когнітивного компоненту та готовності. Результати дослідження з результатами відповідних показників зведено у таблиці 6.

Таблиця 6

**Зв'язок між рівнем сформованості когнітивного компонента
та рівнем готовності до творчої самореалізації за кількістю студентів**

		Рівні готовності до творчої самореалізації			Всього
		Низький (Y = 1)	Середній (Y = 2)	Високий (Y = 3)	
Рівні сформованості когнітивного компонента	Низький (X = 1)	6	1	0	7
	Середній (X = 2)	4	17	10	31
	Високий (X = 3)	0	9	4	13
Всього		10	27	14	51

$$\bar{X} = \frac{7 \cdot 1 + 31 \cdot 2 + 13 \cdot 3}{51} = \frac{108}{51} \approx 2,12,$$

$$\bar{Y} = \frac{10 \cdot 1 + 27 \cdot 2 + 14 \cdot 3}{51} = \frac{106}{51} \approx 2,07.$$

Обчислимо коваріацію за формулою

$$\begin{aligned} \text{cov}(X, Y) &= \frac{1}{N} \sum_{i,j} (X_i - \bar{X})(Y_j - \bar{Y})N_{ij} = \\ &= \frac{6}{51}(1 - 2,12)(1 - 2,07) + \frac{1}{51}(1 - 2,12)(2 - 2,07) + \frac{4}{51}(2 - 2,12)(1 - 2,07) + \\ &+ \frac{17}{51}(2 - 2,12)(2 - 2,07) + \frac{10}{51}(2 - 2,12)(3 - 2,07) + \frac{9}{51}(3 - 2,12)(2 - 2,07) + \\ &+ \frac{4}{51}(3 - 2,12)(3 - 2,07) = 0,187. \end{aligned}$$

Обчислимо дисперсії $D(X)$ та $D(Y)$:

$$D(X) = (1 - 2,12)^2 \frac{7}{51} + (2 - 2,12)^2 \frac{31}{51} + (3 - 2,12)^2 \frac{13}{51} = 0,378,$$

$$D(Y) = (1 - 2,07)^2 \frac{10}{51} + (2 - 2,07)^2 \frac{27}{51} + (3 - 2,07)^2 \frac{14}{51} = 0,464.$$

$$r_{XY} = \frac{0,187}{\sqrt{0,378 \cdot 0,464}} = 0,45.$$

Таким чином, між показниками рівнів сформованості когнітивного компонента та рівня готовності до творчої самореалізації існує прямий зв'язок середньої сили.

Нарешті розглянемо зв'язок між рівнями операційно-діяльнісного компоненту та готовності до творчої самореалізації. Результати дослідження зведено у таблиці 7.

Таблиця 7

Зв'язок між рівнем сформованості операційно-діяльнісного компонента та рівнем готовності до творчої самореалізації за кількістю студентів

		Рівні готовності до творчої самореалізації			Всього
		Низький (Y = 1)	Середній (Y = 2)	Високий (Y = 3)	
Рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента	Низький (X = 1)	9	5	0	14
	Середній (X = 2)	1	18	5	24
	Високий (X = 3)	0	4	9	13
Всього		10	27	14	51

$$\bar{X} = \frac{14 \cdot 1 + 24 \cdot 2 + 13 \cdot 3}{51} = \frac{101}{51} \approx 1,98,$$

$$\bar{Y} = \frac{10 \cdot 1 + 27 \cdot 2 + 14 \cdot 3}{51} = \frac{106}{51} \approx 2,07.$$

Обчислимо коваріацію:

$$\text{cov}(X, Y) = \frac{1}{N} \sum_{i,j} (X_i - \bar{X})(Y_j - \bar{Y})N_{ij} =$$

$$\begin{aligned}
&= \frac{9}{51}(1-1,98)(1-2,07) + \frac{5}{51}(1-1,98)(2-2,07) + \frac{1}{51}(2-1,98)(1-2,07) + \\
&+ \frac{18}{51}(2-1,98)(2-2,07) + \frac{5}{51}(2-1,98)(3-2,07) + \frac{4}{51}(3-1,98)(2-2,07) + \\
&+ \frac{9}{51}(3-1,98)(3-2,07) = 0,354.
\end{aligned}$$

Обчислимо дисперсії $D(X)$ та $D(Y)$:

$$D(X) = (1-1,98)^2 \frac{14}{51} + (2-1,98)^2 \frac{24}{51} + (3-1,98)^2 \frac{13}{51} = 0,529,$$

$$D(Y) = (1-2,07)^2 \frac{10}{51} + (2-2,07)^2 \frac{27}{51} + (3-2,07)^2 \frac{14}{51} = 0,464.$$

$$r_{XY} = \frac{0,354}{\sqrt{0,529 \cdot 0,464}} \approx 0,72.$$

Таким чином, між показниками рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента з рівнем готовності до творчої самореалізації існує прямий, достатньо сильний зв'язок.

Додаток В

Методики діагностики готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності

Анкета “Чинники, які впливають на розвиток і саморозвиток педагогів”

Мета: виявити фактори, що стимулюють професійний розвиток або перешкоджають йому.

Інструкція: оцініть по 5-бальній шкалі чинники, що стимулюють Ваш розвиток або перешкоджають йому:

5 – “так” (перешкоджають або стимулюють);

4 – швидше “так”, ніж “ні”;

3 – і “так” і “ні”;

2 – швидше “ні”;

1 – “ні”.

Чинники, що перешкоджають.

- Власна інертність.
- Розчарування, як результат невдач.
- Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації.
- Негативне ставлення оточуючих, які не поділяють Ваше бажання змін.
- Відсутність системи роботи методичного об’єднання в цьому напрямі.
- Стан здоров’я.
- Ліміт часу.
- Обмежені ресурси, важкі життєві обставини.
- Відсутність об’єктивної інформації про вашу діяльність з боку керівництва та членів колективу.
- Втрата інтересу до педагогічної діяльності.
- Відсутність спеціалістів, у яких можна було б повчитися.
-

Стимулюючі чинники.

- Налагоджена система методичної роботи в школі.
- Наявність спеціалістів (курсів), у яких можна навчитися.
- Приклад та вплив колег.
- Підтримка та увага до цієї проблеми керівника.
- Інтерес до педагогічної діяльності.
- Особистий приклад керівника школи.
- Можливість отримання визнання в колективі.
- Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати.
- Система матеріального стимулювання.
- Потреба в самовдосконаленні.
- Атмосфера співробітництва й підтримки, яка склалась в колективі.

Обробка результатів. Знаходиться сума балів, які одержані у розділі “Перешкоджаючі чинники”:

- максимум балів – 55;
- мінімум балів – 11.

11-27 балів – потреба у розвитку блокована. Усвідомлення неможливості професійного зросту за наявних обставин.

27-33 бала – потреба у розвитку має слабо виражений характер. Сумнів можливості професійного зросту за даних обставин.

33-44 бали – наявність потреби у розвитку. За умови організації відповідних умов педагог схильний до професійного зросту.

44-55 балів – сильно виражена потреба у розвитку. Висока оцінка умов, які сприяють професійному зросту.

Аналогічно обробляються дані у розділі “Стимулюючі чинники”.

Тест “Імпульсивність” (А.Бізяєвої)

(Тест дає можливість дізнатись про схильність людини до прийняття недостатньо обдуманих рішень.)

Інструкція: дайте відповідь на запитання, обираючи “так” чи “ні”.

1. Ви помічали в собі деяку квапливість у прийнятті рішень?
2. Вам притаманно в житті діяти під впливом моменту, не зважаючи на можливі наслідки?
3. Ви враховуєте, приймаючи рішення, правило “Сім раз відмір, один раз відріж”?
4. Ви помічали за собою схильність говорити, не думаючи?
5. Вам властиво вам діяти під впливом почуттів?
6. Вам притаманно попереднє обмірковування того, що ви плануєте?
7. У Вас викликають роздратування люди, які не можуть швидко прийняти рішення?
8. Ви розсудлива людина?
9. У бажанні що-небудь зробити для Вас важливіші емоції, а не розум?
10. Вам притаманне небажання зважувати різні варіанти перед тим, як прийняти рішення?
11. Ви часто себе лаєте за покvapливі рішення?
12. Коли Ви приймаєте рішення, то перш за все думаєте про його наслідки?
13. Зазвичай Ви вагаєтесь, не можете прийняти рішення до останнього моменту?
14. Розв’язуючи навіть просте питання, Ви обмірковуєте все?
15. Ви можете в конфліктній ситуації, не роздумуючи, дати відсіч тому, хто Вас ображає?

Ключ для розшифровування результатів методики: за відповіді “так” на запитання 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15 і відповіді “ні” на запитання 3, 6, 8, 13, 14 нараховується по 1-му балу. Чим більша сума балів, тим більше виражена схильність до імпульсивних дій, чим менша сума балів – тим більша схильність до рефлексивності у процесі прийняття рішень.

Методика А. А. Реана “Мотивація успіху й остраху невдач”

Інструкція: підтвердіть чи заперечте твердження.

1. Розпочинаючи роботу, сподіваюсь на успіх.
2. Активний (активна) в діяльності.
3. Схильний (схильна) до прояву ініціативи.
4. Коли мені доручають відповідальну справу, намагаюсь знайти причини, щоб від них відмовитись.
5. Якщо виникають труднощі, не відступаю, намагаюсь знайти способи їх подолання.
6. Схильний (схильна) перебільшувати свої успіхи.
7. Продуктивність моєї діяльності в більшості випадків залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
8. Якщо для виконання діяльності надається обмежений проміжок часу, продуктивність моєї діяльності знижується.
9. Проявляю наполегливість в досягненні цілі.
10. Маю схильність планувати своє віддалене в часі майбутнє.
11. Якщо я ризикую, то роблю це з розумом.
12. В досягненні цілі я не наполегливий (наполеглива), особливо якщо не має зовнішнього контролю.
13. Віддаю перевагу ставити перед собою середні по складності, але реальні для досягнення цілі.
14. Якщо виконуючи завдання зазнаю невдач, то втрачаю інтерес до нього.
15. Я більше схильний (схильна) перевищувати свої невдачі.
16. Я віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближче майбутнє.
17. Якщо для виконання надається обмежений проміжок часу, продуктивність моєї діяльності зростає, навіть якщо завдання є достатньо складним.
18. Навіть якщо я зазнаю невдач, від поставленої цілі не відмовляюся.
19. Якщо я сам (сама) обрав (обрала) для себе завдання, то в разі поразки його привабливість лише збільшується.
20. Часто обираю крайнощі: або занадто легкі, або занадто складні завдання.

Ключ для розшифрування результатів методики: студенти, що позитивно відповіли на запитання 1-7, 9-11, 18, 19, характеризуються чітко вираженою орієнтацією на досягнення успіху; для студентів, що позитивно відповіли на запитання 4, 8, 12-17, 20, властивий острах невдачі та намагання уникнути її; студенти, що відповідають позитивно на запитання частково першої та другої груп, відносяться до середнього рівня прояву мотивації досягнення успіху й остраху невдач.

Аналіз індивідуального стилю професійної діяльності.
Опитувальник А.К.Маркової, А.Я.Никонової “Індивідуальний стиль викладання”.

Інструкція. Відповіді на запитання допоможуть вам виявити свій індивідуальний стиль роботи. Для цього відмітьте варіанти питань, яким ви віддасте перевагу (у випадку збігання двох-трьох варіантів – відмічайте всі колонки). Підрахувавши кількість “галочок” у кожній колонці, ви зможете визначити свій стиль роботи (колонка з максимальною кількістю “галочок”).

Інтерпретація результатів: найбільша кількість відповідей “так” в одній із колонок свідчить з певною долею вірогідності про превалювання в учителя стилю, який названий в цій колонці.

В основу розрізнення стилю праці вчителя були покладені такі аргументи: змістові характеристики стилю (орієнтація вчителя в основному на процес або результат своєї праці, використання вчителем орієнтовного й контрольно-оцінювального етапів у своїй праці); динамічні характеристики стилю (гнучкість, здатність розподіляти увагу та ін.); результативність (рівень знань і навичок учіння у школярів, а також інтерес учнів до предмета). На основі цього було виокремлено низку індивідуальних стилів, описаних нижче.

Питання	Варіанти відповідей			
	ЕІС	ЕМС	РІС	РМС
1. Ви складаєте детальний план уроку?	Ні	Так	Ні	Так
2. Ваш план уроку має загальний характер?	Так	Ні	Так	Ні
3. Чи часто ви не притримуєтесь плану уроку?	Так	Так	Так	Ні
4. Чи порушуєте Ви план, якщо помітили труднощі у засвоєнні матеріалу?	Ні	Так	Так	Так
5. Ви відводите більшу частину уроку поясненню нового матеріалу?	Так	Так	Ні	Ні
6. Ви постійно слідкуєте за тим, як засвоюється новий матеріал у процесі пояснення?	Ні	Так	Так	Так
7. Чи часто ви звертаєтесь до учнів із запитаннями в процесі пояснення?	Ні	Так	Так	Так
8. В процесі опитування Ви багато часу відводите відповіді кожного учня?	Ні	Ні	Так	Так
9. Ви завжди наполягаєте на абсолютно правильних відповідях?	Ні	Так	Так	Так
10. Ви завжди наполягаєте, щоб учень, який відповідає, самостійно виправив свою помилку?	Ні	Ні	Так	Так
11. Ви часто використовуєте додатковий навчальний матеріал під час пояснення?	Так	Так	Так	Ні
12. Ви часто змінюєте тему роботи на уроці?	Так	Так	Ні	Ні
13. Чи можливо у Вас на уроці, щоб опитування спонтанно перейшло в колективне обговорення чи	Так	Ні	Ні	Ні

пояснення нового матеріалу?				
14. Ви відразу відповідаєте на несподівані запитання учнів?	Так	Ні	Ні	Ні
15. Ви постійно слідкуєте за активністю всіх учнів під час опитування?	Ні	Так	Ні	Ні
16. Чи може настрій учнів або їх непередготовленість до уроку вивести вас з рівноваги?	Так	Так	Ні	Ні
17. Ви завжди самі виправляєте помилки учнів?	Так	Так	Ні	Ні
18. Вам завжди вдається виконати все заплановане в межах уроку?	Ні	Ні	Так	Так
19. Ви завжди слідкуєте, щоб учні виконували тестові роботи самостійно без підказок?	Ні	Так	Ні	Так
20. Ви завжди детально оцінюєте кожну відповідь?	Ні	Так	Так	Так
21. Чи на багато відрізняються Ваші вимоги до сильних і слабких учнів?	Так	Ні	Ні	Ні
22. Чи часто Ви винагороджуєте за правильні відповіді?	Так	Так	Так	Ні
23. Чи часто Ви нарікаєте учням за погані відповіді?	Ні	Так	Ні	Так
24. Чи часто Ви контролюєте знання учнів?	Ні	Так	Ні	Так
25. Чи часто Ви здійснюєте моніторинг знань учнів?	Ні	Так	Так	Так
26. Чи можете Ви перейти до вивчення наступної теми, якщо невпевнені, що попередній матеріал засвоєний всіма учнями?	Так	Ні	Так	Ні
27. Як Ви вважаєте, учням цікаво у вас на уроці?	Так	Так	Так	Ні
28. Як Ви вважаєте, учням у вас приємно на уроці?	Так	Так	Так	Ні
29. Ви постійно підтримуєте високий темп уроку?	Так	Так	Ні	Ні
30. Ви постійно переживаєте невиконання учнями домашнього завдання?	Ні	Так	Ні	Так
31. Ви завжди вимагаєте чіткого дотримання дисципліни на уроці?	Ні	Так	Ні	Так
32. Вас відволікає робочий гамір на уроці?	Ні	Так	Ні	Так

Після того, як Ви визначили свій стиль викладання, пропонуємо Вам ознайомитись із загальною характеристикою кожного стилю.

Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС). Учителя з ЕІС вирізняє орієнтація, в основному, на процес навчання. Пояснення нового матеріалу такий учитель будує логічно, цікаво. Проте в процесі навчання в нього часто відсутній зворотній зв'язок з учнями. Під час опитування учитель з ЕІС звертається в основному до сильних учнів, опитує в швидкому темпі, задає неформальні запитання, але мало надає їм часу для формулювання самостійної відповіді. Для вчителя з ЕІС характерне не досить адекватне планування навчально-виховного процесу. Для роботи на уроці він обирає найбільш цікавий матеріал, менш цікавий, хоча і важливий, він залишає для самостійної роботи. У діяльності учителя ЕІС недостатньо представлені закріплення й повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Учителя з ЕІС вирізняють висока оперативність, використання великого арсеналу

різноманітних методів навчання. Він часто практикує колективні обговорення, заохочує спонтанні висловлювання учнів. Для учителя з ЕІС характерна інтуїтивність, що виражається часто в нездатності здійснити аналіз особливостей і результативності своєї діяльності на уроці.

Емоційно-методичний стиль (ЕМС). Для вчителя з ЕМС характерна орієнтація на процес і результат навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність, незначне домінування інтуїтивності над рефлексивністю. Такий учитель уважно слідує за рівнем знань учнів (сильних і слабких), в його діяльності постійно присутні закріплення, повторення навчального матеріалу, моніторинг знань учнів. Учителя з ЕМС вирізняє висока оперативність, він часто змінює види роботи на уроці, практикує колективне обговорення. Використовуючи багатий арсенал методичних прийомів в процесі роботи над навчальним матеріалом, як і учитель з ЕІС, на відміну від останнього прагне активізувати дітей не за допомогою зовнішньої привабливості методів і форм, а специфікою самого предмета.

