МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЮЛІЯ КАЗАК

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

Умань
Видавець «Сочінський М. М.»
2023

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:81’243(02)
К 14

Рецензенти:

Амеліна С. М., доктор педагогічних наук, професор Національного університету біоресурсів і природокористування України;

Сейко Н. А., доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Коберник О. М., доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 16 від 30 травня 2023 року)

Казак Ю. Ю.

К14 Підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу: теорія і практика : монографія / Юлія Казак ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. - Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2023. – 207 с.

ISBN 978-966-304-000-0

У монографії обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на засадах акмеологічного підходу, удосконалено змістове наповнення й методичний супровід освітнього процесу, орієнтованого на підготовку майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу у педагогічних закладах вищої освіти, розроблено структурно-функціональну модель, яка поєднує цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і результативний компоненти, та технологію її реалізації, визначено критерії, відповідні показники та рівні професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов.

Для науковців, викладачів та магістрантів закладів вищої освіти.

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:81’243(02)

ISBN 978-966-304-000-0 © Казак Ю. Ю., 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ СКОРОЧЕНЬ 21

ВСТУП 22

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ 33
1.1. Стан розробленості проблеми дослідження 33
1.2. Понятєво-категоріальний апарат дослідження 48
1.3. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу 67

Список використаних джерел до першого розділу 83

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ 90
2.1. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти 90
2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти 99
2.3. Організація дослідження та програма констатувального етапу експерименту 121

Список використаних джерел до другого розділу 131

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ 137
3.1. Модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу 137
3.2. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу 154
3.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження ... 183

Список використаних джерел до третього розділу 204

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 208
ДОДАТКИ 213

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти
ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти
ЕГ – експериментальна група
ЄС – Європейський Союз
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
КГ – контрольна група
МАН – Мала академія наук України
МОН – Міністерство освіти і науки України
НАЗЯВО – Національне агентство забезпечення якості вищої освіти
НУШ – Нова українська школа
ОПП – освітньо-професійна програма

ВСТУП

Становлення демократичної та правової української держави, інтеграція в європейське та світове співтовариство, переосмислення ролі і значимості вищої освіти поставили ряд педагогічних завдань щодо підготовки компетентного вчителя іноземної мови, здатного до удосконалення своїх професійних навичок. Знання іноземної мови як засобу спілкування є невід'ємною частиною соціального розвитку на сучасному етапі.

Новітні тенденції розвитку вищої освіти розкривають виняткову важливість мовної освіти, яка знаходить відлуння у її спрямованості на системне формування свідомості всебічно розвиненої особистості – дієвого соціально мобільного суб'єкта, який активно взаємодіє із іншими верствами суспільства та розбудовує ефективні нестандартні механізми здійснення діалогу культур для розв'язання проблем, підходи до рішень яких мають бути осмислені крізь призму глобалізації як феномену, який розмиває межі між традиційними та новаторськими способами парадигмальної інтеракції. З огляду на це, нові освітні реалії стають рушійними силами та важелями об'єктивного впливу на формування філософії «навчання упродовж життя» як професійного орієнтиру, який, вказуючи на необхідність здійснення самоосвіти особистості, що передбачає набуття здатності опановувати нові знання та об'єктивує готовність до вивчення іноземних мов, трансформувався у вимогу часу.

Зростання інтересу до вивчення іноземних мов для міжкультурного спілкування актуалізує потребу підвищення ефективності викладання іноземних мов у вищій школі, оскільки в умовах сьогодення кількість кваліфікованих учителів іноземних мов є недостатньою. У багатьох педагогічних закладах вищої освіти країни відкрито факультети іноземних мов, отже, пошук шляхів поліпшення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов є вельми актуальним.

Вимоги, що висуваються до майбутнього вчителя як члена суспільства знайшли відображення у законодавчих та програмних документах – Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепції розвитку педагогічної освіти», «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки», спрямованих на вдосконалення системи педагогічної освіти, створення умов для підготовки майбутніх учителів нової генерації та розвиток інноваційних моделей

безперервного професійного зростання й самовдосконалення.

Метою підготовки фахівців, як зазначено у «Концепції підготовки вчителя іноземної мови», є забезпечення можливостей для рівного доступу студентської молоді до опанування іноземних мов; безперервної освіти, системного становлення особистості, яка поступово має набути здатності до реалізації власного потенціалу, професійного розвитку й мобільності в умовах інтенсивних трансформаційних змін, які окреслюють нові контури сучасного суспільства, рушіями для розвитку якого є інноваційні технології. Підготовка майбутніх учителів спрямована на набуття здобувачами вищої освіти навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. У контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов, актуальними є безпосередньо пов’язані з формуванням іншомовної комунікативної компетентності конкретні вміння відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Неперервне та поглиблене вивчення іноземної мови дає можливість здобувачеві освіти підвищити свій інтелектуальний та виховний рівень. Навчання іноземній мові, як і навчання спілкуванню, вимагає від учителя таких якостей, які б забезпечили реалізацію мети навчання та його ефективність. Разом із тим ознайомлення здобувачів вищої освіти з основними положеннями акмеології позитивно впливає на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил майбутніх учителів; сприяє усуненню перешкод, що заважають самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку, саморуху до акме.

На тлі пошуків шляхів поліпшення професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови особливо гостро відчувається брак досліджень у цій галузі, зокрема залишаються недостатньо розробленими теоретичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в закладах вищої освіти. Одночасно з теоретичними склалися і практичні передумови, що вимагають розробки нових підходів до підготовки майбутніх учителів іноземних мов під час навчання у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

1.1. Стан розробленості проблеми дослідження

Професійна діяльність майбутніх учителів іноземних мов стрімко змінюється у сучасному світі. Тенденції розвитку суспільства на нинішньому етапі його глобалізації й технологізації спонукають до відходу від традиційної системи іншомовної освіти й пошуку нових підходів та ефективних технологій навчання. Одним із таких підходів є акмеологічний. Питання педагогічної акмеології були предметом дослідження Б. Ананьєва, А. Бодальова, В. Бодрова та ін. Вивчаючи сутність акмеології, А. Бодальов робить висновок про те, що вона виникла на перетині наук – природничих, суспільних і гуманітарних. Акмеологія досліджує закономірності й механізми розвитку людини на етапі її зрілості, особливо під час досягнення нею найбільш високого рівня розвитку (Бодальов, 1998).

Екстраполюючи принципи акмеології на педагогічну діяльність, такі науковці, як А. Деркач, Г. Кримська, Н. Кузьміна пропонують акмеологічну модель сучасного педагога. Дослідження Н. Носовець присвячено теоретичним аспектам педагогічної акмеології у процесі підготовки майбутнього вчителя. Окремі питання професійної підготовки вчителів із використанням акмеологічного підходу досліджували І. Зязюн, О. Леонтьєв, Н. Ничкало, А. Реан та ін.

Розробляючи питання застосування акмеологічного підходу в освітньому процесі, дослідники у сфері педагогіки спираються на напрацювання психологів, які вивчали досягнення людиною вершин в особистісному й професійному розвитку («акме»), – К. Абульханової-Славської, Л. Виготського, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна та ін.

Сутність акмеологічного підходу у становленні професійної успішності майбутнього вчителя полягає, на думку М. Євтуха і Т. Скорик, «у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її показників: єдність інтелектуального й емоційного її розвитку; її спрямованість на саморозвиток і самоосвіту; мотиваційні чинники досягнення високих результатів професійної діяльності тощо. Розвиток професіоналізму педагога з позицій акмеологічного підходу – це процес удосконалення професійної діяльності, її результату та

особистісне зростання педагога, спрямованість на формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя» (Євтух, 2020, с. 10). Дослідники особливо акцентують увагу на тому, що застосування акмеологічного підходу може докорінно змінити мотиви, потреби, ціннісні установки майбутнього вчителя, його ставлення до професійної діяльності, тобто фактично впливає на всі аспекти його життєдіяльності. Як зазначають науковці, акмеологічна спрямованість на постійний саморозвиток і самовдосконалення є тим чинником, який сприяє сталості професійної успішності впродовж усього професійного шляху вчителя.

О. Дубасенюк вважає акмеологічний підхід стратегічним орієнтиром особистісно орієнтованої педагогічної освіти. При цьому дослідниця розглядає акмеологічні технології як сукупність засобів, що сприяють розкриттю потенціалу здобувачів освіти, досягненню ними професійного розвитку (Дубасенюк, 2015).