Розмірковано-імпровізаційний стиль. Для вчителя з РІС характерна орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу. В порівнянні з учителями емоційних стилів, учитель з РІС виявляє меншу винахідливість у виборі й варіюванні методів навчання, не завжди здатний забезпечити високий темп роботи, рідко практикує колективні обговорення, відводить менше часу на спонтанні висловлювання учнів під час уроку, ніж учителі емоційних стилів. Учитель із РІС менше говорить сам, особливо під час опитування, віддає перевагу впливам на учнів опосередкованим шляхом (за допомогою підказок, уточнень тощо), даючи можливість тим, хто відповідає, детально оформити свою відповідь.

Розмірковано-методичний стиль. Орієнтуючись в основному на результати навчання й адекватно плануючи навчально-виховний процес, учитель із РМС виявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, моніторинг знань учнів) поєднується з малим стандартним набором методів навчання, відданням переваги репродуктивній діяльності учнів, рідким проведенням колективних обговорень. У процесі опитування вчитель із РМС звертається до невеликої кількості учнів, даючи кожному багато часу на відповідь, особливу увагу приділяє слабким учням. Для вчителя з РМС у цілому характерна рефлексивність.

Порівняйте виділені характеристики стилів з особливостями Вашої діяльності. Якщо ви знайдете багато спільного, пропонуємо Вам ознайомитись із рекомендаціями, які допоможуть Вам скласти індивідуальний план вдосконалення свого стилю викладання.

Рекомендації з вдосконалення вчителем індивідуального стилю професійної діяльності.

Емоційно-імпровізаційний стиль. Ви володієте такими прекрасними професійними якостями: високим рівнем знань, аристократизмом, контактністю,

умінням цікаво донести до учнів навчальний матеріал, керувати колективною роботою, варіювати форми й методи навчання. Для ваших уроків характерний сприятливий психологічний клімат.

Проте у Вашій діяльності є певні недоліки: відсутність методичності (недостатньо часу в ній відводиться закріпленню навчального матеріалу, моніторингу знань учнів). Можливі недостатня увага до рівня знань слабких учнів, недостатня вимогливість, завищена самооцінка, демонстративність, надто висока чуттєвість, що обумовлює Вашу залежність від ситуацій на уроці.

У результаті у ваших учнів стійкий інтерес до предмета й висока активність поєднуються з поверховими знаннями та недостатньо сформованими навичками учіння.

Ви можете уникнути цих недоліків.

Рекомендуємо Вам дещо зменшити кількість часу, який відводиться для пояснення нового матеріалу; в процесі пояснення ретельно контролювати, як засвоюється матеріал. Ніколи не переходьте до вивчення нового матеріалу, якщо Ви не переконані у тому, що всі учні засвоїли попередній. Уважно відносьтесь до рівня знань слабких учнів.

Не намагайтесь активізувати учнів зовнішньою привабливістю методів роботи. Зацікавте їх особливостями самого предмета.

Під час опитування більше часу відводьте відповіді кожного учня, наполягайте на правильній відповіді й ніколи не виправляйте відразу помилки. Дайте можливість учневі самому виправити помилку. А Ви допоможіть йому уточненням і доповненням. Завжди давайте детальну та об'єктивну оцінку кожній відповіді. Підвищуйте вимогливість, слідкуйте за тим, щоб самостійні роботи виконувались школярами в індивідуальному режимі.

Намагайтесь детально планувати урок, виконуйте заплановане й здійснюйте аналіз власної професійної діяльності.

Емоційно-методичний стиль. У Вас є такі переваги: високий рівень знань, контактність, висока методичність, вимогливість, уміння цікаво пояснити на уроці матеріал, уміння активізувати учнів, зацікавити предметом, уміння варіювати форми й методи навчання.

Як результат у Ваших учнів глибокі знання поєднуються з високою пізнавальною активністю й сформованими навичками учіння. Але Вам властиві деякі недоліки: дещо завищена самооцінка, демонстративність, підвищена чуттєвість, яка обумовлює Вашу надмірну залежність від ситуації на уроці, настрою та підготовки учнів.

Рекомендуємо Вам намагатися менше говорити на уроці, надавати Вашим учням можливість формулювати повну відповідь, не виправляти відразу помилки, а шляхом уточнень, доповнень, підказок сприяти тому, щоб учень самостійно знайшов помилку й правильно сформулював відповідь. Власні формулювання пропонуйте лише тоді, коли це дійсно необхідно.

Намагайтесь виявляти більше стриманності.

Розмірковано-імпровізаційний стиль. У Вас є такі переваги: високий рівень знань, контактність, вимогливість, уміння ясно й чітко викласти навчальний

матеріал, уважне відношення до рівня знань учнів, об'єктивна самооцінка, стриманість.

У Ваших учнів інтерес до предмета поєднується з глибокими знаннями й сформованими навичками учіння. Але для Вашої діяльності характерні деякі недоліки: недостатньо широке варіювання форм і методів навчання, недостатня увага до заохочення дисципліни на уроці.

Ви багато часу відводите відповіді кожного учня, наполягаєте на його детальній відповіді, об'єктивно оцінюєте його, чим підвищуєте ефективність професійної діяльності. Але подібний спосіб опитування зумовлює деяке уповільнення темпу урока. Цей недолік можна компенсувати, використовуючи більш широко різноманітні методи роботи.

Рекомендуємо Вам частіше застосовувати колективні обговорення, обирати цікаві для учнів теми.

Рекомендуємо виявляти більше нетерпимості до порушень дисципліни на уроці.

Розмірковано-методичний стиль. У вас є такі переваги: висока методичність, уважне ставлення до рівня знань усіх учнів, висока вимогливість.

Але Вашій діяльності властиві і певні недоліки: невміння постійно підтримувати в учнів інтерес до предмета, використання стандартного набору форм і методів навчання, віддання переваги репродуктивній, а не продуктивній діяльності учнів, нестабільне емоційне ставлення до учнів.

Як результат у Ваших учнів глибокі знання й сформовані навички учіння поєднуються з відсутністю інтересу до предмета, який вивчається. На Ваших уроках часто нудно й нецікаво, відсутній доброзичливий психологічний клімат.

Ви у змозі позбутися цих недоліків.

Рекомендуємо Вам широко використовувати заохочення хороших відповідей, не так категорично суворо ставитись до поганих відповідей, тому що результати навчання залежать і від емоційного стану Ваших учнів.

Постарайтесь розширити свій арсенал методичних прийомів, варіюйте різноманітні форми занять. Не обмежуйте роботу на уроці лише репродуктивними видами діяльності. Це може зумовити втрату інтересу учнів до предмета. Намагайтесь використовувати різні вправи для активізації навичок мови: ситуативні діалоги, ігри, пісні, вірші, пісні.

Анкета

Шановні викладачі!

Анкета, що Вам пропонується, передбачає виявлення якісних характеристик педагогічної діяльності студентів-практикантів. Ваша допомога сприяє одержанню достовірних даних про рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності.

1. Визначте, яка стратегія цілепокладання властива студентові:

а) мета уроку формулюється лише в плані-експекті й не повідомляється

учням;

б) мета повідомляється в термінах мовного матеріалу (Наприклад: “Сьогодні ми будемо вивчати теперішній неозначений час”);

в) повідомляється змістовий бік мети (які уміння будуть одержані в результаті учіння) або її операційний компонент (які дії учням необхідно засвоїти, щоб розв’язати поставлене завдання).

2. Який стиль професійної діяльності характерний студентові:

а) майбутній учитель незацікавлений у роботі з учнями, він спрямований на задоволення власних потреб; рішення приймаються необмірковано, педагогічна ситуація не осмислюється, а педагогічна взаємодія характеризується формальним спілкуванням. Діяльність учителя здійснюється методом випробувань і помилок. Все вирішують обставини та певні педагогічні умови. Вчителю цього рівня притаманна низька варіативність дій. Власні індивідуальні особливості або не використовуються, або зовсім подавляються;

б) студент замислюється над своїми можливостями та перспективами їх реалізації. Він спрямований на педагогічну діяльність, але його бажання мінливі і залежать здебільшого від обставин. Майбутній фахівець намагається організувати продуктивну педагогічну взаємодію, встановити контакт з аудиторією, зацікавити її у важливості предмета мовлення, випробувати себе в різних формах організації навчально-виховного процесу, але під контролем інших. Студент не виходить у своїй діяльності за межі відомих йому правил та інструкцій, працюючи за підказками, перевіреними зразками і стандартами. Водночас не відбувається системного формування стилю діяльності. Цей процес характеризується фрагментальним проявом індивідуальності;

в) студент характеризується професійною спрямованістю, бажанням організовувати теплу педагогічну взаємодію. Прояв позитивних емоцій вказує на почуття захопленості, емоційне піднесення, радість спілкування з учнями. Майбутній учитель проявляє творчу ініціативу та активність в організації різних форм навчально-виховного процесу; йому притаманні варіативне, оригінальне розв’язання педагогічних завдань, пошук нових творчих способів роботи.

Оформлення Вашої відповіді здійснюйте, наприклад, таким чином:

Студент №1 – 1. а), 2. б).

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д НАВЧАЛЬНІ МЕТОДИ ТА ІГРИ

Інтерактивні методи

Інтерактивні методи можна класифікувати відповідно до головної функції того чи іншого методу в організації педагогічної взаємодії. Наведемо приклади методів обміну діяльністю, смислотворчості та рефлексивної діяльності, що застосовувались за умов формувального етапу експерименту.

Методи обміну діяльністю

Методологічною основою організації й проведення методів цієї групи є визнання діяльності засобом і умовою розвитку учасників педагогічного процесу. Ключова ознака цих методів полягає у поєднанні індивідуальної, групової, фронтальної діяльності. Провідним видом роботи є групова робота (робота в тимчасових творчих групах).

Метод “Майстерня майбутнього”

Мета: розвиток мислення, Я-концепції; отримання досвіду творчої діяльності, досвіду моделювання, конструювання діяльності, досвіду співробітництва; розвиток суб'єктності учасників педагогічної взаємодії.

Алгоритм реалізації методу

Перший етап.

Кілька доповідачів (представники творчих груп, які працювали над однією спільною проблемою) ознайомлюють з результатами своїх досліджень. Під час кожної доповіді слухачі фіксують на двох аркушах паперу “плюси” (позитивні аспекти) та “мінуси” (недоліки) предмета обговорення, які потім озвучують перед своїми товаришами.

Після обговорення проблем усіх доповідей студенти прикріплюють аркуші паперу на дошці: аркуші з “+” на одній частині дошки, а аркуші з “-” на іншій частині.

Етап критики завершується узагальненим коментарем викладача, рефлексією виконаної роботи.

Другий етап.

Учасники об'єднуються в кілька творчих груп чисельністю три – п'ять чоловік і отримують домашнє таке завдання: розробити ідеальну модель розв'язання проблем, що обговорювались на занятті. Такою проблемою може бути “Організація особистісно орієнтованого педагогічного процесу на уроках англійської мови”.

Для оформлення моделей, які розроблюються, учасникам необхідно скористатися аркушем паперу великого формату та маркером. Після того, як проекти ідеальних моделей підготовлені, кожна з груп презентує та проводить захист своєї моделі. Цей етап авершується коментарем педагога та колективною рефлексією.

Метод “Інтерв’ю”

Мета: розвиток учнів через організацію мисленнєвої діяльності, діалогу.

Алгоритм організації методу

1. Педагог оголошує такі умови реалізації методу: учасникам необхідно об’єднатися в пари співбесідників, обмінятися протягом 10 хвилин різною інформацією, якою володіє кожний із них, потім презентувати цю інформацію всім товаришам.
2. Педагог пропонує учасникам обрати собі партнера - співбесідника (вибір можна зробити за допомогою жеребкування).
3. Співбесідники розташовуються поряд один з одним, обмінюються інформацією та задають один одному уточнюючі запитання, фіксують у зошиті головні поняття, ідеї тощо.
4. Потім кожний із співбесідників оперативно повідомляє інформацію, яку отримав від свого товариша.
5. Завершується метод рефлексією здійсненої діяльності.

Метод “Перехресні групи”

Мета: розвиток комунікативних навичок, мисленнєвої діяльності, рефлексії, навичок розв’язання проблемних ситуацій.

Алгоритм реалізації методу

1. Учасникам пропонується створити кілька творчих груп.
2. Педагог пояснює такі умови реалізації методу: творчим групам необхідно протягом п’яти - десяти хвилин обговорити проблему, яка їм пропонується й знайти її розв’язання.
3. Студенти працюють протягом відведеного часу.
4. Потім учасникам кожної групи пропонується розрахуватися по порядкових номерах (наприклад, на першій-третій).
5. Створюються групи нового складу (наприклад, в першу групу об’єднуються всі “перші” номери, в другу – всі “другі”).
6. Групам нового складу пропонується знову обговорити варіант розв’язання проблеми, що обговорювалась – кожний із учасників розповідає групі про результати роботи в групі першого складу. Робота над проблемою продовжується протягом 15 хвилин.
7. Кожна з творчих груп пропонує свій варіант розв’язання проблеми.
8. Організується рефлексія.

Смислотворчі методи

Смислотворчість у педагогічному процесі передбачає творчу інтелектуальну діяльність суб’єктів педагогічної взаємодії щодо творення нового індивідуального смислу певних понять, явищ.

Важливими умовами реалізації технології організації смислотворчості є такі: полілог, діалогічність спілкування, мисленнєва діяльність, позитивність і

оптимістичність оцінювання, позитивна мотивація суб'єктів взаємодії в пізнавальній діяльності, саморозвитку.

Метод “Абетка”

Мета: розвиток мислення, свідомості через організацію смислотворчості, рефлексії.

Алгоритм організації методу

1. На дошці вивіщується технологічна карта методу “Абетка” (великий аркуш паперу з літерами абетки, записаними у вертикальній колонці).
2. Педагог пропонує учасникам розкрити смисл поняття, що вивчається, заповнюючи технологічну карту (вписати маркером у кожний рядок з відповідною літерою абетки слова, що розпочинаються з цієї літери й розкривають смисл поняття).
3. Кожний із студентів по черзі підходить до технологічної карти й записує свої слова. В залежності від побажання учасники можуть підходити двічі.
4. Заповнення технологічної карти завершується тоді, коли біля неї побували всі студенти й не залишилося жодної літери, біля якої не було б записано слово чи кілька слів, що розкривають його смисл.
5. Наступний етап діяльності передбачає виділення студентами з усіх записаних слів тих, які б більше всього відображали сутність поняття, що вивчається.
6. Рефлексія виконаної діяльності.

Метод “Хвилина говоріння”

Мета: розвиток мислення, творчої уяви через організацію смислотворчості, рефлексії.

Алгоритм організації методу

1. Педагог пояснює такий алгоритм реалізації методу: учасникам називається слово й пропонується без підготовки протягом однієї хвилини розкрити його зміст.
2. Педагог звертається до одного з учасників, називає слово (за звичай, це може бути термін, “ключове слово” теми заняття) і пропонує протягом однієї хвилини. говорити, розмірковувати на задану тему.
3. Після завершення відведеного часу, педагог перериває міркування студента й звертається з цим самим завданням до наступного учасника, при цьому кожному новому учаснику пропонується нове слово.
4. Метод завершується рефлексією.

Рефлексивні методи

Рефлексивні методи спрямовані на фіксування учасниками педагогічного процесу стану свого професійного й особистісного розвитку, причин цього стану.

Метод “Рефлексивне коло”

Алгоритм організації методу

1. Наприкінці заняття всі учасники педагогічної взаємодії сідають у коло.
2. Викладач пропонує їм відповісти по черзі на такі запитання: яка мета ставилась кожним студентом особисто на початку заняття?; чи досягнута вона?; якщо ні, які причини цього?; що було найскладнішим на занятті?; що сподобалось?; які були відчуття на занятті (дуже цікаво, нормально, нудно тощо)?
3. По закінченню опитування викладач робить підсумок рефлексії. Вибірка та характер запитань можуть варіюватися в залежності від виду рефлексії (поточна, підсумкова), особливостей теми, що вивчається, та цілей педагога.

Метод “Острови”

Алгоритм організації методу.

1. Педагог на великому аркуші паперу малює мапу із зображенням островів такими назвами: “Sadness”, “Expectation”, “Happiness”, “Uncertainty”, “Satisfaction”, “Inspiration”, а також “Bermuda’s Triangle”.
2. Мапа вивішується на дошці і кожен із студентів малює на ній фломастером свій кораблик у тому районі, який відповідає його почуттям стосовно здійсненої роботи, вивченої теми.
3. Рефлексію завершує підсумок викладача, студентів.

Метод “Ключове слово”

Алгоритм організації методу

Кожен із студентів пише на клаптиках паперу або називає вголос одне слово, з яким асоціюється його робота та її результати на уроці. Після цього викладач або студенти коментують виконане.

Метод “Рефлексивна мішень”

Алгоритм організації методу

1. На великому аркуші паперу малюється мішень, яка розподіляється на чотири (можливо менше) сектора. В кожному секторі записуються параметри, які підлягають оцінці. Наприклад: сектор 1 – зміст заняття, сектор 2 – методи і форми роботи, сектор 3 – діяльність викладача, сектор 4 – моя діяльність студента).
2. Кожний студент “вистрілює”, роблячи помітку у чотирьох секторах. Якщо він низько оцінює результати, помітка ним ставиться на поле “0” на мішені, якщо вище – на поле “5”, якщо дуже високо – на поле “10”, тобто в “яблучко”.
3. Рефлексія завершується коротким аналізом, який організовує викладач.

Метод “Міні-твір”

Використовується для підведення підсумку вивчення об’ємної теми і передбачає глибоку рефлексію виконаної роботи.

Метод “Анкета-газета”

Алгоритм організації методу

1. На великому аркуші паперу учасникам педагогічної взаємодії пропонується виразити своє ставлення, дати оцінку діяльності, яка відбулася (заняття, семінару, гри) у вигляді малюнка, дружнього шаржу, карикатури, віршованих рядків, невеликих прозаїчних текстів, побажань, зауважень, пропозицій тощо.

2. Після того, як у випуску газети прийняли участь усі студенти, вона вивішується на загальний огляд.

Метод “Ланцюг побажань”

Алгоритм організації методу

1. Кожний учасник педагогічної діяльності, яка відбулася, по черзі (в певній послідовності) повинен звернутися з побажаннями до себе та інших відносно результатів взаємодії. Побажання можуть бути спрямовані на майбутню взаємодію, майбутню роботу.

2. Завершує ланцюг побажань педагог, роблячи підсумок.

Метод цілепокладання в навчальному процесі.

Мета: формування суб'єктності учасників педагогічної взаємодії, почуття відповідальності за результати діяльності, яку вони виконують.

Алгоритм організації методу.

1. Викладач визначає цілі вивчення певної теми для вибору та доповнення їх студентами.

2. Студенти здійснюють відбір цілей із запропонованих викладачем цілей та доповнюють їх своїми особистими цілями відповідно до теми, що вивчається.

3. Студенти презентують власні цілі та ознайомлюються з цілями своїх товаришів.

4. Викладач організовує аналіз отриманих цілей та їх класифікацію.

5. На основі здійсненого аналізу студенти уточнюють та перевизначають власні цілі.

6. Викладач фіксує на дошці найбільш змістовні цілі по відношенню до теми та конструює заняття відповідно до пріоритетних цілей вивчення теми, включаючи особистісні цілі студентів.

7. В кінці заняття викладач організовує рефлексію отриманих результатів та визначених цілей.

8. Наступне заняття викладач моделює на основі здійсненої рефлексії.

Навчальні ігри

Гра “Виявлення граматичної структури (елемента структури)”

Мета: розвинути вміння студентів орієнтувати учнів на вживання в іноземній мові певної граматичної структури за допомогою непрямих підказок.

Вимоги: гра проводиться у групі чисельністю 4-6 чоловік; у грі використовується набір карток з граматичними завданнями; один із студентів із секундоміром слідкує за тривалістю роботи учасників гри.

Правила.

1. Студенти сідають в коло перед столом.
2. Набір карток із граматичними завданнями кладуть перед ними лицьовою стороною вниз.
3. Перший студент бере верхню картку і читає мовчки завдання. Він повинен протягом 2 хв. дати зрозуміти іншим, використовуючи непрямі підказки, жести, папір та ручку, що від них вимагається. (Наприклад, студент виймає картку із завданням: six sentences with is, і просить товаришів: Tell me something about Ann. Кожний раз, коли учасники гри говорять речення з is, він записує це речення на аркуші паперу, заохочуючи всіх вжити ще подібні речення. Ведучий може використовувати запитання-підказки, такі як: Is she young? Or Is she a teacher?)
4. Якщо студент виконує завдання – картка залишається у нього, якщо ні – картка переміщується під низ карток.
5. Переможцем є той, хто зібрав найбільшу кількість карток .

Гра “Незапланована ситуація”

Мета: розвиток творчого мислення, формування навички адекватно реагувати у незапланованій ситуації.

Вимоги: студенти поділяються на групи кількістю 2-3 чоловіки; одна група виконує роль експертів; викладач готує набір карток із різними ситуаціями, що можуть виникнути на уроці англійської мови.

Правила.

1. Гравці сідають у коло за столом.
2. Експерти займають місця спостерігачів.
3. Кожна група бере по-черзі картку із ситуацією і презентує своє розв’язання.
4. В кінці гри експертна група визначає переможців.

Додаток Е

Програма спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” для студентів 4 курсу напряму підготовки 6.020303 “Філологія. Мова та література (англійська)”

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Спецсемінар “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” є необхідною складовою професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Він викладається протягом 7-го семестру.

Мета курсу: підготувати майбутніх учителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Реалізація зазначеної мети здійснюється на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних дисциплін (психологія, педагогіка, шкільний курс методики викладання іноземних мов у загальноосвітній школі) й спеціально-предметних дисциплін (фонетики, граматики й практики англійської мови). Використання методичних знань студентів під час вивчення спецсемінару є обов’язковим, оскільки в процесі мікровикладання, розв’язання навчально-професійних, творчих завдань (що імітують елементи професійної діяльності) знання студентів з іноземної мови, педагогіки, психології інтегруються, трансформуються через призму методичних ідей, принципів навчання, утворюючи систему професійного знання майбутніх учителів іноземних мов. Своєрідність використання іноземної мови на заняттях з спецсемінару полягає в тому, що вона виступає об’єктом аналізу в навчально-професійних завданнях і засобом комунікації, за допомогою якого поглиблюється підготовка майбутнього фахівця.

Основною ознакою спецсемінару є змістово-процесуальна інтеграція, яка виражається в тому, що зміст навчального матеріалу подається за допомогою методів, які відповідають його сутності. Застосування в навчальному процесі спецсемінару особистісно орієнтованих принципів (інтеріоризація студентами цілей навчання, узгодження змісту знань з індивідуальним досвідом майбутніх учителів, можливість вибору способів виконання завдань, рефлексія студентами особистісних навчальних досягнень) поєднується з вивченням особистісно орієнтованих систем і принципів навчання, особливостей застосування індивідуального підходу в професійній діяльності. В результаті майбутні освітяни одержують не лише важливі для творчої самореалізації в професійній діяльності знання й уміння, а й практичне підтвердження доцільності й ефективності їх застосування.

Завдання курсу полягають у такому:

1) сприяння утворення в студентів образу творчого вчителя, “Я-професійне” та цілісної професійної діяльності;

2) забезпечення усвідомлення студентами зв’язку між особистісними якостями, професійними вміннями вчителя, структурою побудови уроку й результатами професійної діяльності, успіхами і невдачами учнів;

3) активізація усвідомлення студентами потреб у досягненні успіху, самопізнанні, саморозвитку, творчій самореалізації в професійній діяльності;

4) організація такої діяльності, яка буде забезпечувати свідоме оволодіння прийомами рефлексивного аналізу, осмислення, переосмислення та оцінювання детермінант власної діяльності, поведінки, діяльності учнів і педагогічної взаємодії загалом;

5) сприяння ініціювання в студентів самоорганізаційних, цілепокладальних механізмів у професійній (навчальній) діяльності;

6) розширення кола знань студентів про особистісно-орієнтовані системи навчання, прогресивні методи навчання іноземним мовам, що дозволяють здійснювати індивідуальний підхід, сприяють саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії;

7) забезпечення оволодіння студентами досвідом педагогічної творчості з метою розкриття своїх індивідуальних можливостей та творчої самореалізації в професійній діяльності.

У результаті вивчення спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” студенти повинні **знати:**

- специфіку особистісно орієнтованих систем і принципів навчання;
- вимоги до професійних якостей вчителя іноземних мов;
- способи застосування індивідуального підходу в навчальному процесі;
- структуру навчального процесу на уроці іноземної мови;
- способи формування мовленнєвих навичок і умінь школярів на рівнях свідомого контролю й актуального усвідомлення;
- способи навчання іноземній мові на основі розвитку кінетичних відчуттів, мовленнєвого слуху, іншомовного мислення, всіх видів пам'яті;
- особливості комунікативного й свідомо-комунікативного методів навчання;
- рефлексивні, інтерактивні, ігрові методи навчання;
- цілепокладальні стратегії;
- різноманітні методи презентації граматичного матеріалу, лексичних одиниць на уроці іноземної мови;
- методично грамотні методи корекції помилок у різних видах діяльності на уроці іноземної мови;
- вимоги до професійного мовлення учителя іноземної мови;
- форми, методи і засоби самовиховання, формування творчої особистості учителя.

Після опанування матеріалом практичних і лабораторних занять студенти повинні **уміти:**

- визначати особистісно орієнтовані організаційні, когнітивні й креативні цілі уроку та забезпечувати їх інтеріоризацію учнями;
- здійснювати індивідуальну психолого-педагогічну характеристику школярів;
- застосовувати індивідуальний підхід у різних видах діяльності на уроці іноземної мови;
- організовувати та проводити всі етапи роботи на уроці іноземної мови;
- формулювати вправи для розвитку кінетичних відчуттів, мовленнєвого слуху, іншомовного мислення, всіх видів пам'яті;

- здійснювати педагогічну рефлексію до, після й під час педагогічної взаємодії з метою вдосконалення навчального процесу;
- організовувати рефлексію учнями їх навчальної діяльності;
- творчо вдосконалювати зміст навчального предмету (актуалізувати зміст підручника; добирати дидактичний матеріал, що апелює до особистого досвіду школярів; адаптувати дидактичний матеріалу до рівня навченості учнів; формулювати відкриті завдання);
- використовувати свідомо-комунікативний метод навчання іноземним мовам;
- застосовувати інтерактивні особистісно орієнтовані методи і форми навчання, видозмінювати, комбінувати їх залежно від педагогічної ситуації, віку й інтересів школярів;
- методично грамотно добирати завдання на кожную ланку навчального процесу згідно з принципом поступовості: від більш простих завдань до більш складних, від менш комунікативних до більш комунікативних, від зосередження уваги на формі до її розподілу між формою і змістом, а також до поступового переключення уваги на зміст висловлювання;
- здійснювати рефлексію своїх особистісних змін і професійних досягнень, планувати шляхи професійного розвитку.

Спецсемінар “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” складається з 1-го кредиту (36 годин), з них 24 години відведено для аудиторної, а 12 годин – для самостійної роботи.

Наприкінці вивчення спецкурсу проводиться залік.

СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ

№	Тема	сем	лаб	сам
1.	Особистісно-орієнтовані системи навчання: система Сократа, нова школа Френе, система Монтесорі, вальфдорфська школа, школа вільного розвитку і самовизначення.	2		2
2.	Побудова ідеальних моделей співробітництва учнів та педагогів на уроці англійської мови. Захист педагогічних ідей.	2		2
3.	Цілепокладання і рефлексія як основні принципи особистісно орієнтованого навчання. Вимоги до професійних характеристик учителя іноземної мови. Вимоги до професійного мовлення учителя іноземної мови.	2		2
4.	Вимоги до професійних характеристик учителя іноземної мови. Вимоги до професійного мовлення учителя іноземної мови.		2	

5.	Індивідуальні особливості учнів та їх урахування при вивченні іноземної мови.		2	2
6.	Майстерність вчителя в організації та проведенні сучасного уроку іноземної мови. Структура навчального процесу на уроці іноземної мови.		2	2
7.	Рефлексія педагогічної взаємодії на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі.		2	
8.	Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів як компонент професійної майстерності учителя іноземної мови. Шляхи творчого вдосконалення змісту предмета “іноземна мова”.		2	2
9.	Технології використання нестандартних форм і методів роботи на уроці іноземної мови		2	
10.	Проблема презентації граматичного матеріалу на уроці іноземної мови.		2	
11.	Проблема семантизації лексичних одиниць на уроці іноземної мови.		2	
12.	Проблема корекції помилок у різних видах роботи на уроці іноземної мови.		2	
	Всього	6	18	12

ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ І ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Семінарське заняття №1.

Тема: Особистісно-орієнтовані системи навчання: система Сократа, нова школа Френе, система Монтесорі, вальфдорфська школа, школа вільного розвитку і самовизначення.

Мета: розкрити смисл особистісно-орієнтованого навчання (ООН), виявити різницю між ООН та традиційним навчанням, проаналізувати й критично оцінити позитивні сторони й недоліки різних особистісно орієнтованих шкіл, сформулювати образ ідеального вчителя, співставити його якості з можливостями студентів, сформулювати “Я-професійне”.

План.

1. Цілепокладання.
2. Розкриття смислу ООН на основі особистісного досвіду, смислотворчих асоціацій.
3. Перегляд та аналіз фрагментів кінофільму “Dead Poets’ Society” за такими напрямками: 1) урок (місце проведення, форми та методи навчання, які були

застосовані); 2) характеристика професійних якостей учителя; 3) характеристика взаємодії учителя та учнів.

4. Переосмислення поняття ООН на основі переглянутого кінофільму, формулювання студентами свого визначення ООН, порівняння викладачем інтерпретації ООН студентами з його визначеннями відомими педагогами.

5. Доповіді студентів про систему Сократа, нову школу Френе, систему Монтесорі, вальфдорфську школу, школу вільного розвитку і самовизначення.

6. Рефлексія студентами особистих навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Бех І. Виховання особистості. Кн. 1 : Особистісно орієнтовний підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Бех. – К., “Либідь”, 2003. – 278 с.

2. Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтовної освіти / І. Д. Бех // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип 6. – Ч.1. – С. 13-19.

3. Бим И. Л. Что мешает результативности обучения иностранным языкам? / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 4-6.

4. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

5. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. Я. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 3-7.

6. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

7. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

Семінарське заняття №2.

Тема: Побудова ідеальних моделей співробітництва учнів та педагогів на уроці англійської мови. Захист педагогічних ідей.

Мета: ініціювати самостійний пошук студентами педагогічних (методичних) ідей, ефективних для вивчення англійської мови, орієнтувати студентів на творчість, використання у професійній діяльності інноваційних методів; сприяти розвитку у студентів суб'єктності, самоорганізації, критичного мислення й комунікативних навичок.

План.

1. Цілепокладання.

2. Презентація творчими групами студентів ідеальних моделей співробітництва учнів і педагога на уроці англійської мови.

3. Рефлексія студентами особистих навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Гончаренко.С. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С. У Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 63-71.

2. Голушкова Н. М. Развитие психических аспектов личности учащихся на уроках ия / Н. М. Голушкова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 2-8.
3. Гузій Н. В. Педагогічна творчість у структурі професіоналізму учителя-вихователя-викладача / Н. В. Гузій // Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія // В.П. Андрущенко та ін. – Київ : НПУ, 2005. – С. 50-81.
4. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. Я. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 3-7.
5. Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28-33.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
7. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Семінарське заняття №3.

Тема: Цілепокладання і рефлексія як основні принципи ООН.

Мета: розкрити смисл цілепокладання і рефлексії; сприяти усвідомленню студентами їх значущості у навчальному процесі, розвитку суб'єктності, самоорганізації студентів у навчальній діяльності; формувати їх навички рефлексивної діяльності й цілепокладання у навчальній діяльності; забезпечити оволодіння студентами методами рефлексії та технологією цілепокладання.

План.

1. Цілепокладання як фактор самоорганізації особистості.
2. Способи формування цілей уроку вчителем.
3. Рефлексія як спосіб осягнення власних дій. Методи педагогічної рефлексії вчителя до та після педагогічної взаємодії.
4. Методи організації рефлексії учня на уроці.
5. Рефлексії студентами особистих навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Ариян М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 3-11.
2. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы) : учебн. пособие / М. В. Ермолаева. – Воронеж : МОДЭК, 2006. – 200 с.
3. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-65.
4. Коряковцева Н. Д. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Д. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.

5. Кулюткин Ю. Н. Личность: внутренний мир и самореализация / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : “Тускарора”, 1996. – 175 с.
6. Немцов А. А. Целеполагание как творчество (некоторые традиционные психологические подходы к изучению творческой личности) / А. А. Немцов // Педагогика. – 2002. – № 4. – 15-20.
7. Соколова А. Ю. Самоопределение как основное средство обеспечения эффективности учебной деятельности на уроке иностранного языка / А. Ю. Соколова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С 11-13.
8. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Лабораторне заняття №1.

Тема: Вимоги до професійних характеристик учителя іноземної мови. Вимоги до професійного мовлення учителя іноземної мови.

Мета: ознайомити студентів з основними вимогами до професійної підготовки вчителя іноземної мови; сприяти нівелюванню помилок студентів у класно-урочній лексичі.

План.

1. Цілепокладання.
2. Психологічні характеристики вчителя іноземної мови.
3. Професійні якості вчителя іноземної мови.
4. Тестування професійного мовлення студентів. Рефлексія причин помилок у класно-урочній лексичі майбутніх учителів.
5. Рефлексія студентами особистих навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы обучения иностранному языку / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5-7.
2. Ветехов А. М. Условия успешного обучения иностранному языку / А. М. Ветехов // Иноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 8 -10.
3. Гапонова С. В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 3-5.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної та виховної дії / І. А. Зязюн // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 6-14.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 18-22.
7. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Іноземна мова. – 2002. – № 2. – С. 24.
8. Поліщук В. М. Психологічна готовність вчителя до праці в школі / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 2 – С. 8 - 10.

9. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8-11.
10. Хрипункова Л. Типологія професійної діяльності вчителя /Л. Хрипунова // Завуч. – 2003. – Листопад (№31). – С. 2-7.
11. Ягупов В. Педагогічна майстерність та її складові / В. Ягупов // Учитель. – 2000. – №1/3. – С. 33-37.

Лабораторне заняття № 2.

Тема: Індивідуальні особливості учнів та їх урахування при вивченні іноземної мови.

Мета: систематизувати знання студентів щодо застосування індивідуального підходу в навчальній діяльності; розвивати навички співпраці в педагогічному процесі з учнями з урахуванням їх індивідуальних та психологічних особливостей.

План.

1. Цілепокладання.
2. Індивідуальні характеристики учнів та різні підходи до їх вивчення.
3. Прояви індивідуальних особливостей учнів при вивченні іноземної мови.
4. Прийоми індивідуальної роботи вчителя іноземної мови на різних етапах уроку.
5. Урахування індивідуальних особливостей учнів на уроці іноземної мови.
6. Виконання творчих завдань.
7. Рефлексія студентами особистих навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Вайсбург М. Л. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному усноречевому общению / М. Л. Васбург, Е. В. Кузьмина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 5-11.
2. Гвоздева А. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков /А. В. Гвоздева, Г. В. Сороковых // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 5. – С. 73-79.
3. Данилевська-Бабій Г. Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови / Г. Я. Данилевська-Бабій // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 15.
4. Кузовлев В. П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности / В.П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 23 -29.
5. Николаева С. Ю. Индивидуализация процесса обучения иностранным языкам в языковом педагогическом вузе (концепция) / С. Ю. Николаева // Іноземні мови – 1996. – № 1. – С. 9-11.
6. Kailey K. M. An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience. / K. M. Bailey // In In R. Scarcella and S. Krashen (Eds) Research in Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House. – 1980. – 25-32p.

7. Hicks Diana. Mixed Ability Classrooms. Turning Weakness into Strength / D. Hicks // Іноземні мови. – 2001. – № 2. – С. 28-29.

Лабораторне заняття №3.

Тема: Майстерність вчителя в організації та проведенні сучасного уроку іноземної мови. Структура навчального процесу на уроці іноземної мови.

Мета: орієнтувати майбутніх учителів на організацію уроку на основі особистісно орієнтованого підходу; ознайомити з принципами свідомо-комунікативного методу викладання іноземних мов, особливостями побудови навчального процесу; формувати вміння студентів методично грамотно інтегрувати завдання на уроці іноземної мови, цілісно підходити до розвитку особистості учня.

План.

1. Сучасний урок іноземної мови в призмі особистісно орієнтованого підходу.
2. Свідомо-комунікативний метод викладання іноземних мов.
3. Основні структурні ланки навчального процесу на уроці іноземної мови:
 - а) цілепокладання;
 - б) ознайомлення з мовним матеріалом (індуктивні й дедуктивні підходи до організації його осмислення);
 - в) тренування;
 - г) мовна практика;
 - д) рефлексія навчальних і особистісних досягнень.
4. Процес формування мовленнєвих навичок і умінь на рівнях:
 - а) свідомий контроль;
 - б) актуальне усвідомлення.
5. Навчання іноземним мовам на основі розвитку всіх видів пам'яті (вправи для розвитку безпосередньої, оперативної й постійної пам'яті): вправи-відбору, -узагальнення, -структурування, -прогнозування та ін.
6. Способи розвитку іншомовного мислення, мовленнєвого слуху, кінетичних відчуттів.
7. Виконання навчально-професійних завдань.
8. Рефлексія студентами навчальних і особистісних досягнень на занятті.

Література:

1. Вєтохов О. Говорити чи мислити. Врахування психології пізнавальних процесів під час навчання іноземних мов /О. Вєтохов // Іноземні мови у ВЗ . –2003. – № 2. – С. 22-30.
2. Голушкова Н. М. Развитие психических аспектов личности учащихся на уроках ИЯ / Н. М. Голушкова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 2-8
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе./ И. Я. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого. Практическая методика обучения иностранному языку : Учебное пособие для студентов филологических факультетов высших педагогических заведений / Я. М.

Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – 2-е изд. – М.: Изд. центр “Академия”, 2004. – 264 с.

5. Кульневич С. В. Анализ современного урока : практ. пос. для учителей и классн. руководителей, студентов пед. уч. заведений, слушателей ИПК, изд. – 2-е, доп. и перераб./ С. В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н / Д : Изд-во “Учитель”, 2003. – 224 с.

6. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С.3-8.

7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. – 2-е изд. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

Лабораторне заняття №4.

Тема: Рефлексія педагогічної взаємодії на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі.

Мета: розвивати уміння педагогічної рефлексії; сприяти вивченню студентами передового досвіду викладання іноземних мов; допомогти майбутнім учителям усвідомити власні професійні якості й потенційні можливості, виявити індивідуальний стиль професійної діяльності.

План.

1. Цілепокладання.
2. Перегляд фрагментів уроків іноземної мови в школі.
3. Аналіз фрагментів уроків іноземної мови у середній загальноосвітній школі за планом: стиль педагогічного спілкування вчителя; мова вчителя; відповідність завдань цілям уроку; способи корекції помилок, заохочення учнів; методи навчання; позитивні й негативні аспекти уроку; пропозиції щодо вдосконалення уроку.
4. Рефлексія студентами особистісних і навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Гальская Н. Д. О взаимодействии учителя и учащихся на уроке иностранного языка/Н. Д. Гальская, З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1. – С. 17-22.

2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе /И. Я. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого/ Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С.28-33.

4. Кульневич С. В. Анализ современного урока : практ. пос. для учителей и классн. руководителей, студентов пед. уч. заведений, слушателей ИПК, изд. – 2-е, доп. и перераб./ С В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н / Д : Изд-во “Учитель”, 2003. – 224 с.

5. Роман С. В. Аналіз уроку іноземної мови в початковій школі / С. В. Роман // Іноземні мови . – 2005. – № 1. – С. 45-49.

Лабораторне заняття №5.

Тема: Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів як компонент професійної майстерності учителя іноземної мови. Шляхи творчого вдосконалення змісту предмета “іноземна мова”.

Мета: систематизувати знання студентів стосовно різних форм роботи, спрямованих на підвищення інтересу до вивчення іноземної мови; розвивати уміння майбутніх учителів творчо вдосконалювати зміст фахового предмету.

План.

1. Цілепокладання.
2. Цілепокладання на уроці іноземної мови як спосіб перетворення учня на суб'єкт навчання.
3. Шляхи творчого вдосконалення змісту навчання:
 - а) актуалізація змісту підручника;
 - б) підбір дидактичного матеріалу, що апелює до особистого досвіду школярів;
 - в) адаптація дидактичного матеріалу до рівня навченості учнів.
4. Як навчати всіх по-різному?: технології навчання учнів з різним потенціалом.
5. Виконання творчих завдань.
6. Рефлексія студентами особистісних і навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Ариян М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучающихся / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 3-11.
2. Борисова З. С. Некоторые пути развития интереса учащихся к изучению иностранных языков /З. С. Борисова, Л. П. Смолина // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 3. – С. 40-43.
3. Комаров А. С. Творческий подход к планированию урока английского языка /А. С. Комаров // Иностранные языки в школе. –2003. – № 4. – С. 45-49.
4. Комарова Э. П. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранным языкам / Э. П. Комарова, Е. Н. Трегубова // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 6. – С. 11 – 15.
5. Петренко О. П. У пошуках творчих ідей для навчання англійської мови в початковій школі / О. П. Петренко // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 43-44.
6. Перлова В. В. Прийоми роботи з транскрипцією на уроках англійської мови / В. В. Перлова // Іноземні мови. – 2006. – № 4. – С. 3-5.
7. Сащак Н. І. І зовсім пасивний стан не є пасивним / Н.І. Сащак // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 48-50.
8. Тарасова О. Learn to write by writing / О. Тарасова // Іноземні мови в НЗ. –2006. – № 5. – С. 91-98.
9. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
10. Hicks Diana. Mixed Ability Classrooms. Turning Weakness into Strength /D. Hicks // Іноземні мови. – 2001. – №2. – С. 28-29.

Лабораторне заняття №6.

Тема: Технології використання нестандартних форм і методів роботи на уроці іноземної мови.

Мета: розвивати в студентів уміння використовувати нестандартні форми і методи навчання з метою активізації пізнавальної активності школярів.

План.

1. Цілопокладання.
2. Навчально – пізнавальні ігри на уроці іноземної мови.
3. Застосування пісенного й віршованого матеріалу в процесі викладання іноземної мови.
4. Інтерактивні методи.
5. Проектний метод.
6. Рефлексія студентами особистісних і навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Близнюк О.І. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів іноземних мов / О.І. Близнюк, Л.С. Панова. – К. : Освіта, 1997. – 64 с.
2. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2 – С. 23 - 30.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
4. Полат Е.С. Современные и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособие для студентов вузов / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
5. Фоміна А. Song Book / А. Фоміна. – Х. : Торсінг, 2003. – 40 с.
6. Шарафутдинова Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка / Т.М. Шарафутдинова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 46-50.
7. Яковенко Л.І. Рольова гра як активний прийом навчання англійської мови у школі Л.І. Яковенко Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 16.

Лабораторне заняття № 7.

Тема: Проблема презентації граматичного матеріалу на уроці іноземної мови.

Мета: актуалізувати знання студентів про способи презентації граматичного матеріалу; орієнтувати на використання різноманітних способів презентації граматичного матеріалу у відповідності з навчальною ситуацією й віком школярів.

План.

1. Цілопокладання.
2. Індивідуальна рефлексія (виявлення переваг і недоліків) найбільш ефективних способів презентації граматичного матеріалу: використання схем, малюнків, пісенного тексту, реалій, шкали часів; пряме пояснення; відкриття; порівняння граматичних явищ в рідній та іноземній мовах.
3. Тренування застосування граматичного матеріалу в умовно-та реально-комунікативних завданнях.

4. МікрОВикладання: презентація певних елементів граматичного матеріалу з використанням різних методів.
5. Гра “Виявлення граматичних структур”
6. Рефлексія студентами особистісних і навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навч. посібник / О. Б. Бігич. К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Опойкова О. Н. Коммуникативные приемы обучения грамматике на уроках английского языка / О. Н. Опойкова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 39-42.
3. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навч. посібник / С. В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
4. Стеченко Т. О. Комплекс завдань для формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англомовної граматичної компетенції / Т. О. Стеченко // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 28-31.
5. Tanner Rosie. Tasks for Teacher Education : A Reflective Approach : A Trainer’s Book / R. Tanner, C. Green – Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 96 p.

Лабораторне заняття № 8.

Тема: Проблема семантизації лексичних одиниць на уроці іноземної мови.

Мета: актуалізувати знання студентів про способи семантизації лексичних одиниць; розвинути вміння обирати певні способи семантизації відповідно до лексики, навчальних ситуацій, віку школярів.

План.

1. Цілепокладання.
2. Звернення студентів до індивідуального досвіду вивчення лексики та рефлексія причин, які цьому сприяли.
3. Рефлексія різних способів семантизації лексичних одиниць: використання синонімів, антонімів, дифініцій, малюнків, піктограм, реалій, жестикуляції, перекладу, здогадки на основі контексту.
4. МікрОВикладання: презентація певних лексичних одиниць з використанням різних способів.
5. Рефлексія студентами особистісних і навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навч. посібник / О. Б. Бігич. К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Коломінова О. О. Формування англомовної лексичної компетенції у молодших школярів / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 48-50.

3. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навч. посібник / С.В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
4. Tanner Rosie. Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach: A Trainer's Book / R. Tanner, C. Green – Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 96 p.

Лабораторне заняття № 9

Тема: Проблема корекції помилок у різних видах роботи на уроці іноземної мови.

Мета: розвивати вміння методично грамотно й коректно виправляти помилки у різних видах діяльності.

План.

1. Цілепокладання.
2. Рефлексія студентами індивідуальних почуттів, пов'язаних з допущенням помилок і їх корекції: а) викладачем; б) друзями.
3. Психолого-педагогічні наслідки різного ставлення вчителя до помилки в навчальному процесі:
 - а) докір;
 - б) ігнорування;
 - в) негайна підказка правильної відповіді у випадку виникнення ситуації утруднення;
 - г) підказка сфери, де потрібно шукати помилку; надання учневі можливості самостійного розв'язання комунікативного завдання.
4. Способи корекції помилок у різних видах діяльності на уроці іноземної мови:
 - а) в усній мовленнєвій діяльності;
 - б) у письмовій діяльності;
 - в) у вимові;
 - г) в аудіюванні.
5. Розв'язання навчально-професійних ситуацій (корекція помилок в різних видах діяльності).
6. Рефлексія студентами особистісних і навчальних досягнень на занятті.

Література:

1. Гайдукова Л. В. Система вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови / Л. В. Гайдукова // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 26-32.
2. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учебное пособие для студентов филологических факультетов высших педагогических заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – 2-е изд. – М. : Изд. центр “Академия”, 2004. – С. 244-246.
3. Tanner Rosie. Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach: A Trainer's Book / R. Tanner, C. Green – Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 96 p.

ВИМОГИ ДО ЗАЛІКУ

Студенти повинні знати:

- специфіку особистісно орієнтованих систем і принципів навчання;
- вимоги до професійних якостей вчителя іноземних мов;
- способи застосування індивідуального підходу в навчальному процесі;
- структуру навчального процесу на уроці іноземної мови;
- способи формування мовленнєвих навичок і умінь школярів на рівнях свідомого контролю й актуального усвідомлення;
- способи навчання іноземній мові на основі розвитку кінетичних відчуттів, мовленнєвого слуху, іншомовного мислення, всіх видів пам'яті;
- особливості комунікативного й свідомо-комунікативного методів навчання;
- рефлексивні, інтерактивні, ігрові методи навчання;
- цілепокладальні стратегії;
- різноманітні методи презентації граматичного матеріалу, лексичних одиниць на уроці іноземної мови;
- методично грамотні методи корекції помилок у різних видах діяльності на уроці іноземної мови;
- вимоги до професійного мовлення учителя іноземної мови;
- форми, методи і засоби самовиховання, формування творчої особистості учителя.

Студенти повинні уміти:

- визначати особистісно орієнтовані організаційні, когнітивні й креативні цілі уроку та забезпечувати їх інтеріоризацію учнями;
- здійснювати індивідуальну психолого-педагогічну характеристику школярів;
- застосовувати індивідуальний підхід у різних видах діяльності на уроці іноземної мови;
- організовувати та проводити всі етапи роботи на уроці іноземної мови;
- формулювати вправи для розвитку кінетичних відчуттів, мовленнєвого слуху, іншомовного мислення, всіх видів пам'яті;
- здійснювати педагогічну рефлексію до, після й під час педагогічної взаємодії з метою вдосконалення навчального процесу;
- організовувати рефлексію учнями їх навчальної діяльності;
- творчо вдосконалювати зміст навчального предмету (актуалізувати зміст підручника; добирати дидактичний матеріал, що апелює до особистого досвіду школярів; адаптувати дидактичний матеріал до рівня навченості учнів; формулювати відкриті завдання);
- використовувати свідомо-комунікативний метод навчання іноземним мовам;
- застосовувати інтерактивні особистісно орієнтовані методи й форми навчання, видозмінювати, комбінувати їх залежно від педагогічної ситуації, віку й інтересів школярів;
- методично грамотно добирати завдання на кожну ланку навчального процесу згідно з принципом поступовості: від більш простих завдань до більш складних, від менш комунікативних до більш комунікативних, від

зосередження уваги на формі до її розподілу між формою і змістом, а також до поступового переключення уваги на зміст висловлювання;

- здійснювати рефлексію своїх особистісних змін і професійних досягнень, планувати шляхи професійного розвитку.

Тест на знання майбутніми вчителями англійської мови класно-урочної лексики

A. Fill in the missing articles where necessary.

1. I hope you'll be ready for ... next lesson.
2. Did you miss ... last Friday's lesson?
3. Revise these rules for ... Friday's lesson.
4. Who didn't attend ... last lesson?
5. Your homework for ... next time is to prepare unit 7.
6. Whose turn is it ... next?
7. Who is ... next one to try?
8. ... last time we were talking about pollution.
9. I'll see you in ... room 7.
10. I want you to turn to page 25.

B. Complete the sentences using the prepositions from the box where necessary.

1. I'm waiting ... you to be quiet.
2. I'm waiting ... to start.
3. Don't shout all at once. Please wait ... your turn.
4. Get down ... work.
5. We'll finish off this exercise ... the next time.
6. You were supposed to read this text ... homework.
7. I'll give you a test ... the vocabulary in the near future.
8. Let's have some fresh air. It's very stuffy ... here.
9. Open your books ... page 6.
10. You'll find the story ... page 50.
11. Let's go ... the sentences on the board.
12. Look at the picture ... the top of the page.
13. ... the back of the page ... the top left-hand corner you can see another picture.
14. Write the words ... pencil.
15. I'm afraid I've got nothing to say ... you.
16. Tell ... us about the end of the story.

17. Join ... with the rest of us.
18. Let me explain it ... you.
19. Listen ... how I say it.
20. Each ... you plays his part.