В. Брич, Х. Снігур пропонують здійснювати підготовку майбутніх фахівців на основі акмеологічної моделі, яка поєднує в собі чотири підсистеми. В основі підсистеми професіоналізму діяльності фахівця нового покоління лежить вдало вибудувана та відповідним чином структурована комбінація умінь та навичок на високому рівні не лише фахової майстерності, але й сформованості фахової компетентності майбутнього вчителя німецької мови. Крім того, невід'ємними складниками такої інтеракції є акмеологічні інваріанти професіоналізму як базові вміння для здійснення фахівцем майбутньої професійної діяльності на належному рівні. У цілому, зазначимо, що ця підсистема охоплює професійну та психологічну компетентності й професійні знання і навички.

Підсистема професійності особистості. Значущою для розуміння сутності системного становлення фахівця, який постав перед трансформаційними викликами невизначеного сьогодення, є група завдань акмеології, які корелюють із: окресленням феноменології акме як найвищої точки зрілості особистості та її мультиаспектним дослідницьким обґрунтуванням; визначенням суб'єктивних та об'єктивних чинників, що моделюють кількісні та якісні особливості акме; розкриттям механізмів та закономірностей, наявність яких є індикатором здобуття справжнього акме. Фахівцям нового покоління в аспекті теорії зрілої особистості, на думку дослідників В. Брич та Х. Снігур, властиві означені характеристики: розвинуте відчуття відповідальності, високий рівень прояву ініціативності в житті

суспільства, який знаходить об'єктивне вираження у продуктивному застосуванні теоретичного фундаменту знань та сформованих здібностей у практичній площині – при конструктивному вирішенні проблемних ситуацій на шляху до успішної самореалізації в обраній професійній сфері.

Підсистема нормативності діяльності і поведінки. Висококласний фахівець прагне особистісно-фахового розвитку та досягнення професіоналізму, усвідомлюючи необхідність фахових здобутків і професійної самореалізації. Поведінка та діяльність людини регулюються мотивом – актуалізаційною потребою. Це означає, що працівникові потрібно об'єднувати інтелектуальні зусилля у напрямі всебічного розвитку власних здібностей для підвищення рівня фахової майстерності. У дослідницьких колах побутує думка про те, що фахівці нового типу мають володіти такими характеристиками: цілеспрямованість у досягненні запланованих цілей; інтенція уникнення недобросовісної конкуренції; незадоволеність результатами роботи із метою підвищення якості виконання професійних завдань; орієнтація на розширення меж досконалості здійсненого виду діяльності; потреба в системній якісній трансформації механізмів фахової взаємодії; захоплення власними професійними здобутками, які мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення; нездатність виконувати професійні обов'язки на низькому фаховому рівні; незадоволеність одиничним досягненням без прикладання інтелектуальних зусиль; готовність прийняти допомогу й надати її іншим у процесі вироблення спільних механізмів професійної взаємодії у команді однодумців.

Підсистема формування професійної Я-концепції. Постійний результативний розвиток фахівця нового типу є немислимим без імплементації продуктивної Я-концепції. Іншими словами, без осмислення особистістю системи уявлень про себе та власну суспільну значущість. Означена концепція регламентує такі вміння: гностичне (дослідницьке) – здатність здійснювати аналіз ситуації; проєктувальне – виявляти наявні функціональні та причинно-наслідкові зв'язки, успішно створювати та вносити релевантні корективи в організацію системи діяльнісних і поведінкових стратегій; здійснювати професійну комунікацію із метою налагодження ефективних зв'язків у межах визначеної групи та системне формування сприятливої атмосфери й взаємовідносин, впливати на лінію поведінки; на рефлексивному рівні забезпечувати адекватні реакції на ситуації та

суб’єктів інтеракції; соціально-перцептивні – здатність здійснювати вибір відповідної рольової позиції та реалізовувати співробітництво, діяти беручи до уваги індивідуальні особливості суб’єктів взаємодії (Брич, Снігур, 2017, с. 126–128).

С. Саяпіна, О. Коркішко, А. Коркішко пропонують доповнити зміст підготовки сучасного вчителя вивченням акмеологічних освітніх технологій, під якими розуміють технології, спрямовані на саморозвиток здобувачів освіти відповідно до їхніх природних здібностей у межах певних освітніх програм; на досягнення кожним із них своїх найвищих результатів за умови плідної співпраці партнерів освітнього процесу. До акмеологічних освітніх технологій віднесено: ігрові (дидактична гра, технології ігромоделювання); технології психоконсультування; тренінгові технології; технології розвивального навчання; технологія особистісно зорієнтованого навчання; метод проєктів (Саяпіна, Коркішко, 2020, с. 35).

І. Ніколаєску, висвітлюючи практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору, наголошує на таких основних ідеях:

- міждисциплінарність, що передбачає включення матеріалу з різних галузей науки, що мають свій предмет в освіті фахівців, які працюють у системі «людина-людина»;
- комплексність, яка передбачає різноманітність зв’язків освіти спеціаліста з різними сторонами життєдіяльності людини і суспільства, а також характеристику соціального контексту розвитку освітньої практики;
- всебічність – можливість повніше охопити проблеми, які потребують теоретичного осмислення і практичного вирішення;
- цілісність – можливість показати єдність різних напрямів освітньої діяльності; важливість освіти для цілісного розвитку людини (Ніколаєску, 2012, с. 4).

С. Генкал висловлює думку, що мотиваційній активності здобувачів вищої освіти сприяє акмеологічна позиція викладача, який виступає у цьому випадку фасилітатором. Майбутні вчителі усвідомлюють необхідність підвищувати рівень компетентності й майстерності під час вирішення пізнавальних і професійних завдань, значущість навчальної діяльності, а також розуміння того, що успіх у професійній сфері залежить від прагнення до самовдосконалення та особистісного зростання (Генкал, 2021, с. 75).

Під кутом зору теми нашого дослідження вважаємо важливим розглянути зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Досить велика кількість праць із різних аспектів цього питання присвячена підготовці майбутніх учителів цієї спеціальності у Великій Британії, Німеччині, Франції, Канаді, Туреччині, Фінляндії, Данії та ін. (Н. Авшенюк, В. Базуріна, Л. Дяченко, І. Задорожна, К. Котун, І. Козаченко, М. Марусинець, О. Огієнко, Н. Постригач, І. Самойлюкевич, О. Сулима, О. Чорна, О. Хижняк та ін.).

У своєму дослідженні колектив авторів (Н. Авшенюк, Л. Дяченко, К. Котун, М. Марусинець, О. Огієнко, Н. Постригач, О. Сулима) робить детальний аналіз національних систем підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах та визначає наступні ключові особливості професійної підготовки (рис. 1.1):



Рис. 1.1. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів: зарубіжний досвід (узагальнено автором за результатами досліджень Н. Авшенюк, Л. Дяченко, К. Котун, М. Марусинець, О. Огієнко та ін.)

– розширення компонента педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів іноземної мови (за рахунок практикумів та

збільшення кількості годин, передбачених на підготовку);
- розробка програм інтернатури;
- варіювання від університетських програм (бакалаврату, магістратури) до педагогічних курсів;
- залучення до професійної діяльності найкращих випускників закладів вищої освіти, посилення правил відбору при працевлаштуванні на педагогічні спеціальності;
- визначення пріоритетним завдання створення систем неперервного професійного розвитку від навчання в закладі вищої освіти до завершення професійної кар'єри;
- перенесесення програм професійного розвитку в заклади загальної середньої освіти, що передбачає систематичну взаємодію учасників освітнього процесу.

Оскільки вивчення зарубіжного досвіду відкриває нові можливості для розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні, вбачаємо за доцільне розглянути актуальні питання професійної освіти Великої Британії, оскільки ця країна зробила вагомий внесок в удосконалення механізмів методичної підготовки педагогічних закладів вищої освіти України шляхом успішної реалізації проєкту «Шкільний учитель нового покоління», започаткований Британською Радою в Україні та Міністерством освіти і науки України у березні 2013 року.

Аналізуючи результати дослідження І. Самойлюкевич, можна зазначити, що теоретичний складник курсів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов Великої Британії здебільшого є схожим зі змістом аналогічних українських програм. До нього обов'язково входять курси з педагогіки, мовної підготовки, історії, літератури й культури країни, мова якої вивчається, лінгвістичної теорії (компаративна лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика), методики викладання іноземних мов. Проте варто також зауважити, що, на відміну від українських закладів вищої освіти, британські університети не просто навчають здобувачів вищої освіти використанню ІКТ у навчальних цілях, але й запровадили обов'язкове тестування цих умінь як компонент випускних екзаменів.

Як зазначає дослідниця, деякі британські заклади вищої освіти включають до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов також аспекти інтеркультурної або соціокультурної педагогіки. Навчання за кордоном є невід'ємною частиною професійної підготовки британських здобувачів вищої освіти, зазвичай у рамках

проектів «Foreign Language Assistant».

Заслуговує на увагу описаний І. Самойлюкевич практичний компонент навчання – педагогічна практика. Він розрахований на довгостроковий тренінг як у школах Великої Британії, так і за кордоном. Зокрема, старшокурсники мають провести дві третини навчального часу у двох різних школах, працюючи у класах різних етапів навчання. Під час педагогічної практики здобувачі вищої освіти співпрацюють з учителями-менторами, які також залучаються до планування програм підготовки майбутніх учителів.

Привертає увагу той факт, що оцінювання якості професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії здійснюється з урахуванням стандартів, розроблених агенцією педагогічної освіти. Вони є своєрідним підґрунтям для здійснення поточного і підсумкового контролю.

У контексті нашого дослідження важливим є забезпечення у Великій Британії підтримки постійного професійного розвитку вчителів іноземних мов на державному рівні. З цією метою функціонують спеціальні інституції, діяльність яких охоплює три напрями, а саме:

1) перепідготовка вчителів та ознайомлення з новими ідеями та підходами, зокрема, щодо використання ІКТ;
2) допомога вчителю для подолання труднощів, які виникли в конкретному професійному контексті;
3) впровадження нових стратегій, розроблених на міністерському рівні.

Вважаємо, що така системна організація постійної підтримки вчителів щодо різних аспектів їхньої професійної діяльності свідчить про практичну реалізацію акмеологічного підходу.

Ще одним свідченням урахування сутності акмеології у підготовці вчителів іноземної мови є наповнення їхнього професійного портрета. Не розглядаючи детально усі його елементи, сконцентруємось на одному з них – цінностях. До них належать:

– усвідомлення важливості вивчення і викладання іноземних мов для соціального, політичного, економічного й культурного розвитку країни й особистості;
– володіння критичним підходом до навчання, який передбачає самооцінювання, взаємоспостереження, практично-дослідницьку діяльність і впровадження результатів педагогічних досліджень у практику викладання іноземних

мов;
- усвідомлення необхідності постійного професійного й особистісного саморозвитку, оволодіння новими навчальними стратегіями;
- розуміння важливості співпраці за межами шкільного контексту, набуття досвіду мультикультурного спілкування;
- володіння методами навчання відповідно до професійних, соціокультурних і особистісних потреб своїх учнів / студентів (Самойлюкевич, 2007, с. 41–42).

Як бачимо, у наведеному переліку самооцінювання вчителів, усвідомлення ними необхідності постійного професійного й особистісного саморозвитку, оволодіння новими навчальними стратегіями є саме тими цінностями, які визначають особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя на основі акмеологічного підходу.

Акмеологічна спрямованість притаманна й професійним стандартам, що регулюють підготовку майбутніх учителів у Великій Британії (Professional Standards, 2007; Teachers' Standards, 2011). Розглядаючи зміст стандартів з точки зору організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, які опановують у британських університетах професію вчителя іноземних мов, В. Перевознюк зазначає, що вони містять розділ, присвячений професійному зростанню вчителя, де особливе значення надається формуванню таких умінь та здатностей:
- аналіз та вдосконалення власної педагогічної діяльності, самостійне визначення цілей і напрямів подальшого зростання та самовдосконалення;
- критичне, творче та конструктивне ставлення до інновацій і готовність упроваджувати найкорисніші з них у власну практику роботи з дітьми (Professional Standards, 2007).

Дослідниця наголошує, що з метою формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії передбачається створення індивідуальної освітньої траєкторії, що сприяє усвідомленому керуванню самоосвітньою діяльністю, визначенню особистісних і професійних потреб, поліпшенню стосунків з оточенням, здійсненню рефлексії власного навчання (Перевознюк, 2020, с. 183).

Про посилення акмеологічного спрямування підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Великій Британії свідчить і той

факт, що, як зазначає І. Козаченко, досліджуючи форми та методи розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови, у британських університетах спостерігається збільшення частки самостійної роботи здобувачів вищої освіти (Козаченко, 2015). Отже, можемо зробити висновок, що вже під час навчання в закладі вищої освіти майбутні британські вчителі набувають здатностей, умінь і, головне, власного досвіду програмування і керування саморозвитком. Набуті таким чином здатності вони зможуть використовувати протягом усього часу подальшої професійної діяльності.

На основі зіставного аналізу підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії й Україні І. Козаченко пропонує використання позитивного досвіду британських закладів освіти у вигляді таких змін: посилення уваги до відбору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність, запровадження ознайомчої педагогічної практики у перші тижні навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти; збільшення обсягу самостійної роботи здовачів вищої освіти; розширення можливості вибору ними навчальних предметів за інтересами, продовження терміну проходження педагогічної практики за рахунок скорочення часу для теоретичної підготовки та шляхом інтеграції окремих навчальних курсів; запровадження навчального стажування здобувачів вищої освіти у країнах, мова яких вивчається; підвищення кваліфікації педагогів-практиків з інноваційною спрямованістю; створення гнучкої системи курсів післядипломного навчання, що стане для майбутніх учителів ефективним стимулом до підвищення фахового рівня.

Як свідчить наведений вище перелік пропонованих змін у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, цей процес потребує вдосконалення в аспекті орієнтації його на стандарти й рекомендації, що реалізуються в європейському освітньому просторі. Тому, на нашу думку, найбільш важливим є висновок дослідниці про те, що одним із напрямів удосконалення української освітньої системи виступає європеїзація мовної освіти й надання статусу пріоритетної галузі професійній освіті майбутнього вчителя іноземних мов (Козаченко, 2016, с. 204).

О. Чорна вважає корисними для України надбаннями педагогічної освіти Великої Британії у галузі підготовки вчителів-філологів такі:

- педагогічна практика, її роль, тісний зв'язок закладу вищої освіти зі школою: школа впливає на зміст професійно-педагогічної підготовки, вчителі шкіл спільно з тьюторами коледжів / університетів беруть участь у розробці навчальних планів і програм підготовки вчителів;
- стажування за кордоном, а саме у країні, мова якої вивчається;
- викладання практичного курсу у ЗВО носіями мови;
- практична спрямованість підготовки, зв'язок теорії з практикою;
- спільним з українською реальністю є те, що у більшості закладів навчальні плани будуються за модульним принципом, що дозволяє досягти значної гнучкості та варіативності (Чорна, 2011, с. 9).

Вивчаючи зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів до науково-дослідницької діяльності у Великій Британії, І. Козубовська, І. Попович, Н. Рокосовик акцентують увагу на рефлексії під час занять та рефлексивній практиці, яка полягає у самоаналізі здійсненої практичної діяльності для фіксації її результатів, аналізу та підвищення її ефективності в подальшому. Цікаво, що вона супроводжує весь процес підготовки майбутнього вчителя, сприяє розвитку навичок критичного мислення та залучає здобувачів вищої освіти до професійно-орієнтованої діяльності (Козубовська та ін., 2019).

Розглядаючи особливості методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії, І. Задорожна стверджує, що деякі аспекти цієї підготовки можуть бути корисними й під час підготовки майбутніх учителів німецької мови у вітчизняних закладах вищої освіти, зокрема такі:

- використання модульних технологій;
- врахування інтересів здобувачів вищої освіти у виборі навчальних дисциплін;
- гнучке поєднання теоретичного та практичного компонентів;
- надання пріоритетного значення сучасним теоріям та підходам;
- практична спрямованість;
- акцент на самостійну роботу та розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти;
- індивідуалізація навчання.

До особливостей підготовки вчителів англійської мови як

іноземної нею віднесено:

- залучення недержавних закладів освіти під керівництвом спеціальних організацій;
- підготовка британських та іноземних здобувачів вищої освіти;
- наявність різних рівнів підготовки;
- практичний характер;
- поєднання лінгвістичної та методичної підготовки;
- аналіз окремих теоретичних питань у контексті практичної роботи з учнями;
- використання комунікативного підходу;
- широке застосування проблемного навчання;
- рефлексивність;
- диференційований підхід з урахуванням специфіки подальшої діяльності в різних педагогічних системах (Задорожна, 2002).