C. Choose the correct completion for each sentence.

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. Stop talking now | a) for each of you. |
| 2. Take it in turns | b) to describe the picture. |
| 3. The lesson is | c) I have something to tell you. |
| 4. Sit quietly | d) to set your homework this time. |
| 5. Don't go rushing off | e) stop writing. |
| 6. I'm not going | f) I'll send you out. |
| 7. One more word and | g) what you have written. |
| 8. Time is up | h) due to finish in a couple of minutes |
| 9. Let's check | i) until the bell goes. |
| 10. Three sentences | j) so that we can start. |

D. Correct the sentences.

1. I think we haven't got time.
2. Say after me.
3. One more, but this time louder.
4. Sorry, I don't hear you for the noise.
5. Does somebody need any help?
6. Who wants to be Mrs. Brown?
7. You didn't do a single mistake.
8. Now we'll make some group work.
9. Don't mix these two words.
10. How do you think, A.? Is the tense correct?

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

1. Ариян М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 3-11.
2. Бех І. Виховання особистості. Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Бех. – К., “Либідь”, 2003. – 278 с.
3. Ветохов О. Говорити чи мислити. Врахування психології пізнавальних процесів під час навчання іноземних мов / О. Ветохов // Іноземні мови у ВЗ . –2003. – № 2. – С. 22-30.
4. Голушкова Н. М. Развитие психических аспектов личности учащихся на уроках ия / Н. М. Голушкова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 2-8.
5. Гузій Н. В. Педагогічна творчість у структурі професіоналізму учителя-вихователя-викладача / Н. В. Гузій // Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія // В. П. Андрущенко та ін. – Київ : НПУ, 2005. – С. 50-81.
6. Данилевська-Бабій Г. Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови / Г. Я. Данилевська-Бабій // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 15.
7. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. Я. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. -7.
8. Зязюн І. Педагогічна майстерність і особистість учителя / І. Зязюн // Світло. – 2003. – № 1. – С. 111-116.
9. Коломінова О. О. Формування англомовної лексичної компетенції у молодших школярів / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 48-50.
10. Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28-33.
11. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие для студентов филологических факультетов высших педагогических заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. –2-е изд. – М. : Изд. центр “Академия”, 2004. – С. 244-246.
12. Кульневич С. В. Анализ современного урока: практ. пос. для учителей и классн. руководителей, студентов пед. уч. заведений, слушателей ИПК, изд. – 2-е, доп. и перераб./ С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н / Д : Изд-во “Учитель”, 2003. – 224 с.
13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 51.
14. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Іноземна мова. – 2002. – № 2. – С. 24.
15. Опойкова О. Н. Коммуникативные приемы обучения грамматике на уроках английского языка / О. Н. Опойкова // Иностранные языки в школе. –2005. – № 8. – С. 39-42.

16. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид. перер. та доп.] – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
17. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
18. Полат Е. С. Современные и информационные технологии в системе образования: учебн. пособие для студентов вузов / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
19. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
20. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
21. Hicks Diana. Mixed Ability Classrooms. Turning Weakness into Strength /D. Hicks // Іноземні мови. – 2001. – № 2. – С. 28-29.
22. Tanner Rosie. Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach: A Trainer's Book / R. Tanner, C. Green – Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 96 p.

ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навч. посібник / О. Б. Бігич. К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Вайсбург М. Л. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному усноречевому общению / М. Л. Васбург, Е. В. Кузьмина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 5-11.
3. Гвоздева А. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков /А. В. Гвоздева, Г. В. Сороковых // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 5. – С. 73-79.
4. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы): учебн. пособие / М. В. Ермолаева. – Воронеж : МОДЭ К, 2006. – 200 с.
5. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-65.
6. Коряковцева Н. Д. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Д. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
7. Кузовлев В. П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности / В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе – 1979. – № 1. – С. 23 -29.
8. Кулюткин Ю. Н. Личность: внутренний мир и самореализация / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : “Тускарора”, 1996. – 175 с.

9. Немцов А. А. Целеполагание как творчество (некоторые традиционные психологические подходы к изучению творческой личности) / А. А. Немцов // Педагогика. – 2002. – № 4. – С.15-20.
10. Николаева С. Ю. Индивидуализация процесса обучения иностранным языкам в языковом педагогическом вузе (концепция) / С. Ю. Николаева // Іноземні мови – 1996. – № 1. – С. 9-11.
11. Петренко О. П. У пошуках творчих ідей для навчання англійської мови в початковій школі / О. П. Петренко // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 43-44.
12. Перлова В. В. Прийоми роботи з транскрипцією на уроках англійської мови / В. В. Перлова // Іноземні мови. – 2006. – № 4. – С. 3-5.
13. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посібник / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
14. Сащак Н. І. І зовсім пасивний стан не є пасивним / Н. І. Сащак // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 48-50.
15. Тарасова О. Learn to write by writing / О. Тарасова // Іноземні мови в НЗ. – 2006 . – № 5. – С. 91-98.
16. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8-11.
17. Хрипункова Л. Типологія професійної діяльності вчителя /Л. Хрипунова // Завуч. – 2003. – Листопад (№31). – С. 2-7.
18. Ягупов В. Педагогічна майстерність та її складові / В. Ягупов // Учитель. – 2000. – № 1/3. – С. 33-37.

ВЕБЛОГРАФІЯ

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков, 2004. – 215 с. [www. intellect- invest. org.ua /.../ Bizyaeva_Psiholog_dumayushego_uchitela_2004.pdf](http://www.intellect-invest.org.ua/.../Bizyaeva_Psiholog_dumayushego_uchitela_2004.pdf)
2. Hatton N. Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation / N. Hatton, D. Smith. – School of Teaching and Curriculum Studies, the University of Sydney, Australia. – 2006. – 30 p.
linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X9400012U

Додаток Ж

ТВОРЧА МАЙСТЕРНЯ

Підбір завдань що передбачають аналіз нестандартних методів навчання, рефлексію способів творчого моделювання навчального матеріалу для навчальних цілей, практичне моделювання навчального матеріалу відповідно до навчальних, розвивальних і комунікативних цілей, вікових рівнів та індивідуальних особливостей учнів.

Завдання 1

Інструкція: виконайте завдання, які передбачені для засвоєння граматичних структур в реченнях з умовним способом (Unreal Conditionals), обговорення життєвих проблем на основі пісенного матеріалу:

My Father's Son (Joe Cocker)

Lead-in: Predict the topic of the song judging from the title of the song.

Which of these might be the topic of the song:

- generation gap between parents and children
- love and respect for one's parents
- lack of independence in children
- inevitable changes in one's life caused by love
- repeating father's mistakes.

Song:

Task 1: In the first part of the song (lines 1-9) each line has one grammar mistake.

Underline the words that you consider incorrect.

1. Heart of mine, yes, my father's son.
2. I live my life just like my fathers done.
3. If he had tell me one day,
4. That somebody's have my heart enchained,
5. Would I believe them? – no way,
6. Made up my mind I'll never fall that way.

Choose the mistakes in each line from the underlined word:

7. But tell me why every time I try you it's good bye
8. I can't seem to let to go in my heart
9. I know won't to stay. What I try to say.

Listen to the first part of the song and correct the mistakes.

Task 2: Match the following explanations to the corrections made in task 1:

- a) in the Past Perfect Tense the auxiliary verb "had" should be followed by Past Participle;
- b) the sentence lacks the predicate (the verb);

- c) the sequence of tenses should be observed;
- d) the pronoun should refer to the previous phrase;
- e) in the Present Perfect Tense Past Participle should be preceded by the auxiliary “has” (‘s);
- f) the verb “want” precedes the infinitive with “to”;
- g) a bare-infinitive is used after the verb “to let”;
- h) an infinitive with “to” is used after the verb “to try”;
- i) the sequence of tenses should be observed.

Find mistakes in each line of the second part of the song: correct the grammar of the song:

10. Heart of mine, yes, I’m my fathers’ son
11. and I’m inclined to do as my father’s do.
12. Here I am with you, and I know that its true
13. Despite of all the feeling you’re touching me through
14. I tried to walking away,
15. But something makes me to stay...

Listen to the second part of the song and check your guesses.

Give your explanations to the corrections you’ve made.

Task 4: listen to the song up to the end and note the order of the lines as you hear them repeated in the third part of the song.

Grammar Explanation:

Conditional Two is used to express unreal, hypothetical possibilities in the Present or Future:

Would + Infinitive , If + Past Simple or
Could Past Subjunctive (were)

E.g.: I would sing you this song if I knew it (but I don’t).

Conditional Three is used to express unrealized possibilities in the Past:

Would + Perfect Infinitive, If + Past Perfect

E.g.: *I would have sung to you yesterday if you had asked me to (but you didn’t).*

Task 1: Answer the following questions:

1. Would you believe if I told you that the sun went round the moon?
2. Would you have believed if I had told you this in the 14-th century?
3. Would you believe if I told you that one day you would become a famous poet?

Task 2: Finish the questions the way you like:

1. Would you believe if I told you that...?

2. Would you believe me if I...?
3. Would you have believe it three years ago if I had told you that...

Speaking:

Task: Work in pairs. Ask your questions from Grammar task 2 to your partner and answer his or her questions.

Tell the group one question (from those that your partner asked you) that you liked most of all or found most original.

Task 2: Think of the times you were at school (in case you have already graduated) or in the first grade (in case you haven't graduated from school yet).

- Have there been many changes in your life since then?
- Have there been any events you wouldn't believe if you had been told that they would happen to you?

Share your experience with the group. [16]

Завдання: 1.

Здійсніть *рефлексію* завдань на основі пісенного матеріалу за таким алгоритмом: 1) поясніть методичну доцільність використання прогнозування змісту пісні на основі її заголовку; 2) на скільки методично доцільним є запропоноване передування роботи над текстом прослуховуванню пісні; 3) поясніть, на скільки логічним є поєднання завдань в Task 1 і Task 2; робота з граматичними структурами на основі тексту пісні, вживання даних структур у відповідях на запитання, які не вимагають розширеного коментування (Grammar Explanation – Task 1 and Task 2), а потім – у самостійних міні-розповідях (Speaking – Task 2); 4) які б завдання Ви добавили (замінили)?; 5) чому для активізації граматичного матеріалу обрано пісню?; які інші засоби Ви б порекомендували для цієї мети?; які інші навчальні та виховні цілі можна реалізувати за допомогою пісенного матеріалу (робота з лексикою, розвиток критичного мислення, емпатії, фантазії тощо)?

Розробіть завдання для школярів старших класів, використовуючи ідеї із описаних вище завдань та свої власні, на основі пісні “Shape of My Heart”. Ви можете самостійно підібрати пісню, враховуючи при цьому такі критерії: 1) граматичне наповнення повинне відповідати знанням учнів; 2) лексичне наповнення (не повинно містити сленгу); 3) зміст пісень повинен відповідати інтересам, розвитку учнів. При роботі над піснею зверніть увагу на такі поради: 1) спочатку визначте цілі (навчальні, розвивальні), які Ви плануєте досягти; 2) давайте розширені інструкції до завдань; 3) при плануванні завдань дотримуйтесь схеми: від менш складних завдань – до більш складних, від умовно комунікативних – до комунікативних, від орієнтації на зразок – до відносно самостійного вживання граматичних конструкцій (лексичних одиниць тощо).

Завдання 2

Інструкція: адаптуйте автентичний матеріал – байки Ізопа відповідно до можливостей школярів 5-6 класів та підготуйте серію завдань на основі цих байок, включаючи такі етапи роботи: 1) перевірка змісту тексту; 2) закріплення лексичного матеріалу; 3) підготовка учнів до формулювання моралі байки за допомогою методу евристичної бесіди. (Пам'ятайте, що евристична бесіда –це діалог учителя та учнів, у процесі якого учні самі знаходять вирішення проблеми, усвідомлюють смисл тексту. Функція вчителя полягає у формулюванні таких питань, відповіді на які б передбачали виокремлення необхідної проблеми. При підготовці евристичної бесіди необхідно враховувати вік та досвід учнів.); 4) творче відкрите завдання, яке на противагу закритому завданню не передбачає лише одну правильну відповідь і дозволяє варіативність обсягу відповіді та способів її досягнення.

The Shepherd Boy and the Wolf

A shepherd boy, who tended his flock not far from a village, used to amuse himself at times by crying out “Wolf! Wolf!” His trick succeeded two times, and the whole village came running to his rescue. However, the villages were simply rewarded with laughter for their pains.

One day the wolf really did come, and the boy cried out in earnest. But his neighbors thought that he was up to his old tricks and paid no attention to his cries. Consequently, the sheep were left at the mercy of the wolf. (*Even when liars tell the truth, they are never believed*).

The Fighting Cocks and the Eagle

Two young cocks were fighting fiercely for the right to rule a dunghill. At last, the one who was beaten crept into the corner of the hen house, covered with wounds. The victor flew straight to the top of an outhouse, clapped his wings, and crowed loudly to announce his victory. Just then an eagle swooped down from the sky, grabbed him with his talons, and carried him away. After watching all this from his hiding place, the defeated rival came out, took possession of the dunghill, and strutted about among his hens with the dignity of majestic king. (*Pride goes before defeat*).

The Ants and Grasshopper

On a cold, frosty day the ants began dragging out some of the grain they had stored during the summer and began drying it. A grasshopper, half-dead with hunger, came by and asked the ants for a morsel to save his life.

“What did you do this past summer?” responded the ants.

“Oh,” said the grasshopper, “I kept myself busy by singing all day long and all night, too.”

“Well then,” remarked the ants, as they laughed and shut their storehouse, “since you kept yourself busy by singing all summer, you can do the same by dancing all winter.” (*Idleness brings want*.)

The Dog and the Shadow

A dog had stolen a piece of meat out of a butcher shop and was crossing a river on his way home when he saw his own shadow reflected in water below. Thinking that it was

another dog with another piece of meat, he became intent on capturing the other piece as well. Once he snapped at the treasure below, however, he dropped the prize that he was carrying and thus lost everything he had. (*Grasp at the shadow and you will lose the substance.*)

B)

Інструкція: ознайомтесь із серією завдань, які розроблені для факультативного заняття з англійської мови для учнів 9-10 класів. Зверніть увагу на таке: 1) цілі заняття та цілі учнів; 2) логіку поєднання завдань. Розробіть серію власних завдань на будь-яку тему, враховуючи, що завдання повинні поєднуватись у такому алгоритмі: від простого до більш складного, від менш комунікативного до більш комунікативного, від звернення уваги на форму до розподілу уваги між формою і змістом та поступовим зосередженням уваги на змісті висловлювання.

Мета заняття: вдосконалити вживання майбутнього неозначеного часу у стверджувальних та заперечних реченнях. Додаткова мета – розвиток умінь співвідносити причину та наслідок, формулювати висновок.

Мета для учнів: – It's natural to wonder what our future will be like. Some things are hard to guess, others are very easy to foresee. Today you will learn to express your ideas about the future and to show how one event can lead to another.

1. *Listen to some ideas expressed by futurologists. Raise you red cards if the ideas seems optimistic and your blue cards if the idea is pessimistic.*

We shall all live in skyscrapers. There won't be any cars in the streets. We shall use helicopters instead of cars. We shan't have to walk much. There will be too many people in the cities. We shall be able to control the weather. People will learn to synthesize food. No one will die from hunger. There won't be ant ethnic conflicts. People will colonize the Moon and some other planets. We shall run out natural fuel. There will be new sources of energy. We shall cut down all our forests. Many people will have to live in space for years. There will be plants and factories on other planets. People will live much longer. Many dangerous diseases will disappear. Computers will teach children and solve many problems for us.

2. *Фонетична зарядка. Read, look and say.*

It is natural to be interested in the future. We may have to face a lot of important problems. It's hard to say whether things will improve or change for worse. I think everything will be all right in the long run.

3. *Now look through the list of the ideas you have just heard (see point 1) and join some of them together using "and", "but", "besides" or "because". E.g.: People will live much longer because many dangerous diseases will disappear and, besides, no one will die from hunger.*

4. *Enumerate the real dangers that people have to face in the centuries to come (above all, in the 21st century). Begin with the most obvious ones, that is, with those everybody knows about. If you are not sure that things will happen this way, use "may" instead or "will" or "shall". E.g.: The worst danger is that there will be too many people in the cities. Besides, we may have to cut down all our forests. And, to make things still worse...*

5. Read the text below. It is not complete. But you are given several versions of the final sentence. Choose some of them and supply the few missing sentences to express your own viewpoint. The phrases in brackets will help you to do it. You can also use the material from points 1-4.

People talk a lot about environmental problems. They say it will be soon difficult to breathe without a gas mask on. Many people are afraid that soon there will be no more fish in the rivers. Scientists warn us about the greenhouse effect. It means that the temperature will keep rising and the polar ice will start melting... (to close down plants and factories; changes in nature: slow/quick; to gain another continent – the Antarctic; to process industrial waste, etc.)

a) ...It will be impossible to live on the Earth.

b) ...We have enough knowledge to foresee the future.

c) ...Industrial progress is more important than ecological balance.

6. It is difficult to foresee the future. We can only suppose that something may happen. There are too many “ifs”. So try to suggest several hypotheses about the things that will or may happen if:

- dangerous diseases disappear;
- the polar ice melts;
- we run out of natural fuel;
- we leave all our problems to computers.

E.g.: If dangerous diseases disappear we will live much longer. Then there will be too many people on the Earth and there won't be enough food. We shall have to eat synthetic food or colonize other planets.

7. General discussion:

Do you think the people of tomorrow will be happier than we are? Will they pity us or will they envy us? Why do you think so?