З огляду на окреслені особливості можемо констатувати, що принципи акмеологічного підходу не декларуються, а реалізуються, наприклад, в активному залученні здобувачів вищої освіти до самооцінювання, рефлексивності, проблемного навчання тощо.

Акмеологічні прагнення майбутніх учителів іноземних мов можуть бути значною мірою змотивовані під час педагогічної практики. Підтвердження цієї думки знаходимо у численних публікаціях дослідників, які вивчали досвід підготовки вчителів іноземних мов у різних країнах. Зокрема, Є. Спіцин, В. Черниш висвітлюють особливості практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи. На наш погляд, варто звернути увагу на відзначену дослідниками важливу роль ментора під час проходження педагогічної практики. Це вчитель, спеціально обраний з-поміж педагогів школи, на базі якої організовується та проводиться педагогічна практика. До завдань ментора входить методична допомога студенту-практиканту при підготовці та проведенні уроків, їх плануванні, а також сприяння при вирішенні проблем, що виникли у здобувача вищої освіти під час педагогічної практики. Одночасно ментор оцінює ступінь ефективності роботи практиканта в ролі вчителя.

На ментора покладені такі обов’язки:

- він консультує студента-практиканта з питань викладання предмета його спеціалізації;
- допомагає здобувачеві вищої освіти зрозуміти механізми сприйняття та навчання дітей і відповідно до цього будувати

власні уроки;
- дає здобувачеві вищої освіти поради щодо управління класом, складання розкладу, оцінювання знань учнів і сам є у всьому цьому прикладом;
- як представник школи він бере на себе відповідальність за ті аспекти педагогічної підготовки, які мають місце в школі;
- спостерігає за професійним зростанням студента-практиканта, за його прогресом в оволодінні предметом, компетентностями у викладанні, в застосуванні знань, у роботі з оцінки діяльності учнів та звітності (Спіцин, Черниш, 2021, с. 56).

Розглядаючи узагальнення обов'язків ментора, представлених вище, зазначимо, що якраз спостереження за професійним зростанням студента-практиканта може стати мотивуючим чинником для майбутнього вчителя, адже він отримує одночасно кваліфіковані поради щодо сутності професійної діяльності та підтримку у вигляді оцінки його досягнень і прогресу в своїй спеціальності.

Різні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Насамперед, у центрі уваги були питання підходів до професійної підготовки цих фахівців. А. Степаненко акцентувала на важливості реалізації особистісно-орієнтованого навчання з використанням відповідних педагогічних технологій, орієнтованих на творчий розвиток особистості. Реалізація особистісно-орієнтованої освіти можлива, на думку дослідниці, «за умови створення педагогічних чинників, в основі яких лежить розвивальне середовище. Воно характеризується новим змістом навчання, де головним є освітнє завдання, а організаційні форми, методи, засоби навчання носять суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії» (Степаненко, 2018, с. 575).

На актуальності змін у підготовці майбутніх учителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти акцентує увагу В. Гаманюк. На її думку, дослідники об'єднані думкою про те, що соціальні та політичні трансформації впливають на мовну сферу, що є причиною її постійної трансформації. Це об'єктивує необхідність звернення до перегляду та аналізу тенденцій професійної підготовки вчителів іноземних мов із огляду на активну стадію становлення багатомовної освіти. Більшість дослідників досить одностайні у своїх поглядах щодо виділення у структурі фахових компетентностей вчителя іноземних мов лінгвістичної, методичної, соціокультурної,

дискурсивної, соціальної й компенсаторної. Підтримуємо думку про те, що в умовах багатомовної освіти особливого значення набуває також «багатомовна і крос-культурна компетентність вчителя, що включає не тільки знання декількох іноземних мов, знайомство з різними культурами і толерантне ставлення до них, але й сформовану європейську ідентичність» (Гаманюк, 2014, с. 90).

Останнім часом багато дослідників зосередили свою увагу на практиці застосування у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов ресурсів, наявних у мережі Інтернет. Зокрема, Г. Палиця розглядає ресурсно-функціональні можливості платформи derdieDaF у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів німецької мови. Автор дослідження визначила умови використання цього вебсайту в практиці їхньої фахової підготовки, до яких віднесено «узгодження з чинними стандартами щодо професійної компетентності вчителя німецької мови, адаптацію до змісту педагогічної освіти за цією спеціальністю, творче комбінування ресурсів і матеріалів у межах конкретної тематики навчальних курсів і дисциплін, урахування специфіки користування ними з огляду на розмаїття форм організації навчального процесу» (Палиця, 2021, с. 35).

О. Ясько вважає, що ресурси мережі Інтернет доцільно використовувати з метою формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов. Інтернет-ресурси набувають особливого значення в умовах інформатизації сучасного суспільства і перетворюються сьогодні на необхідний інструмент професійної підготовки майбутніх учителів (Ясько, 2017).

Погоджуємось із думкою І. Соколової про те, що професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога є соціально-педагогічною системою, яка спрямовується на формування ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя з метою виконання ним функцій педагогічної діяльності. Спираючись на тезу С. Сисоєвої щодо системної цілісності цієї підготовки та її процесуальної неперервності в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного, дослідниця конкретизує зазначені аспекти. У загальному вигляді таку підготовку вона вважає складовою неперервної педагогічної освіти, яка зумовлюється конкретними історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів у вищій педагогічній школі. На рівні особливого відображається специфіка професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога, зумовлена освітньою

галуззю «гуманітарні науки», напрямами підготовки майбутнього фахівця («педагогічна освіта», «філологія»), освітніми рівнями бакалавра і магістра. Індивідуальна площина передбачає створення на філологічному факультеті дієвих стимулів професійного та особистісного розвитку майбутнього вчителя-філолога шляхом запровадження сучасних педагогічних технологій, а також педагогічного моніторингу якості реалізації освітньо-професійних програм за спеціальністю «Філологія» на кожному етапі професійної підготовки фахівця у закладі вищої освіти. Професійна підготовка на рівні специфічного предметного означає врахування в змісті, формах, методах і педагогічних технологіях особливостей майбутньої діяльності вчителя-філолога із предметним полем «Іноземна мова» (Соколова, 2008, с. 6).

Як свідчить аналіз українських та зарубіжних праць науковців, присвячених питанням підготовки майбутніх учителів іноземної мови, основна увага була сконцентрована на формуванні комунікативної культури майбутніх учителів, їхніх ціннісних орієнтирів, реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Проте організація й здійснення підготовки майбутніх учителів німецької мови на основі акмеологічного підходу залишилися поза увагою дослідників.

1.2. Понятєво-категоріальний апарат дослідження

Наукові пошуки дослідників у педагогічній сфері керуються базовими поняттями з тематики проблеми, яка досліджується. Як зазначає І. Драч, будь-яке сучасне наукове дослідження має ґрунтуватися на використанні специфічного наукового апарату, покликаного точно відображати онтологію наукового знання у галузі досліджуваної проблеми (Драч, 2016). У науковому розумінні поняття відображає істотні властивості, притаманні предметам і явищам. Тому важливим є окреслення й уточнення ключових понять дослідження. З цією метою розглянемо ряд дефініцій важливих для нашого дослідження понять, беручи до уваги їх тлумачення вітчизняними й зарубіжними науковцями.

З огляду на вивчення питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов проаналізуємо детальніше сутність понять «підготовка» і «професійна підготовка». У «Словнику української мови» надано таке визначення терміну «підготовка»: «Запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» («Словник

української мови», т. 6, с. 417). Здійснений нами детальний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поняття «підготовка» не зустрічається у самостійному значенні. У контексті досліджуваної нами проблеми воно вживається лише у значенні «професійна підготовка». Оскільки у нашому дослідженні йдеться про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов, зосередимо свою увагу на аналізі сутності саме цього педагогічного феномена.

На нашу думку, насамперед доцільно з'ясувати, як тлумачиться поняття «професійна підготовка» на законодавчому рівні. У статті 1 «Основні терміни та їх визначення» Закону України «Про вищу освіту» вказано, що професійна підготовка є здобуттям кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю («Про вищу освіту», 2006).