What advice can you give the future generation?

“We do not own the Earth : we have borrowed the planet from the future generations”. What does this statement mean?

Додаток 3

Навчально-професійні завдання та проблемні ситуації

Завдання 1.

Професійна мета: навчитися мотивувати учнів на виконання монологічного висловлювання.

Інструкція: Метою одного із етапів уроку в 6-ому класі є розвиток уміння монологічного висловлювання. Проаналізуйте два варіанти використання вчителем мотиваційного спрямування завдання з теми “Appearance and Traits of Character” з точки зору забезпечення в навчальному процесі наближення навчальної комунікації до реальної та сприяння особистісно орієнтованому спілкуванню, яке дає учням можливість виявляти ініціативу, демонструвати творчі вміння:

1) Учні, підготуйте розповідь про свого друга, вживаючи якомога більше вивчених нами слів з теми “Appearance and Traits of Character”;

2) Учні, уявіть таку ситуацію: ви записались у гурток юного натураліста, ваш найкращий товариш також бажає приєднатися до вас. Проте керівник гуртка повідомляє, що гурток уже укомплектований. Опишіть, будь-ласка, вашого товариша на англійській мові та переконайте керівника, що той вартий бути прийнятим у цей гурток.

Запропонуйте Ваші варіанти мотиваційного спрямування завдання даного типу з теми “Appearance and Traits of Character”.

Завдання 2.

Професійна мета: навчитися мотивувати учнів на вивчення лексичних одиниць.

Інструкція: Проаналізуйте врахування комунікативного підходу до вивчення англійської мови (наявність комунікативної ситуації) та характер мотиваційного спрямування завдання, метою якого є ознайомлення учні молодших класів з лексичними одиницями з теми “Domestic Animals” двома різними вчителями:

1) Сьогодні ми познайомимося з назвами свійських тварин на англійській мові, запишемо їх в словники та навчимося правильно вимовляти;

2) Діти, а чи любите ви тварин? Якщо так, тоді приготуйтеся до того, що ми з вами відвідаємо сьогодні лондонський зоомагазин. Проте нам потрібно вивчити певні слова, щоб розмовляти з продавцем.

Яку, на вашу думку, інформацію варто вчителю повідомити учням, щоб розширити їх лінгвокраїнознавчі знання з даної теми?

Завдання 3.

Професійна мета: навчитися мотивувати учнів на перевірку вивченого матеріалу.

Інструкція: кінцевий етап роботи над засвоєнням лексичного матеріалу передбачає контроль. Прокоментуйте рівень заохочення, який використали вчителі

для перевірки вивченого лексичного матеріалу з теми “Domestic Animals” учнями п’ятого класу:

1) Учні, я вам буду показувати малюнки, на яких зображені тварини, а ви будете їх називати на англійській мові. Наприклад: what is this? It is a cat;

2) Учні, ми пограємо в гру. Ви розділитесь на команди. Виграє та команда, яка дасть більше правильних відповідей на запитання;

3) До нас навідалися прибульці з іншої планети. Ось вони (демонстрація малюнка). Допоможемо їм дізнатися про життя людей та їхні домівки. Розмовляємо англійською, тому що у наших прибульців є пристрій, який перекладає лише на англійську. (Вчитель ставить запитання від імені “гостя”, вказуючи на малюнки. Учні відповідають.)

Яку форму контролю лексичного матеріалу Ви можете запропонувати для учнів дев’ятого класу?

Завдання 4.

Професійна мета: навчитися проектувати урок відповідно до визначених цілей; навчитися вдосконалювати план уроку з метою досягнення продуктивних результатів.

Інструкція: ознайомтесь з планом уроку, який було запротокольовано методистом. Зверніть увагу на те, чи відповідають етапи уроку, які запланував учитель, цілям даного уроку. Які зміни в план уроку Ви б внесли? Які етапи уроку Ви б добавили? Обґрунтуйте свою відповідь.

Learners: 10-year-olds.

Topic: Introducing names of different professions.

Aims: Development of speaking and writing skills.

Stages

1.Review (15 min.)

a) Learners answer the teacher’s questions (What do you usually do in the morning? Etc.)

b) Groups of Ls prepare their own puzzles about everyday activities. They mime and the class has to guess what they are doing (I read a book, I wash up etc.)

2. Presentation (5 min.)

Teacher presents names of different professions, repeats them twice, shows pictures from the textbook, writes the names on the blackboard.

3.Oral practice (20 min.)

Teacher gives strips of paper with names of different professions. Learners read them and mime them. The class guesses what they are miming.

4.Writing (5 min.)

Learners write 2-3 sentences about what they want to be in the future.

Завдання 5.

Професійна мета: навчитися організовувати процес введення на уроці лексичних одиниць, творчо обирати та комбінувати необхідні для цього методи.

Інструкція: розробіть фрагмент уроку із введенням одного із запропонованих слів: *vote, medicine, disappear, yell, skinny, ignorant etc.*, використовуючи один чи декілька методів введення нової лексики за допомогою такого: контекст; малюнки; пантоміма; наочність; текст пісні; переклад; синоніми.

Завдання 6.

Професійна мета: навчитися організовувати процес пояснення граматичного матеріалу, доцільно використовувати з даною метою різноманітні методи.

Інструкція: розробіть фрагмент уроку із поясненням нового граматичного матеріалу: *the use of “much” and “many”; the difference between the Present Indefinite Tense and the Present Continuous Tense; imperatives; the Present Tense of the verb “to be”; Past Tense questions; other (your own choice)*, використовуючи навчальні методи на свій вибір: пояснення граматичного матеріалу на основі тексту пісні; використання малюнків; використання лінії граматичних часів; пояснення на основі граматичних правил та прикладів; порівняння особливостей використання граматичних структур у рідній та англійській мовах; за допомогою методу відкриття (від практичного несвідомого вживання учнями граматичних структур у мові до оформлення за допомогою вчителя схем виучуваних граматичних структур та до самостійного їх вживання у власних висловлюваннях).

Завдання 7.

Професійна мета: навчитися виявляти причини помилок у іншомовному мовленні учнів та добирати доцільну техніку корекції.

Інструкція: ознайомтесь із різними навчальними ситуаціями. Які, на Вашу думку, є причини помилок у мовленні учнів? Яку техніку корекції помилки Ви обрали? Як Ви поясните помилку, щоб учень більше її не повторював?

Ситуація 1.

You are doing a grammar drill to practise the present perfect tense. You ask: “have you ever been to the beach? A pupil responds: “I’ve went to the beach in the Crimea last year”

Ситуація 2.

Your learners are writing a postcard in pairs about their summer holiday to their friends abroad. One pair has written: “I am ride a bike every day”

Ситуація 3.

You have just introduced *his* and *hers* for the first time. You have collected some items belonging to your pupils on your desk. You ask, picking up some keys: “Whose keys are these?” A pupil answers, pointing at the owner of the keys: “They’re him”.

Ситуація 4.

You are revising tag questions before your class has a test. You are providing sentences; the students must provide the tag questions. You say: “He went to the station ...” and point to a pupil, who says: “... isn’t it?”

Ситуація 5

Your class is reading a dialogue aloud from the book in pairs. As you walk around the class and listen to them, you hear that a lot of them cannot pronounce the words *ready*

and *happened* correctly.

Ситуація 6.

Your class has just been introduced to the function *Let's do something*. You are organizing a trip with your class and you are discussing what to do a learner says: "Let go swimming".

Завдання 8.

Професійна мета: навчитися здійснювати різні форми корекції письмового мовлення учнів.

Інструкція: здійсніть перевірку письмових робіт учнів. Яку форму перевірки ви оберете: 1) вчитель підкреслює помилки й просить учнів самостійно їх виправити; 2) вчитель класифікує помилки в роботі (граматичні, лексичні, орфографічні), а учні самі знаходять і виправляють їх; 3) за допомогою "ключа" учні самі виправляють помилки, класифікують їх, згадують правила; 4) Ваш варіант. Зверніть увагу на те, що під час перевірки вчителю варто відзначати не лише помилки й недоліки учнів, а й позитивні аспекти їхніх письмових робіт.

Henry's Story:

Woman Found After Two Months.

Yesterday old woman was found in her hous probably she was dead for two months. The neighbours thought she was on a holyday. The woman probably murdered with a book. She was hit in the back of her face. The murderer is yet not been found. But the police has a lot of clues.

And some eye witness have told the police that the man was shabby.

Margaret's Letter:

Dear Ann,

You asked me what I think to be a successful life. I think it is very difficult to say what a successful life is. It depend on different kind of people.

For somebody a successful life is a life with wonderful family. Somebody else feels successful when he has a good and interesting job. It depended on what the people call a success. If you have a wonderful family and life in comfortable house, somewhere in the mountains, you feel very happy. But for others people it is too little. They want to get a fascinating job, they want to be admiring, sometimes they want to dominate other people.

But for somebody else, f.e. for a poor person success is when he could find or get a slice of bread.

I think our life is successful when we live how we want and when we glad what we do.

I hope your life is a successful. Please write soon.

Yours truly,
Margaret.

Завдання 9.

Професійна мета: навчитися поєднувати на уроці завдання різного цільового спрямування.

Інструкція: прочитайте текст “The Flying Boat” та 10 завдань, спрямованих на розвиток різних видів умінь учнів (аудіювання, переказ тексту, діалогічне мовлення, граматична обізнаність). Які завдання Вам найбільше подобаються (не подобаються)? Яка мета цих завдань? У якому порядку Ви б застосували завдання на уроці? Чому?

The Flying Boat

Interviewer: I know you’ve traveled by flying boat. When was this?

Mrs Carrel: I boat went by flying to Singapore in October 1946. At six in the morning on Wednesday we left Poole Harbour, on the south coast, and we arrived in Singapore at four o’clock in the afternoon on Saturday. I believe now they do it in about fifteen hours flying time. Of course, it was much more comfortable the way I did.

Interviewer: Yes, I’ve heard there was a lot of room in the flying boats. And these days in aeroplanes there isn’t.

Mrs Carrel: That’s right. It was without doubt the most comfortable journey I’ve made by air in my life. There was also the advantage of slowly getting used to the change in temperature. It was mid-October when I left England, and it was very hot, but we were able to get used to the change gradually.

Interviewer: Yes, that’s a major problem these days with air travel ...

Mrs Carrel: Yes, particularly in the winter. You fly out from here and fifteen hours later you’re suddenly hot and comfortable. But I remember flying over France we were really hot. They had heating in the plane, you see. And outside, I knew it was freezing because I could see ice on the wings. The only time we were really cold was between Rangoon and Singapore. The heating was off and we were all wrapped up in blankets.

Integrated Skill Activity A

Vocabulary work

10 min

Underline five words whose meaning you would like to know. With a partner, look at the surrounding context of each word. What clues about the word’s meaning do the surrounding words give you? What part of speech is it (e.g. noun, verb)? Based on your answers, make some guesses about its meaning. Compare your answers by talking to another pair of learners.

Integrated Skills Activity B

Re-write the interviewer as a story

10 min

Individually, tell the story again in the third person singular. Begin writing with “there once was a woman named Mrs Carrel”.

Integrated Skills Activity C

Interviewer another character from the story

10 min

Imagine you are talking to the pilot of the flying boat, rather than a passenger. Create an interview with him / her. Practise your interview with a partner.

Integrated Skills Activity D

Give the story a new title

5 min

In groups, invent another title for the story, and write sub-headings for each section of the interview.

Integrated Skills Activity E

Write your own conclusion to the interview

5-10 min

Pretend you are Mrs Carrel. On your own, write your answers to the interviewer's last question.

Integrated Skills Activity F

Retell the

10-15 min

With your classmates, take turns being Mrs Carrel. The first person begins the story by mentioning one point that Mrs Carrel said. The next person adds another point and so on until a chain has been formed and everyone has spoken.

Integrated Skills Activity G

Re-write the story in 1946

15 min

Work with a partner to change the story from the past to the present. Imagine it is 1946 and Mrs Carrel is being interviewed now while she is a passenger on the flying boat.

Integrated Skills Activity H

Dramatize the

15 min

Imagine you and your classmates are the first passengers ever to fly in the flying boat. Create a role-play. What are you talking about? Where are you going? How does the inside of the plane feel (e.g. warm, cold)? What can you see? Practise this drama, acting it out with your classmates.

Integrated Skills Activity I

Listen for the differences

10 min

Listen for the tape (books closed) and individually write three differences between travelling by flying boat in 1946 and by planes nowadays. Check your answers with a partner.

Integrated skills Activity J

Verb hunter

10 min

On your own, write down all the irregular past tense verbs in the passage. Next to each irregular past tense (e.g. saw), write the corresponding past participle (e.g. seen).

Завдання 10.

Професійна мета: навчитися приймати оперативні та методично грамотні рішення в непередбачених ситуаціях.

Інструкція: Ознайомтесь із ситуаціями, які можуть виникнути на уроці англійської мови, і запропонуйте ваші варіанти їх розв'язання:

Ситуація 1.

Your class of 40 learners, aged 12-13, act restless and inattentive while two pupils read a dialogue from the textbook aloud. What can you do to resolve this situation?

Ситуація 2.

You notice that one learner's textbook is completely covered with notes in L1, all direct translation of new vocabulary. You want to suggest an alternative reading strategy which he might try.

Ситуація 3.

Give three arguments for reading aloud and three arguments against it.

Ситуація 4.

Your class has just read an article about the causes and effects of air pollution. Suggest a follow-up activity which relates closely to this topic.

Ситуація 5.

You are going to read an article with your class about camping holidays, invent five questions involving a personal response from your learners about the topic.

Ситуація 6.

Your learners read an article "Quakes. Their Causes and Effects". When you ask: "What are some examples of devastating effects of earthquakes?", no one answers. Re-phrase the question in simpler English.

Ситуація 7.

Learners are working individually on comprehending a reading passage. You want them to work cooperatively instead. What might you do to build teamwork?

Ситуація 8.

Several learners ask about the meaning of the word *influence*. Although they want you to translate it, you prefer to explain it in English. How would you do that?

Ситуація 9.

Your class has just read the cover of a CD about a famous pop group. Invent an interview situation to follow on from this activity. Which roles would you ask your learners to play? What would the interview be about?

Ситуація 10.

Your aim is to help your intermediate-level learners comprehend the text and get ready to retell it. Work out the activities your learners should do to make their task easier.

Ситуація 11.

Your aim is to help your beginning-level learners skim reading passages before they read them more carefully. Explain to them what skimming is and why it is a useful strategy.

Додаток II

Методична пам'ятка для студента-практиканта

Основна мета студента як учителя іноземних мов на педагогічній практиці така: навчити учнів спілкуватися на іноземній мові, виявити та розвинути їхні творчі можливості засобом іноземної мови, а також “навчити вчитися”, тобто осмислювати кожний крок навчальної діяльності для того, щоб зробити процес навчання більш ефективним та мати змогу перенести навички самостійного здобуття знань у позашкільне життя.

Це можливо реалізувати, якщо, по-перше, вчитель буде правильно формулювати цілі уроку, допомагати учням вибрати їхні особистісні цілі із переліку основних цілей на уроці, усвідомити їхнє значення для власного життя. Цілі уроку, які озвучує учитель, не повинні звучати, як завдання вчителя в плані уроку. Наприклад: “Сьогодні наша мета така: вивчити й закріпити лексику з теми “Лондон” або “А зараз ми перевіримо домашнє завдання”. Така мета буде сприйнята учнями як чужа, нав'язана ззовні, а отже, активність учнів буде низькою. Цілі уроку повинні відповідати реальним цілям спілкування (в житті ми не ставимо перед нами мету вживати пасивний стан або активізувати лексику) і прогнозувати ті уміння, які здобудуть учні після виконання наміченого. Наприклад: “В кінці уроку ви зможете: а) давати поради, використовуючи дієслова *should / shouldn't*; б) використовуючи вивчену лексику, розповісти про свій робочий день; в) поділитися з нами своїми спогадами про літні канікули, використовуючи минулий неозначений час тощо. Вчитель може запропонувати рівноцінні за значенням цілі, але різні за способом досягнення або лексичним наповненням. Наприклад: 1) використовуючи минулий неозначений час, описати літні або зимові канікули; 2) прослухавши текст на англійській мові, намалювати малюнок на основі сюжету або записати план тексту. Доцільно пред'являти цілі на англійській мові та пересвідчуватись у тому, що учні зрозуміли їх.

По-друге, будуючи урок слід урахувувати його основні етапи: ознайомлення, тренування, мовна практика. Завдання підбираються так, щоб вони забезпечували поступове переключення уваги учнів з форми (лексичних одиниць, граматичних конструкцій) на зміст повідомлень (проблем) та поступове зменшення кількості мовних опор. На етапі тренування велике значення мають умовно- комунікативні вправи, які нав'язують учневі мовне завдання (Наприклад: “Прослухайте окремі факти та запитайте, коли відбулась та чи інша подія”). Проте лише застосування умовно-комунікативних вправ не забезпечує поступового переходу від тренування до реального спілкування, тому що увага учня занадто зосереджена на формі висловлювання. Переключитися школяреві з форми на зміст допомагають реально-комунікативні завдання, які спонукають виражати власну думку, ставлення. Такі завдання можуть створюватися навіть на рівні слова. Так, наприклад, згрупуємо лексичні одиниці на початку уроку за їхньою фонетичною близькістю для хорової імітації, наприклад: *active, angry, happy; merry, helpful, selfish, intelligent, energetic; confident, cautious, careful*. Потім, не розширюючи меж мовного матеріалу, перетворимо цю вправу в комунікативну, що передбачає здійснення учнями таких

операцій як відбір, осмислення, перестановка згідно з власною точкою зору: “Які якості повинна мати людина, яка могла б бути вашим другом?”