У термінологічному переліку Європейського Союзу щодо освітньої політики професійна підготовка означена у вигляді пропозицій щодо освіти та навчання, які передають знання, ноу-хау, навички та/або компетентності, необхідні для конкретної професійної діяльності або загалом на ринку праці (Terminology of European Education and Training Policy, 2008).

Деталізація окремих аспектів змістового наповнення поняття «професійна підготовка» здійснювались вітчизняними дослідниками. Зокрема, у словнику «Професійна освіта» уточнені такі сутнісні ознаки цього феномена:

- сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації;
- підготовка в закладах освіти спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури;
- складова частина системи освіти («Професійна освіта», 2000).

Р. Горбатюк і В. Кабак вважають особливістю поняття «професійна підготовка» її зорієнтованість на професію шляхом оволодіння певною системою професійних знань, умінь та навичок у закладах вищої та фахової передвищої освіти. Дослідники акцентують на чіткій вираженості її фахової спрямованості – педагогічної (Горбатюк, 2015, с. 10).

Досить змістовне визначення поняття професійної підготовки пропонує В. Семиченко, розглядаючи її в кількох аспектах: 1) як процес професійного становлення майбутніх професіоналів; 2) як мету та результат діяльності закладу освіти; 3) як суть залучення здобувача

вищої освіти в освітнй процес (Семиченко, 1992).

На думку О. Павлик, «професійна підготовка майбутнього вчителя – цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення у майбутніх учителів готовності до професійної діяльності» (Павлик, 2004).

В. Безлюдна запропонувала наступне визначення цього поняття: «професійна підготовка майбутнього вчителя – це система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтованих на його особистісний розвиток, метою і кінцевим результатом якого має стати готовність до виконання професійно-педагогічної діяльності» (Безлюдна, 2018).

В. Бондар розглядає підготовку вчителя як формування його особистості шляхом забезпечення культури спілкування, розвитку педагогічного мислення у структурі педагогічного процесу та виробничих функцій, моделювання та вирішення педагогічних задач, аналізу проблемних ситуацій з педагогічної взаємодії (Бондар, 2009, с. 6). На основі наявних поглядів вітчизняних науковців Н. Несторук і Л. Кокоріна представили професійну підготовку як сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, що дозволяють виконувати роботу в певній сфері діяльності.

Вітчизняні дослідники конкретизували сутність терміна «професійна підготовка» для фахівців різних спеціальностей. Зокрема, Т. Гончаренко уточнила його для майбутніх інженерів-програмістів, визначивши їхню професійну підготовку як цілісну, складну, керовану систему організаційно-педагогічних заходів, спрямовану на формування професійно-важливих знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує виконання професійних функцій відповідно до сучасних вимог ринку праці (Гончаренко, 2017).

Спираючись на погляди провідних українських науковців, О. Дудник пропонує авторське трактування феномену «професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи» у формі спеціально організованої системи освітніх заходів, що передбачає активне включення здобувача вищої освіти у навчально-виховну діяльність з метою формування сукупності професійних та особистісних якостей, професійних знань, умінь, навичок, досвіду роботи, а також готовності до їх реалізації у майбутній професійній діяльності (Дудник, 2020).

Вперше в педагогічній науці підготовку вчителя іноземної мови

в педагогічних закладах вищої освіти України розглянуто О. Околовичем у дослідженні «Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття».

Залежно від кваліфікації розрізняють чотири основні рівні професійної підготовки, що вимагають відповідної професійної освіти: вищої, середньої спеціальної, початкової професійної й елементарної («Словник педагогічних та психологічних термінів», 2019, с. 41).

Узагальнення тлумачень науковцями поняття «професійна підготовка» представлене у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Сутність поняття «професійна підготовка»

Джерело, автор	Сутнісні характеристики поняття «професійна підготовка»
Закон України «Про вищу освіту»	Здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.
Terminology of European Education and Training Policy	Пропозиції щодо освіти та навчання, які передають знання, ноу-хау, навички та/або компетенції, необхідні для конкретної професійної діяльності або загалом на ринку праці.
Словник педагогічних та психологічних термінів	Сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, що дозволяють виконувати роботу в певній сфері діяльності.
В. Бондар	Забезпечення культури спілкування, розвиток педагогічного мислення у структурі педагогічного процесу та виробничих функцій, моделювання та вирішення педагогічних задач.
С. Гончаренко, Н. Ничкало	Сукупність знань, навичок і вмінь; підготовка в закладах освіти; складова частина системи освіти.
Т. Гончаренко	Цілісна система організаційно-педагогічних заходів, спрямована на формування професійно-важливих знань, умінь, навичок, особистісних якостей.

Продовження таблиці 1.1

Р. Горбатюк, В. Кабак	Оволодіння певною системою професійних знань, умінь та навичок у закладах освіти.
В. Семиченко	Процес професійного становлення майбутніх професіоналів; мета та результат діяльності закладу освіти; суть залучення здобувача вищої освіти в освітнй процес.
О. Дудник	Спеціально організована система освітніх заходів з метою формування сукупності професійних та особистісних якостей, професійних знань, умінь, навичок, досвіду роботи, а також готовності до їх реалізації у майбутній професійній діяльності.

Отже, підсумовуючи розглянуті погляди науковців на сутність, змістове наповнення й функціональні характеристики професійної

підготовки, можна констатувати, що вона є цілеспрямованим процесом навчання майбутніх фахівців певної спеціальності шляхом набуття ними знань, умінь, навичок і практичного досвіду, необхідних для виконання професійних обов'язків і завдань. Це може здійснюватись під час навчання у закладах вищої освіти, стажування, підвищення кваліфікації на відповідних курсах, участі у тренінгах тощо. Безумовно, найбільш ефективним варіантом професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є підготовка в освітньому процесі закладів вищої освіти. Саме від якості вищої педагогічної освіти багато в чому залежить успішність професійної діяльності майбутніх фахівців цієї спеціальності.

Результатом професійної підготовки майбутніх фахівців є їхня готовність до здійснення професійної діяльності. З огляду на це, розглянемо два взаємопов'язані поняття «готовність» і «готовність до професійної діяльності». Дефініція «готовності» у «Словнику української мови» розкривається дуже коротко: «бажання зробити що-небудь» («Словник української мови», т. 2, с. 148). Безумовно, для здійснення діяльності потрібне бажання зробити це. Проте, на нашу думку, таке визначення є дещо узагальненим і спрощеним, адже для того, щоб майбутній фахівець володів готовністю до виконання певних дій, крім бажання, він має також набути здатності до цього. Тому більш актуальним для нашого дослідження є конкретизоване поняття – «готовність до професійної діяльності», що підтверджує також факт аналогічного бачення готовності науковцями, які, хоч і не ототожнюють ці феномени, але трактують готовність здебільшого як готовність до професійної діяльності. Зокрема, аналізуючи сутність готовності, Л. Кондрашова зазначає, що «це не лише властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник суті діяльності особи, міра її професійної здібності» (Кондрашова, 1987, с. 34). Як бачимо, йдеться не про абстрактну готовність, а про професійну діяльність майбутнього фахівця.

Водночас, як і в дефініції «Словника української мови», дослідниця більшою мірою акцентує увагу на психологічному аспекті готовності, що «включає в себе, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій» (Кондрашова, 1987, с. 33–35).

Як складне інтегративне особистісне утворення, що забезпечує доцільність та можливість організації суб'єкт-суб'єктного спілкування й охоплює мотиви, ціннісні орієнтації, відносини, інтереси, професійні знання, уміння та рефлексивну поведінку суб'єкта, розглядає готовність до професійної діяльності І. Глазкова (Глазкова, 2004, с. 16). Аналогічну позицію висловлює Л. Линенко, вважаючи поняття «готовність до професійної діяльності» цілісною інтегрованою якістю особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність під час здійснення визначеної діяльності, що виникає унаслідок певного досвіду людини, що базується на формуванні її позитивної налаштованості до професійної діяльності, усвідомлення відповідних мотивів і потреб (Линенко, 1995, с. 5). На думку Д. Біди, професійна готовність педагога є інтегральним особистісним утворенням, комплексом індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують високу ефективність професійного функціонування, і як складову підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, і як результат підготовки педагога до цього виду діяльності (Біда, 2010, с. 24). На прикладі розуміння зазначеного феномена цими науковицями знову переконуємось у тому, що готовність до професійної діяльності є багатоаспектним явищем, що охоплює і набуті знання, уміння й навички, і певні особистісні якості.