Великий потенціал для навчання іноземній мові мають комунікативні ситуації. Можна реалізувати різні варіанти “мікросценаріїв” за рахунок змін окремих компонентів комунікативної ситуації. Наприклад: “Ви щойно пояснили, чим вам подобається і чим не подобається кімната, зображена на малюнку. А тепер уявіть, що ви в гостях. Що можна забрати з вашого опису й що додати, щоб господарці було приємно?” Таким чином, повторюючи лексичні одиниці в різних вправах (які поступово ускладнюються), учні вдосконалюють власний мовний навичок і здійснюють розв’язання самотійного інтелектуального завдання.

Завдання подібного типу, які не мають одного однозначного правильного розв’язання, називають “відкритими”. Практика показує, що вони допомагають розкритися дітям з різними рівнями володіння іноземною мовою.

По-третє, роботу на уроці (або в кінці тижня чи по завершенні вивчення теми) слід завершувати рефлексією, тобто самоаналізом здійснених способів роботи, власних досягнень, проблем та їхніх причин. Для того, щоб рефлексія була ефективною, її форми і методи повинні бути різноманітні. Пропонуємо можливі варіанти:

1. Метод “Рефлексивне коло”: всі учні сідають в коло. Учитель пропонує їм відповісти по-черзі на такі запитання: яка мета ставилась кожним особисто на початку уроку?; чи досягнена вона?; якщо ні, які причини цього?; що було найскладнішим на уроці?; що сподобалось?; які були відчуття на уроці (дуже цікаво, нормально, нудно тощо)? Якщо рівень володіння англійською мовою достатній, запитання та відповіді рефлексії формуються на іноземній мові. Відповіді на такі запитання допомагають виявити, наскільки цікаво учням на уроці, чи вдалось кожному реалізувати намічене, яка наявна у кожного проблема, який вид роботи був найуспішнішим. Такий вид самодіагностики дає змогу вчителю планувати наступний урок відповідно до реальної картини успішності школярів (можливо повторити певні види роботи з деякою корекцією, змінити методи, прийоми) і, що є надзвичайно важливим – допомагає учневі усвідомити свої можливості та проблеми, а значить, навчатися свідомо й відповідально.

2. Метод “Острови”: учитель на великому листі паперу малює мапу із зображенням островів з такими назвами: “Happiness”, “Sadness”, “Expectation”, “Uncertainty”, “Satisfaction”, “Inspiration”, а також “Bermuda’s Triangle”. Мапа вивішується на дошці і кожен з учнів малює на ній фломастером свій кораблик у тому районі, який відповідає його почуттям стосовно здійсненої роботи, вивченої теми.

3. Метод “Ключове слово”: кожен з учнів пише на клаптиках паперу або називає вголос одне слово, з яким асоціюється його робота та її результати на уроці. Після цього учитель, або учні коментують виконане. Такий вид діагностики дасть змогу учителю планувати наступний урок відповідно до реальної успішності школярів: можливо повторити певні види роботи з деякою корекцією, змінити методи чи прийоми.

4. Метод “Рефлексивна мішень”: на великому листі паперу малюється мішень, яка розподіляється на чотири (можливо більше чи менше) сектора. В кожному секторі записуються параметри, які підлягають оцінці. Наприклад, сектор 1 – зміст уроку, сектор 2 – методи, форми роботи, сектор 3 – діяльність учителя, сектор 4 – моя діяльність. Кожний учень “вистрілює”, роблячи помітку у чотирьох секторах. Якщо він низько оцінює результати, помітка ним ставиться на поле “0” на мішені, якщо вище – на поле “5”, якщо дуже високо – на поле “10”, тобто в “яблучко”. Рефлексія завершується коротким аналізом, який організовується учителем.

Використання на уроці методів цілепокладання й рефлексії, грамотне планування завдань демонструє ваш рівень професіоналізму, особистісний підхід до учнів.

Тому оцінка вашої педагогічної діяльності залежатиме від урахування вами на практиці таких вимог:

1. Під час планування уроку у ваших планах-конспектах уроків повинні бути представлені не лише цілі учителя, але й цілі для учнів у термінах умінь (приклади наведені вище), яким відводиться важливе місце на уроці.

2. Планувати завдання потрібно таким чином, щоб: а) виконання кожного попереднього завдання в серії завдань, які відповідають певній меті, слугувало умовою для виконання наступного (тобто вони повинні бути детермінованими); б) здійснювалось поступове переключення уваги учнів з форми на зміст; в) етапи тренування та мовної практики обов’язково включали реально-комунікативні та “відкриті” завдання.

3. В кінці плану-конспекту кожного проведеного уроку під заголовком “Рефлексія” дайте відповідь на такі запитання: яка активність учнів була на уроці (висока, середня, низька)?; які види роботи були найбільш успішними?; яких результатів вдалось досягнути?; які цілі уроку були частково досягнуті або не досягнуті?; що це спричинило?; яким чином ви врахуєте це при плануванні подальшого уроку?

Відповіді на дані запитання вам допоможуть сформулювати ваші спостереження, усні та письмові форми опитування, методи рефлексії (запропоновані вище).

Додаток К
Вибірка творів-рефлексій студентів
на тему: “Мої успіхи на педагогічній практиці”
 (переклад з англійської на українську мову)

1.Хижук Юлія (четвертий курс, група А)

Загалом моя практика в школі пройшла успішно. Одним з моїх досягнень було те, що в учнів з'явився інтерес до вивчення віршів. Справа в тому, що кожен з своїх уроків я починала з мовленнєвої зарядки – маленьких, цікавих, смішних віршиків. Спершу я не планувала давати кожен з них на вивчення, але учні самі виявили бажання їх вчити. Це уло не обов'язковим завданням, але ті, хто вивчав вірш одержували гарні оцінки. Перед кожним уроком учні цікавились, чи буде новий вірш. Я думаю, що моєю основною заслугою було те, що я знаходила цікавий, гумористичний матеріал і не примушувала учнів вчити, надавала їм свободу вибору і, в той же час, заохочувала їх гарними оцінками.

2.Романь Інна (четвертий курс, група В)

Педагогічна практика є можливістю для майбутнього вчителя спробувати себе в професії й зробити висновок щодо правильності її вибору... Я намагалась зробити все можливе, щоб учні довіряли мені, ділились зі мною своїми проблемами. Я не кричала на них, ставилась до них, як до дорослих. Думаю, що це запорукою того, що школярі з повагою до мене відносились, завжди виконували домашні завдання й були активні на уроці...

3.Шурин Лідія (четвертий курс, група А)

Педагогічна практика залишила радісні спогади. Практично кожний мій урок був успішний: учні були активні й прекрасно відповідали. Ми вивчали вірші, обговорювали цікаві оповідання, співали пісні. Окрім уроків я буду згадувати нашу підготовку до весняного балу, похід до зоопарку. Ми провели багато щасливих годин. Моїм особистим досягненням я вважаю те, що мені вдалось допомогти деяким учням повірити в свої можливості, зацікавити англійською мово

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
2. Акімова О. В. Рефлексивна основа розвитку творчого мислення / О. В. Акімова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2003. – Вип. 8. – С. 19-23.
3. Акімова О. В. Теоретико-методологічні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця : “ТОВ “Вінницька друкарня”, 2007. – 352 с.
4. Акмеология / под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. – СПб., 1999. – 296 с.
5. Алтарцева О. М. Успіх як результат самореалізації особистості / О. М. Алтарцева // Наука і сучасність : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 1999. – С. 9-15.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001 – 272 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
8. Андриенко Е. В. Проблема самоактуализации учителя / Е. В. Андриенко // Теория и методика высшего педагогического образования : межвузовский сборник науч. трудов / под ред. академика РАО проф. В. А. Сластенина. – М., 1993. – С. 33-41.
9. Антонов Н. С. Интегративная функция обучения / Н. С. Антонов. – М. : Просвещение, 1994. – 304 с.
10. Ариян М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2007. – №1. – С. 3-11.
11. Бабаян Ю. О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ю. О. Бабаян. – К., 2004. – 20 с.
12. Барбина Е. С. Интеграция профессиональной подготовки будущих учителей : методологический аспект / Е. С. Барбина // Сучасні інформаційні технології

навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К., Вінниця, 2006. – Вип. 9. – С. 47-51.

13. Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М., 1969. – 431 с.

14. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 157 с.

15. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60-66.

16. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех // Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2. – К., 2003. – 344 с.

17. Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтовної освіти / І. Д. Бех // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 6. Ч.1. – С. 13-19.

18. Бизяева А. А. Психология думающего человека: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. – 216 с.

19. Білецька Г. А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці екологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Галина Анатоліївна Білецька. – Хмельницький, 2004. – 204 с.

20. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

21. Бим И. Л. Что мешает результативности обучения иностранным языкам? / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 4-6.

22. Бодалев А. А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19-23.

23. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

24. Бродовская Н. В. Педагогика и психология : учебник для вузов / Н. В. Бродовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.

25. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / А. В. Брушлинский. – 2-е изд., испр. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 408 с.
26. Бугерко Я. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 128-135.
27. Бутенко Н. Ю. Педагогічна практика: підготовка та реалізація : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 184 с.
28. Вайсбурд М. Л. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иностранному общению / М. Л. Вайсбурд, Е. В. Кузьмина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 5-11.
29. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі : автореф. дис. ... канд. філософських наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / М. Г. Ватковська. – Одеса, 2010. – 20 с.
30. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Л. В. Ведерникова // Педагогіка. – 2003. – № 8. – С. 47-53.
31. Ветохов А. М. Условия успешного обучения иностранному языку / А. М. Ветохов // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 8-10.
32. Вітковська О. І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О. І. Вітковська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 171-179.
33. Вознюк О. М. Формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Миколаївна Вознюк. – К., 2004. – 270 с.
34. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Ж. В. Воронцова. – Харків, 2008. – 23 с.
35. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.

- К. Д. Ушинського : зб. наук. праць / С. В. Высоцкий. – Одеса, 1999. – Вип. 8-9. – С. 90-94.
36. Габай Т. В. Педагогическая психология / Т. В. Габай. – М. : Изд-во Московского университета, 1995. – 160 с.
37. Гайдукова Л. В. Система вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови / Л. В. Гайдукова // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 26-32.
38. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – 2003. – Вип. 8. – С. 212-216.
39. Гандзілевська Г. Б. Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Г. Б. Гандзілевська. – Івано-Франківськ, 2008. – 24 с.
40. Гапонова С. В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів англійської мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 3-5.
41. Гатанов Ю. Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации / Ю. Б. Гатанов // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 93-100.
42. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.
43. Голушкова Н. М. Развитие психических аспектов личности учащихся на уроках ИЯ / Н. М. Голушкова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 2-8.
44. Гончаренко С. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 63-71.
45. Громова Н. В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Н. В. Громова. – Харків, 2010. – 21 с.
46. Гузій Н. В. Педагогічна творчість у структурі професіоналізму учителя-вихователя-викладача / Н. В. Гузій // Педагогічна творчість : методологія, теорія,

технології : монографія / В. П. Андрущенко та ін. – Київ, 2005. – С. 50-81.

47. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посібник / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економ. думка, 2004. – 310 с.

48. Гуревич Р. С. Роль інтеграції навчальних знань у гуманізації технічної освіти / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 3 (7). – С. 45-54.

49. Давыдов В. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, Н. О. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76-84.

50. Данилевська-Бабій Г. Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови / Г. Я. Данилевська-Бабій // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 15.

51. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в 21 столітті / Г. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6-9.

52. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. О. Дегтяр. – Х., 2006. – 19 с.

53. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. К. Демиденко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 31-36.

54. Денисова А. Л. Формирование готовности у студентов к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования / А. Л. Денисова // Теория и практика высшего педагогического образования : межвузовский сборник научных трудов / под ред. В. А. Сластенина. – М., 1993. – С. 99-107.

55. Деркач А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

56. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

57. Буткевич Т. В. Психологія творчості: навч. посібник для студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей / Т. В. Дуткевич. – Кам'янець-Подільський,

агентство «Медибори», 2003. – 134 с.

58. Дьяченко М. И. Готовность в напряженных ситуациях: Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Мн. : изд-во Университетское, 1985. – 206 с.

59. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : изд-во БГУ, 1981. – 383с.

60. Елисеев В. Технологии формирования рефлексивной культуры учителя / В. Елисеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 37-40.

61. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы) : учеб. пособие / М. В. Ермолаева. – Воронеж : МОДЭК, 2006. – 200 с.

62. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

63. Загвязинський В. І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / [укл. Н. В. Гузій]. – К., 2000. – С. 13-20.

64. Зайцева А. В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / А. В. Зайцева. – К., 2007. – 21 с.

65. Зарицька В. В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / В. В. Зарицька. – Х., 2006. – 20 с.

66. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. Я. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986.– № 4. – С. 3-7.

67. Зязюн І. Педагогічна майстерність і особистість учителя / І. Зязюн // Світло. – 2003. – № 1. – С. 111-116.

68. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-65.

69. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
70. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишева // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-40.
71. Кагальняк А. И. Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей / А. И. Кагальняк, К. Е. Ящишин // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 45-51.
72. Кан-Калик В. А. Педагогічна творчість / В. А. Кан-Калик, М. Д. Никандров // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К., 2000. – С. 21-27.
73. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 1998. – С. 5-12.
74. Каракозов Р. Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / Р. Р. Каракозов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 257-273.
75. Карпов А. С. Психолого-методические проблемы в подготовке будущих учителей / А. С. Карпов // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 62-67.
76. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Выш.шк., 2004. – 176 с.
77. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Кекух. – К., 2001. – 22 с.
78. Киричук О. В. Чинники розвитку духовно-катарсичної активності підлітків / О. В. Киричук, А. І. Капічина // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 32-34.
79. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу /

О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28-30.

80. Кіт Г. Г. Творча самореалізація вчителя початкових класів у пошуково-дослідницькій діяльності / Г. Г. Кіт // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2005. – Вип. 15. – С. 23-25.

81. Кічук Н. В. Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі / Н. В. Кічук // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 7. – С. 197-207.

82. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии педагогического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41-49.

83. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ж. В. Ковалів. – Одеса. – 2005. – 23 с.

84. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / А. В. Ковальова. – Луганськ. – 2005. – 20 с.

85. Козловська І. М. Історичні та логіко-методологічні передумови інтеграції природничо-метематичних знань у закладах професійної освіти / І. М. Козловська // Науково-методичний вісник. – 1995. – № 2. – С. 36-48.

86. Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28-33.

87. Колкер Я. М. Речевые способности: как их формировать? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 30-33, 54.

88. Комісаренко Н. О. Творча самореалізація учнів у позашкільній діяльності сільської школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Н. О. Комісаренко. – К., 2003. – 17 с.

89. Комісаренко Н. Самореалізація як прояв соціального становлення особистості / Н. Комісаренко // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С.23-25.

90. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 53 с.
91. Кондрашова Л. Реформування педагогічної підготовки студента / Л. Кондрашова // Рідна школа. – 2000. – № 9. – С. 14-16.
92. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.
93. Коростылева Л. А. О личностных факторах в самореализации педагога в современных условиях / Л. А. Коростылева, С. Л. Сапронова // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : збірник наук. праць / ред. кол. : Н. В. Гузій та ін. – К. : УДПУ, 1997. – С. 56-58.
94. Коростылева Л. А. О путях профессиональной и личностной самореализации педагога / Л. А. Коростылева, Н. П. Реброва // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : збірник наук. праць / ред. кол. : Н. В. Гузій та ін. – К. : УДПУ, 1997. – С. 48-50.
95. Коряковцева Н. Д. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Д. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
96. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М. А. Костенко. – Х. – 20 с.
97. Кравчук П. Творчески развитая личность и высшее образование / П. Кравчук // Вестник высшей школы. – 1992. – № 4-6. – С. 18-21.
98. Краевский В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 72-779.
99. Краевский В. В. Содержание образования – бег на месте / В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3-12.
100. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / І. П. Краснощок. – К., 2003. – 20 с.

101. Кривильова О. А. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. А. Кривильова. – Кіровоград, 2006. – 24 с.
102. Кубашичева Л. Н. Теоретические и практические основы развития профессиональной Я-концепции студентов– будущих педагогов. Адыгейский гос. ун-т / Л. Н. Кубашичева. – Майкоп : АГУ, 2000. – 341 с.
103. Кульневич С. В. Анализ современного урока : практ. пос. для учителей и классных руководителей, студентов пед. уч. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – изд. 2-е, доп. и перераб. – Ростов н / Д. : Изд-во “Учитель”, 2003. – 224 с.
104. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108-115.
105. Кулюткин Ю. Н. Личность: внутренний мир и самореализация / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : “Тускарора”, 1996. – 175 с.
106. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутнього вчителя літератури : монографія. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
107. Лазарєв М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в умовах евристично-модульного навчання / М. О. Лазарєв // Андрущенко В. П. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко та ін. – Київ, 2005. – С. 117-151.
108. Лебедик І. В. Основи професійної самореалізації вчителя : посібник / І. В. Лебедик. – Кіровоград : ТОВ “ІМЕКС-ЛТД”, 2006. – 62 с.
109. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. В. Лебедик. – Кіровоград. – 2007. – 19 с.
110. Левітан К. М. Особистість педагога: становлення і розвиток / К. М. Левітан // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К., 2000. – С. 50-57.
111. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.