Варто зазначити, що, конкретизуючи поняття готовності у контексті відповідної спеціальності, дослідники часто говорять про професійну готовність до виконання певних функцій. Наприклад, Г. Сорокіна розуміє її як найвищий рівень професійної компетентності майбутніх кадрів, що передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти системою загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, наявність у них професійно спрямованого світогляду й активної позиції, їхню здатність вирішувати творчі завдання фахового спрямування, наявність гнучкого мислення й високого рівня професійної культури (Сорокіна, 2011, с. 16).

Колектив дослідників ХНПУ імені Г. С. Сковороди визначає готовність вчителя до професійної діяльності як готовність до педагогічної діяльності, що є такою характеристикою особистості, яка передбачає позитивне ставлення до педагогічної професії, має необхідні професійні знання, відповідні навички і вміння, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів (Євдокимов, 2004, с. 98).

На думку С. Будака, результатом підготовки фахівців із навчання

іноземної мови має стати їхня готовність до роботи, яка є інтегральним новоутворенням, що поєднує сукупність теоретичних, лінгвістичних, країнознавчих і методичних знань з іноземної мови; відзначається сформованістю іншомовних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок; стратегій і тактик іншомовної поведінки, які забезпечують успішне навчання іноземної мови, високий рівень ефективної професійної діяльності та сприяють подальшому самовдосконаленню і самореалізації особистості педагога в його професійній діяльності (Будак, 2008, с. 34).

Можемо констатувати, що, розглядаючи професійну готовність як інтегративне явище, вітчизняні дослідники уточнюють його структурні елементи. Зокрема, беручи до уваги праці Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін., Г. Сорокіна вважає, що професійна готовність майбутнього фахівця містить такі блоки: науково-теоретичну, практичну, психологічну та психофізіологічну готовність (Сорокіна, 2011, с. 17).

В. Свистун виокремлює у структурі професійної готовності два компоненти – когнітивний і операційний. Когнітивний компонент охоплює загальнонаукову компетентність (загальну підготовленість до виконання трудової діяльності), професійну компетентність (підготовленість фахівця до виконання трудової діяльності за професійною спеціалізацією), управлінсько-функціональну (підготовленість до виконання управлінських функцій на різних ієрархічних рівнях). Операційний компонент є системою управлінських навичок і вмінь, необхідних для ефективного здійснення управлінської діяльності. Крім того, дослідниця вважає окремим феноменом особистісну готовність, до якої відносить низку критеріїв: мотиваційний (спрямованість на професійне засвоєння знань, професійно-пізнавальний інтерес), вольовий (чітка організованість, контролювання своєї діяльності та спрямування її на досягнення поставлених цілей), ціннісний (надбання, підсилення, зміцнення всієї сукупності моральних принципів, норм, переконань), інтелектуальний (розвиток у студента розуміння й розумових дій, умінь аналізувати, нестандартно мислити), індивідуально-психологічний (стійка індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, навичок, методів і способів здійснення діяльності), оцінний (оцінювання студентом самого себе, своїх якостей, можливостей, положення серед інших людей і їх ставлення до себе) (Свистун, 2007).

Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен розглядають такі критерії готовності: мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями); вольовий (самоконтроль, самомобілізація, вміння управляти діями); оцінний (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань) («Життєва компетентність особистості», 2003).

Узагальнення поглядів науковців щодо сутності поняття «готовність до професійної діяльності» наведене у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Сутність поняття «готовність до професійної діяльності»

Автор	Сутнісні характеристики поняття «готовність до професійної діяльності»
Словник української мови	Бажання зробити що-небудь.
Д. Біда	Інтегральне особистісне утворення, комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують високу ефективність професійного функціонування.
І. Глазкова	Складне інтегративне особистісне утворення, що забезпечує доцільність та можливість організації суб'єкт-суб'єктного спілкування й охоплює мотиви, ціннісні орієнтації, відносини, інтереси, професійні знання, уміння та рефлексивну поведінку суб'єкта.
В. Євдокимов	Позитивне ставлення до педагогічної професії, професійні знання, навички і вміння, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів.

Продовження таблиці 1.2

Л. Кондрашова	Концентрований показник суті діяльності особи, міра її професійної здібності.
Л. Линенко	Цілісна інтегрована якість особистості, в основі якої емоційно-когнітивна та вольова мобілізаційність у процесі включення в професійну діяльність, що виникає унаслідок певного досвіду людини, що базується на формуванні її позитивного відношення до професійної діяльності, усвідомленні відповідних мотивів і потреб.
В. Свистун	Загальна підготовленість до виконання трудової діяльності, підготовленість фахівця до виконання трудової діяльності за професійною спеціалізацією.
Г. Сорокіна	Найвищий рівень професійної компетентності, оволодіння системою загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, наявність професійно спрямованого світогляду й активної позиції, здатність вирішувати творчі завдання фахового спрямування, наявність гнучкого мислення й високого рівня професійної культури.

Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен	Відповідальність за виконання завдань, знання й уявлення про особливості та умови діяльності, володіння способами та прийомами діяльності, самоконтроль, самомобілізація, самооцінка.

Ураховуючи багатоаспектність поняття «готовність до професійної діяльності», розглядаємо готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності як інтегративну особистісну якість, що включає в себе здатність до ефективного виконання своїх професійних обов'язків на основі використання набутих знань, умінь, навичок і досвіду, швидкої адаптації до мінливих умов праці та неперервного подальшого професійного вдосконалення.

Вивчаючи можливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності на основі акмеологічного підходу, вважаємо за необхідне уточнити сутність цього підходу, який є ключовим для нашого дослідження. Термін «акмеологія» походить з грецької мови (*acme* – вершина, *logos* – наука). Дослідник О. Бодальов, наукова творчість якого сфокусована у двох основних напрямах – психології спілкування та акмеології, розглядав «акме» як багатовимірний стан людини, що, хоча й охоплює значний етап її життя і завжди показує, наскільки вона сформувалася як громадянин, фахівець і особистість, він, разом із тим, ніколи не є статичним і відзначається варіативністю та мінливістю (Бодальов, 1998).

Українські та зарубіжні дослідники пропонують різні підходи до трактування поняття «акме»:

- вершина досконалості й могутності (В. Бранський) (Бранський, 2002);
- найвищий ступінь розквіту, перебувати в «акме» означає бути в повному розквіті, на вищому щаблі розвитку (А. Бейдман);
- наука досягнення вершин якості в людині, оволодіння досконалістю, в тому числі й в обраній професійній діяльності (Ю. Гагін) (Гагін, 2003);
- вищий для кожної людини рівень її розвитку, що припадає на певний часовий проміжок її зрілості (А. Деркач);
- стан людини, при якому досягається найвищий результат її діяльності, «зоряний час»; процес просування до цього стану засобами освіти (Н. Кузьміна) (Кузьміна, 2002).

Становлення демократичної та правової української держави, інтеграція в європейське та світове співтовариство, створення нових ринкових відносин, переосмислення ролі вищої освіти в освітянському

просторі є неможливими без орієнтування на гуманістичні ідеї, які вимагають глибокого ступеня знання людиною власних потенційних можливостей. Звернення людини до самої себе, необхідність у професійній самореалізації, набуття професійного досвіду є актуальними та характеризують суспільні потреби громадян нашої країни. Лідерство конкурентоспроможного фахівця на ринку праці визначається тим, наскільки він усвідомив необхідність своєчасного розкриття та реалізації власного потенціалу, досягнення «акме», подолання перешкод, що слугують «бар'єрами» для цих процесів.

Розвиток процесів самосвідомості людини відбувається у процесі її професійної підготовки. Як видно із рис. 1.2, основним призначенням теорії та методики професійної освіти є створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця, формування його позитивної «Я» – концепції в процесі опанування основ професійної діяльності.

Конкретизація основного призначення теорії та методики професійної освіти на рис. 1.3, унаочнює уявлення про те, що набуття особистісно-професійної зрілості, формування професіоналізму, стимулювання досягнення «акме» є орієнтирами докорінних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців у сучасній вищій школі.



Рис. 1.2. Основне призначення теорії та методики професійної освіти (узагальнено автором)

«Акме» в професійному розвитку (професійне «акме») – це психічний стан, який означає найвищий для цієї особистості рівень професійного розвитку, максимальну мобілізованість при реалізації професійних здібностей, можливостей та резервів людини у певний період її життя.



Рис. 1.3. Орієнтири докорінних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців у сучасній вищій школі (узагальнено автором)

Результати сучасних акмеологічних досліджень свідчать про те, що при вивченні людської індивідуальності недостатньо уявити людину як відкриту систему, яка взаємодіє зі світом, необхідно розглядати людину і як «закриту» систему внаслідок внутрішнього взаємозв'язку її якостей.

Акмеологія є наукою, яка виникла й функціонує на перетині низки інших наук – суспільних, гуманітарних, технічних. Предметом акмеології є вивчення закономірностей розвитку людини у період її зрілості, зокрема досягнення нею найбільш високого рівня свого розвитку. Акмеологія – нова людинознавча наука, в центрі уваги якої перебуває доросла зріла людина, динаміка її розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності (Гладкова, Пожарський, 2020, с. 2). Акмеологія є фундаментальною наукою, теорією загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності й розвитку цивілізації й інтегрує знання багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології) (Вітвицька, 2012, с. 116).

Розвиток особистості та індивідуальності в процесі навчання нерозривно пов’язаний із реалізацією акмеологічних ідей. Акмеологія – наука про вершини життєдіяльності людини (О. Бодальов, А. Деркач, Ю. Гагін, Н. Кузьміна та ін.). Це інтеграційний напрям у науці та методології розвитку освіти, який відповідає завданням аналізу та розвитку індивідуальності учня в процесі його подальшої освіти та водночас професійного зростання педагога.

Вперше означене поняття було введене до наукового обігу ще у 1928 р. для позначення науки про розвиток дорослих (зрілих) людей. У тому ж значенні його використовували Б. Ананьєв та А. Петровський. Зокрема, Б. Ананьєв акцентував увагу на вивченні віку та фаз життя людини як індивіда та особистості.

Акмеологія (на думку її прихильників) – наукова дисципліна, яка покликана займатися вивченням: «…закономірностей самореалізації творчого потенціалу зрілих людей у процесі творчої діяльності на шляху до найвищих досягнень (вершин); факторів, об’єктивних і суб’єктивних, які сприяють і перешкоджають досягненню вершин; закономірностей вивчення вершин життя і професіоналізму в діяльності; самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю; закономірностей самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності під впливом нових вимог, які йдуть як ззовні (від професії та суспільства, розвитку науки, культури, техніки), так і зсередини (від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення можливостей, здобутків і недоліків власної діяльності» (Бранський, 2002, с. 373).

Акмеологія вивчає факти і закономірності, механізми і способи розвитку людини на етапі її зрілості, включаючи професійну самосвідомість, самовдосконалення та саморегуляцію особистості (Кашапов, 2011, с. 112).

На рис. 1.4 відображено бачення структури акмеології Н. Кузьміною, яка пропонує в межах цієї науки виокремлювати класичну, фундаментальну (базову) і прикладну (галузеву) акмеологію (Кузьміна, 2002).



Рис. 1.4. Структура акмеології (за Н. Кузьміною)

У центрі фундаментальної (базової) акмеології постає особистість як цілісна система. Її предметом є закономірності, умови, чинники та стимули, що детермінують самореалізацію творчих потенціалів зрілих людей у процесі крокування до вершин професіоналізму при здійсненні творчої діяльності в невизначених умовах упродовж життя та професійної діяльності суб'єкта (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна).

Фундаментальна (базова) акмеологія – нова міждисциплінарна наука, яка інтегрує знання філософії, психології, математики, педагогіки та інших наук, що ведуть до вершин пізнання і досягнення результату в кожній із них. Якщо ключовим поняттям психології є «відображення», то акмеології – «творення» як основна діяльність зрілої людини.

Прикладна (галузева) акмеологія розглядає шляхи досягнення результату в певних галузях наукового знання таких, як: професійній, управлінській, політичній, військовій акмеології, акмеології освіти, педагогічній та інших. Виникнення прикладної акмеології зумовлене пошуком шляхів інтеграції психології, педагогіки та галузі спеціальних знань, які висувають свої вимоги як до викладачів, так і до учнів. На сучасному етапі педагогічна акмеологія є найбільш розвинутим напрямком прикладної акмеології. Саме її розвиток слугував «імпульсом» для становлення загальної акмеології та її прикладних наук.

Зупинимося детальніше на характеристиці терміну «педагогічна акмеологія». У цілому, акмеологія уособлює комплекс наукових дисциплін, а педагогічна акмеологія є найбільш розвинутим напрямом прикладної акмеології. Н. Носовець стверджує, що окреслений термін

слід наповнити таким змістом: «…наука про шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога» (Носовець, 2013). З огляду на це, об'єктом акмеологічних досліджень є особистість, яка реалізується в певному виді діяльності та досягає вершин професіоналізму, а предметом – «…закономірності, механізми, умови і фактори...», які зумовлюють професійний успіх (Кошарна, 2012). На сучасному етапі актуальність акмеологічного підходу визначається перш за все тим, що проблема якості наданих освітніх послуг у закладі вищої освіти, тобто, проблема якісної фахової підготовки майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності стає однією із провідних.

У 2006 році в Україні було створено Всеукраїнську громадську організацію «Українська Академія Акмеологічних Наук», що об'єднала зусилля вітчизняних науковців та фахівців у галузях педагогіки, психології, економіки, правознавства, соціології, мовознавства, управління, які працюють у різних регіонах країни і секторах народного господарства та досліджують різні аспекти акмеологічної теорії та практики. У різних містах та регіонах України діють 24 осередки академії (Бердянський, Дніпропетровський, Донецький, Житомирський, Запорізький, Київський, Луганський, Львівський, Рівненський, Хмельницький. З 2010 року виходить журнал «Акмеологія в Україні: теорія і практика», здійснюються наукові дослідження та проводяться конференції з акмеологічних проблем у закладах вищої освіти.

Увага теоретиків і практиків до акмеологічного підходу в освіті зросла протягом останніх років і є одним із результатів пошуків шляхів удосконалення системи професійної, зокрема, педагогічної освіти й підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Як зазначає О. Дубасенюк, на сучасному етапі актуалізуєгься проблема пошуку й визначення закономірностей, механізмів, умов і чинників розвитку суб'єкта педагогічної праці до рівня професіонала з позиції акмеологічного підходу (Дубасенюк, 2011, с. 16). Зважаючи на те, що останніми роками стали активно розвиватися нові наукові напрями – акмеологія і синергетика, дослідниця акцентує увагу на теоретичних засадах нового, акме-синергетичного підходу до розвитку особистості.

На думку С. Вітвицької, акмеологічний підхід сфокусований на вдосконалення особистістю самої себе в сприятливому освітньому середовищі, її саморозвиток, перехід дорослої людини від однієї вершини до іншої та на досягнення «акме». Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти. Дослідниця зазначає, що, з

акмеологічного погляду, професійна зрілість є масштабною категорією, яка передбачає розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності поведінки й відносин. «Зріла особистість вирізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, характеризується гуманістичною спрямованістю, а не лише високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією. Тому в акмеологічному розумінні ступінь зрілості, а тим більше вершина зрілості – акме – розглядається як багатовимірна характеристика стану дорослої людини. Вона дозволяє всебічно вивчати закономірності розвитку людини як індивіда (складного живого організму), особистості (ядром якої є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності (перш за все, як професіонала), спроможного досягти в професійному розвитку найбільш високого рівня» (Вітвицька, 2012, с. 116–117).

Під кутом зору акмеологічного підходу розвиток педагога-професіонала є процесом і водночас результатом системних перетворень особистості. О. Дубасенюк вважає, що цей процес охоплює взаємопов'язані прогресивні зміни основних властивостей, які в формальному плані вираження аналізуються як цілісні підсистеми: професіоналізму діяльності, особистості; нормативності діяльності і поведінки; продуктивної Я-концепції. Крім того, на думку дослідниці, саме реалізація концепції розвитку професіонала сприяє досягненню педагогічним працівником акмеологічного рівня, який у свою чергу зі зростанням рівня професіоналізму: «…підвищуватиметься і потребує створення відповідного акмеологічного середовища» (Дубасенюк, 2011, с. 32).

М. Євтух, Т. Скорик убачають сутність акмеологічного підходу щодо становлення професійної успішності майбутнього вчителя у вивченні особистості «як цілісного феномена в єдності її показників: єдність інтелектуального й емоційного її розвитку; її спрямованість на саморозвиток і самоосвіту; мотиваційні чинники досягнення високих результатів професійної діяльності тощо» (Євтух, Скорик, 2020, с. 10).