13.00.01 / Л. С. Левченко. – Х. – 1999. – 19 с.

112. Леонтьев А. А. Научите человека фантазии (творчество и развивающее образование) / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 82-85.

113. Леонтьев А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков / А. Леонтьев // Альма-матер : Вестник высшей школы. – 1998. – № 12. – С. 13-18.

114. Леонтьев Д. А. Психология смысла : Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.

115. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 156-176.

116. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Володимирівна Лесняк. – Рівне, 1997. – 181 с.

117. Лещенко М. П. Особистісний фактор в інноваційній парадигмі педагогічної майстерності / М. П. Лещенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – К., Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 51-56.

118. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.

119. Лісниченко А. П. Деякі підходи до визначення критеріїв і рівнів готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Актуальні проблеми педагогіки : методологія, теорія і практика : збірник наук. праць. Вип. 3. Ч. 1. – Горлівка, 2006. – С. 176-183.

120. Лісниченко А. П. Інтеграція методико-психолого-педагогічних і предметних знань у процесі формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ ; Вінниця, 2008. – Вип. 16. – С. 391-396.

121. Лісниченко А.П. Методика формування готовності майбутнього вчителя до

творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2008. – Вип. 25. – С. 205-211.

122. Лісниченко А. П. Мотиваційно-вольовий компонент як складова готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації / А. П. Лісниченко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка : зб. наук. праць. – Тернопіль, 2007. – № 9. – С. 88-92.

123. Лісниченко А. П. Організація рефлексивної діяльності в навчально-виховному процесі як умова підготовки майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. – К., 2007. – Вип. 6 (16). – С. 121-126.

124. Лісниченко А. П. Сутність і зміст поняття “творча самореалізація особистості” / А. П. Лісниченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2006. – № 17. – С. 176-179.

125. Лісниченко А.П. Творча самореалізація як ознака інноваційної діяльності / А. П. Лісниченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ ; Вінниця, 2006. – Вип. 12. – С. 345-348.

126. Лісниченко А. П. Формування суб'єктності майбутнього вчителя як одна із педагогічних умов його підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2008. – Вип. 22. – С. 226-230.

127. Лісниченко А. П. Цілепокладання як фактор ініціювання самоорганізації майбутніх учителів у навчальній діяльності / А. П. Лісниченко // Наука і освіта. – 2008. – № 1-2 (січень-квітень). – С. 61-64.

128. Лісниченко А. П. Шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у контексті їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 20-21 травня 2011. – С. 140-143.
129. Ліщук Т. П. Об'єктивація суб'єктивності як філософська проблема : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.11 / Т. П. Ліщук. – К., 1994. – 17 с.
130. Лосєва Н. М. Питання самореалізації в історії вітчизняної педагогіки (Київська Русь – 19 ст.) / Н. М. Лосєва // Психологія і педагогіка. – 2004. – № 4. – С. 83-52.
131. Лосєва Н. М. Питання самореалізації в історії української і російської педагогіки (друга половина 19ст. – початок 20 ст.) / Н. М. Лосєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 140-150.
132. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача-куратора : навч.- метод. посібник / Н. М. Лосєва / Дон. Нац. ун-т. – 2-е вид., перероб. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 227 с.
133. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект : монографія / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 386 с.
134. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 95 с.
135. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – №10. – С.56-61.
136. Макаренко Н. Г. Інтереси в системі самореалізації особистості (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.11 / Н. Г. Макаренко. – К., 1994. – 17 с.
137. Максимова Т. В. Смысл жизни и индивидуальный стиль деятельности / Т. В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2 (26). – С. 114-118.
138. Маригодов В. К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности : учебное пособие / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная. – К. : ИД “Профессионал”, 2005. – 192 с.
139. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

140. Маркова Н. В. Педагогическая рефлексия как средство личностной самореализации будущих учителей в учебно-профессиональной деятельности / Н. В. Маркова // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 22-23.
141. Мартынюк И. О. Диалектика целеполагания и самореализации в процессе формирования культуры жизни учителя / И. О. Мартынюк // Культура жизни личности : (Проблемы теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, Е. А. Донченко и др. – К. : Наукова думка, 1988. – С. 59-74.
142. Мащенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Н. І. Мащенко. – К., 2005. – 18 с.
143. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 51.
144. Мильруд Р. П. Дидактические способности учителя иностранного языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 5. – С. 16-22.
145. Мільто Л. О. Технологія розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога / Л. О. Мільто // Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія / В.П.Андрущенко та ін. – К., 2005. – С. 152-167.
146. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. О. Мільто. – К., 2001. – 16 с.
147. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-36.
148. Мойсеюк Н. Є. Готовність до професійної діяльності: суть і шляхи формування / Н. Є. Мойсеюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2006. – Вип.12. – С.364-368.
149. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова.

– СПб.: Питер, 2007. – 208 с.

150. Мороз О. Г. Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. П. Омеляненко. – К.: Знання, 1992. – 112 с.

151. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир, 1997. – 202 с.

152. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. пос. для студ. пед. вузів / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища шк., 2000. – 479 с.

153. Недашковская М. А. Самореализация личности как феномен культуры : автореф. дис. ... канд. фил. наук : спец. 09.00.01 / М. А. Недашковская. – К., 1990. – 16 с.

154. Немцов А. А. Целеполагание как творчество (некоторые традиционные психологические подходы к изучению творческой личности) / А. А. Немцов // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 15-20.

155. Нестеренко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / Г. Нестеренко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 20-26.

156. Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Галина Олегівна Нестеренко. – Запоріжжя, 2002. – 202 с.

157. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : [монографія] / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.

158. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 42-51.

159. Осадчук Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації / Т. В. Осадчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 6. Ч. 2. – С. 67-70.

160. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

161. Основы математической статистики : учебное пособие для ин-тов физ. культ. /

под ред. В. С. Иванова. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.

162. Основи психології : підручник для студентів вищих закладів освіти / за заг. ред. О. В. Киричук, В. А. Роменця. – Вид. 4-те, стереотип. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.

163. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Н. Г. Осухова // Педагогика. – 1992. – № 4. – С. 53-57.

164. Пассов Е. Н. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. Н. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3-14.

165. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / ред. З. Н. Курлянд. – 2-е вид. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

166. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Изд. “Магистр”, 1997. – 224 с.

167. Педагогіка : учебное пособие для студентов / В. А. Сластенин. – 2-е изд. – М. : ACADEMIA, 2003 – 567 с.

168. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид. перер. та доп.] – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

169. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва та ін. ; ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

170 Пеньковська Н. М. Здатність молодших школярів регулювати власну поведінку як складова рефлексивної самосвідомості / Н. М. Пеньковська // Практична психологія і соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 51-55.

171. Перминова Л. М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности / Л. М. Перминова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36-39.

172. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И. Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2 (26). – С. 20-35.

173. Петько Л. В. Проблеми шкільного підручника з англійської мови / Л. В. Петько // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 14-15.

174. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи / Н.Пилипенко // Соціальна психологія. – 2005. – № 3. – С. 72-79.

175. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій :

- навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
176. Побірченко Н. С. Розвиток творчої індивідуальності студентів у процесі підготовки до педагогічної діяльності / Н. С. Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 81-88.
177. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практиканта / Н. І. Пов'якель // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 3-6.
178. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
179. Подмазин С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / С.І.Подмазин // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 37-43.
180. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
181. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов вузов / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
182. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
183. Практическая методика обучения иностранному языку : учебное пособие для студентов филологических факультетов высших педагогических заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – 2-е изд. – М. : Изд. центр “Академия”, 2004. – 264 с.
184. Програма спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” для студентів 4 курсу напряму підготовки 6.020303 “Філологія. Мова та література (англійська)” / укладач А. Лісниченко / Інститут іноземних мов ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2010. – 32 с.
185. Психологические механизмы целеобразования / отв. ред. О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1977. – 297 с.
186. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч. метод. посібник / [за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань]. – К. : 1996. – 791с.

187. Радкевич В. О. Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців у професійній школі / В. О. Радкевич // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К., Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 63-69.
188. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія / В. В. Радул. – К. : Вища шк., 1997. – 296 с.
189. Рибалка В. В. Психологічні засади розробки концепції особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти / В. В. Рибалка // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К., Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 70-77.
190. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. С. Рибалко. – Харків, 2008. – 42 с.
191. Роман С. В. Методика проведения занятий по практике английского языка с использованием учебно-профессиональных задач (1 курс языкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Владимировна Роман. – К., 1982. – 192 с.
192. Рубан Л. О. Професійна етика в процесі творчої самореалізації митця : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.08 / Л. О.Рубан. – К., 1997. – 20 с.
193. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.
194. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
195. Рудницька О. П. Творча діяльність учителя і рефлексія / О. П. Рудницька // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / ред. кол. : Н. В. Гузій та ін. – К, 1997. – С.14-17.
196. Рябушко С. О. Загально-професійний цикл навчальних дисциплін як фактор набуття фахівцем компетентності саморозвитку / С. О.Рябушко // Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл, 2007. – С. 95-112.
197. Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції

- поведінки особистості / М. В.Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.
198. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137-146.
199. Садова Л. В. К проблеме творчества учителя иностранного языка / Л. В. Садова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6. – С. 13-19.
200. Самойлюкевич И. В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (3-ий курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Инна Владимировна Самойлюкевич. – К., 1990. – 247 с.
201. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталя Анатоліївна Сегеда. – К., 2002. – 206 с.
202. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
203. Серьожникова Р. К. Суб'єктна позиція студента як реалізація його творчого потенціалу / Р. К. Серьожникова // Проблеми освіти : наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – Вип. 43. – С. 31-33.
204. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
205. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоєва. – Х. ; К.: “Каравела”, 1998. – 150 с.
206. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 60-66.
207. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічні засади педагогічної творчості / С. О. Сисоєва // Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія // В.П.Андрущенко та ін. – Київ, 2005. – С. 7-49.
208. Слостенин В. А. Интегративные тенденции в системе психолого-

- педагогической подготовки учителя / В. А. Сластенин // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции. Новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 6-9.
209. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Сластенин, С. Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 25-34.
210. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М, 1982. – С. 120-167.
211. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев // Теория и практика педагогического образования : межвузовский сборник научных трудов / под ред. В. А. Сластенина. – М, 1993. – С. 3-18.
212. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.
213. Сластенин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 4-9.
214. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72-80.
215. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : “Школа-пресс”, 1995. – 384 с.
216. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.14 / О. П. Слободян. – Луганськ, 2004. – 20 с.
217. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк.,

2004. – 512 с.

218. Сметанський М. І. Педагогічна підготовка майбутніх учителів: проблеми, шляхи розв'язання / М. І. Сметанський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 6. Ч.1. – С. 8-12.

219. Смирнова Е. А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Смирнова. – М., 2001. – 182 с.

220. Созонов В. П. Воспитание на основе потребностей человека / В. П. Созонов // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 28-32.

221. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11-16.

222. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

223. Сороковых Г. В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / Г. В. Сороковых, И. В. Шумова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 54-58.

224. Стандарт Вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 (педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова), напряму підготовки 0101 (педагогічна освіта) / Розробники стандарту : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, О. Б. Бігич та ін. / Міністерство освіти і науки України, Київ, 2004. – 25 с.

225. Стельмах Н. В. Формування творчої особистості майбутнього вчителя / Н. В. Стельмах // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 6. Ч.1. – С. 58 -61.

226. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина, Т. Ю. Колошина, Т. В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5-14.
227. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40.
228. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 147 с.
229. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 59-74.
230. Стеченко Т. О. Комплекс завдань для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції / Т. О. Стеченко // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 28-31.
231. Тамбовкина Т. Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63-68.
232. Тарасенко Г. С. Інтегративність естетико-професійної підготовки вчителя як соціально важливий результат гуманітаризації вищої педагогічної освіти / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.; Вінниця, 2006. – Вип. 9. – С. 57-61.
233. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти / В. О. Татенко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 11-23.
234. Теория и практика личностно ориентированного образования. “Круглый стол” // Педагогика. 1996. – № 5. – С. 72-80.
235. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.02 / Олена Юріївна Теплова. – Вінниця, 2005. – 215 с.
236. Титаренко Т. Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підходи / Т. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 128-145.

237. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 367 с.
238. Трубіщина О. М. Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. М. Трубіщина. – Одеса, 2002. – 20 с.
239. Тюска В. Б. Творча самореалізація майбутнього педагога в процесі діяльності студентського клубу : автореф. канд. ... пед. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Б. Тюска. – Житомир, 2006. – 20 с.
240. Тяллева І. О. Формування готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. О. Тяллева. – К., 2008. – 20 с.
241. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Академия пед. и соц. наук, Московский психолого-социальный ин-т ; под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 448 с.
242. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – друге вид. (перероб. і доповнене). – К. : Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. – 796 с.
243. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10-16.
244. Фоменко К. М. Педагогічні умови духовної самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / К. М. Фоменко. – Луганськ, 2004. – 20 с.
245. Хмель Н. Д. Психологічні умови інтеріоризації цілей в навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. Д. Хмель. – Одеса, 1994. – 20 с.
246. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. В. Хмельковська. – Одеса, 2005. – 20 с.
247. Хомич В. Ф. Творча особистість педагога: методологічний змістовий аналіз / В. Ф. Хомич // Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія //

В. П. Андрущенко та ін. – Київ, 2005. – С. 101-116.

248. Хомич Л. О. Підготовка майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого навчання / Л. О. Хомич // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К., Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 97-100.

249. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

250. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

251. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с.

252. Цапок В. А. Творчество (философские проблемы) / В. А. Цапок. – Кишинев : “Штиинца”, 1989. – 150 с.

253. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз) / О. К. Чаплигін. – Х. : “Основа”, 1999. – 278 с.

254. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 1-4.

255. Чобітько М. Г. Індивідуальний та диференційований підходи до професійної підготовки вчителя у педагогічній теорії / М. Г. Чобітько // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн та ін. – Київ ; Вінниця, 2008. – Вип.16. – С. 465-470.

256. Чобітько М. Г. Індивідуальність студента в особистісно орієнтованому професійному навчанні / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 34-42.

257. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 48-56.

258. Шаврина О. Ю. Педагогическая рефлексия учителя / О. Ю. Шаврина. – Уфа : Стерлитамак, 2000. – 148 с.

259. Шахов В. І. Особистісно-діяльнісний підхід як методологія сучасної

педагогічної освіти / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2008. – Вип. 23. – С.11-16.

260. Шендрик И. Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И. Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36-42.

261. Шестопалюк О. В. Інноваційна культура майбутнього вчителя як чинник його творчої діяльності / О. В. Шестопалюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2005. – Вип. 15. – С. 5-7.

262. Шиянов Е. Н. Индивидуально-творческий подход как технологический принцип гуманизации профессиональной подготовки учителя / Е. Н. Шиянов // Теория и практика высшего педагогического образования : межвузовский сборник научных трудов. – М, 1993, С. 56-63.

263. Шрамко О. І. Індивідуальний досвід в контексті особистісної самореалізації : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 / О.І. Шрамко. – Дніпропетровськ, 1998. – 20 с.

264. Штепа О. С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 5. – С. 24-31.

265. Шупта О. В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Володимирівна Шупта. – Тернопіль, 2005. – 237 с.

266. Юзбашева Г. Рефлексія як форма самореалізації учня в навчально-виховному процесі / Г. Юзбашева // Мандрівець. – 2003. – № 5. – С. 60-63.

267. Языкова Н. В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 2. – С. 49-54.

268. Языкова Н. В. Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 1. – С. 57-61.

269. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.
270. Calderhead J. Conceptualizing reflection in teacher development / J. Calderhead, P. Gates. – London : Falmer Press, 1993. – Pp. 1- 9.
271. Gore J.M. Reflecting on reflective teaching / J. M. Gore // Journal of Teacher Education. – 1987. – Vol. 38. Iss. 2. – Pp. 33-39.
272. Griffiths G. Personalizing Language Learning / G. Griffiths, K. Keohane. – Cambridge University press, 2000. – 156 p.
273. Hatton N. Reflection in teacher education. Towards definition and implementation / N. Hatton, D. Smith // Teaching and Teacher education. – 1995. – Vol. 11. Iss. 1. – Pp. 33-49.
274. Korthagen Fred A. J. Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education / A. J. Korthagen Fred. – Mahway ; New Jersey ; London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. – 312 p.
275. Pollard A. Reflective teaching in the primary school : a handbook for the classroom / A. Pollard, S. Tann. – 2nd ed. – London : Cassell, 1995. – 230 p.
276. Tanner Rosie. Tasks for teacher education : a reflective approach : a trainer's book / R. Tanner, C. Green. – Edinburgh Gate : Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 96 p.
277. Wallace M. J. Training foreign language teachers : a reflective approach / M. J. Wallace. – CUP, 1995. – 180 p.
278. Zeichner K. M. Teaching student teachers to reflect / K. M. Zeichner, D. P. Liston // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57. Iss. 1. – Pp. 23-48.