Акмеологічний підхід ґрунтується на сукупності принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати теоретичні й практичні проблеми. Розробляючи авторську модель підготовки майбутніх фахівців, колектив педагогів-дослідників у складі О. Вознюк, О. Дубасенюк, Ю. Костюшко, Н. Осадчук, Н. Сидорчук окреслив загальнометодологічні й

специфічні принципи, які становлять основу акмеологічного підходу. До загальнометодологічних віднесено такі:

– принцип детермінізму (каталізатором розвитку є сама особистість; процес її удосконалення має подвійну природу: внутрішню (розкриття потенціалу) і зовнішню (усвідомлені й прийняті зовнішні впливи));

– принцип розвитку (сфокусованість на прогресивний розвиток і самовдосконалення особистості як індивіда, як суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності; розуміння парадигми розвитку як удосконалення, поступового переходу до вищого рівня та зрілості зокрема; осмислення та прийняття суб'єктного характеру розвитку; його здійснення крізь призму протиріч, які вирішуються суб'єктом; особистісний характер та багатоплановість розвитку у різних сферах; встановлення зв'язку розвитку особистості в життєвому шляху й професії; реалізація потенціалу в процесі розвитку, виявлення прихованих нереалізованих можливостей особистості);

– принцип гуманізму (відмова від авторитаризму, зорієнтованість на повагу до особистості; зміна стилю спілкування між викладачем та слухачем; уникнення маніпулювання свідомістю слухачів, нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм).

До специфічних методологічних принципів віднесено:

– принцип суб'єкта діяльності (функціонуючи, особистість вписується в інші системи життєдіяльності, зокрема професійну, комунікацію, пізнання; розвиток особистості в акмеологічній царині враховується у таких якостях: стадійно-віковій, функційно-діяльнісній (розвиток у професії, становлення професіонала), ситуативній (становлення особистості у складних ситуаціях). Тобто, на основі цього принципу розкриваються шляхи найоптимальнішого самовираження в обраній спеціальності. Він дає змогу забезпечити максимальну ефективність соціальної та професійної діяльності);

– принцип потенційного й актуального (реалізовує такі функції: методологічного орієнтира на резерви та потенціал особистості, які мають бути розкриті в майбутній професійній діяльності самою особистістю за акмеологічної підтримки; практико-діагностичного орієнтира, який «заохочує» інтелектуальні можливості для вирішення більш складних завдань);

– принцип моделювання (проєктує співвідношення теперішнього й майбутнього, а також поетапний шлях руху до реалізації майбутніх професійних завдань, який характеризується

зовнішнім та внутрішнім спрямуванням. Ідеальна модель – це: початковий стан особистості – еволюція – кінцевий стан);

– принцип вершинної орієнтації у формуванні готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності (оптимальна «вершинність»: обрання найсприятливішого, кращого варіанту за певними категоріями в конкретній ситуації);

– принцип особистісної зрілості майбутніх фахівців (належна мотивація досягнень, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, наявність життєвих установок, здатність до психологічної близькості з іншою людиною) (Теорія і практика професійної акмеології, 2020, с. 342–343).

Спираючись на погляди науковців, можна конкретизувати сутність акмеологічного підходу до підготовки майбутніх фахівців як цілісний процес, орієнтований на поетапний всебічний і гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця в освітньому середовищі для досягнення ним вершин у обраній сфері діяльності.

У світлі вищесказаного особливу увагу доцільно приділити професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, оскільки він є носієм і «провайдером» загальнолюдських цінностей для молодого покоління. Визначення сучасної стратегії формування готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації вимагає звернення до таких людинознавчих дисциплін, як акмеологія та педагогічна акмеологія, які спрямовують її на досягнення «акме». Ознайомлення здобувачів вищої освіти з основними положеннями акмеології та педагогічної акмеології позитивно впливає на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил майбутніх вихованців та сприяє усуненню перешкод, що заважають самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку, саморуху до «акме».

Отже, на основі узагальнення теоретичних положень сучасних науковців, вивчення різних підходів до визначення ключових понять нашого дослідження, підготовку майбутніх учителів іноземних мов в закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу будемо трактувати як цілеспрямований процес навчання майбутніх педагогів шляхом набуття ними знань, умінь, навичок і практичного досвіду, необхідних для виконання професійних обов'язків і завдань; усвідомлення шляхетної суспільної місії учительської роботи; системне формування педагогічної майстерності та набуття ними здатності до проєктування траєкторії професійного розвитку та

прагнення до постійного самовдосконалення і руху до вершин педагогічної творчості.

1.3. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу

В контексті дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти варто означити особливості її суб'єктів освітнього процесу з психолого-педагогічної точки зору.

Суб'єктність здобувача – це відчуття необхідності прояву самостійності, ініціативи в організації взаємодії з середовищем; це вміння керувати власними вчинками, моделювати способи діяльності, реалізувати намічені плани, а також здатність пристосовуватися до нестійкої соціокультурної ситуації. На думку Г. Татаурової, становлення особистості відбувається у студентські роки під впливом змін таких характеристик, як самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, врівноваженість, наполегливість, відповідальність та ін.

Вищезазначені особливості є об'єктивними передумовами для підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки відповідають внутрішнім потребам юнацького віку, дослідженні навколишнього світу, суспільно вагомим досягненням, комунікації з ровесниками і педагогами. Однак іноді доводиться зіштовхнутися з сумнівними моральними уявленнями у частини здобувачів вищої освіти, недбалістю, дезорганізованістю та ін.

Безперечну вагомість для нашого дослідження становлять якості і характеристики майбутніх учителів іноземних мов, визначені Я. Черньонковим, зокрема: ґрунтовність професійної та педагогічної освіти; здібності до іншомовної комунікації, вміння здатність до подолання традиційності в процесі її опанування; здатність до саморозвитку та самовдосконалення; рефлексивне мислення як здатність коригувати власний понятійний апарат, вміння адаптувати попередній досвід до сучасної педагогіки (Черньонков, 2006).

Інтеграція у європейське та світове співтовариство ставить питання володіння іноземною мовою на сучасному етапі особливо гостро. Можливість комунікації з представниками іншої національної та культурної приналежності цілком залежить від знання іноземних мов, в першу чергу визначених на офіційному рівні мовами

міжнародного спілкування, а також офіційних мов Європейського Союзу.

Відповідно до результатів анкетування, аналізу наукової літератури, власних педагогічних спостережень, опанування іноземних мов, дослідницею С. Радул встановлено, що формування потреби вивчати іноземну мову у сучасних здобувачів вищої освіти нерідко зумовлене зовнішніми, соціальними явищами. Один із найпоширеніших – володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для успішної реалізації професійної діяльності та вирішення професійних завдань. До того ж, варто репрезентувати різні напрями (індивідуально-особистісний, професійно-педагогічний, комунікативний) та підходи (мовний, діяльнісний, свідомий, комунікативний, інтуїтивний, культурологічний, соціокультурний, антропоцентричний) у викладанні іноземних мов, їх переваги та недоліки; специфіку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

У багатьох педагогічних закладах вищої освіти нашої країни відкрито факультети іноземних мов, де здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов, а саме: Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухоминського, Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Таврійському національному університеті імені В. І. Вернадського, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Рівненському державному гуманітарному університеті, Ізмаїльському державному педагогічному університеті, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» та ін.

Тому питання пошуку шляхів поліпшення професійної опідготовки майбутніх учителів іноземних мов є актуальним.

У період інтеграції національної системи вищої освіти у світовий простір неабиякої дослідницької ваги набувають праці, спрямовані на всебічне вивчення процесу побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов, зокрема, на основі акмеологічного підходу.

З огляду на це, нові виклики, породжені глобалізаційними та

інтеграційними процесами, підвищенням вимог не лише до організації освітнього процесу в сучасному закладі загальної середньої освіти, але й до якості отриманих учнями знань, стають «рушійною силою» для породження нових вимог до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. У світлі вищесказаного усе відчутнішою стає потреба в теоретичному обґрунтуванні основних складових професіограми вчителя іноземних мов, яка регламентуватиме його багатогранну діяльність на теренах освіти в епоху трансформаційних процесів у вищій освіті України, особливо за відсутності затвердженого стандарту вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта.

Сучасний світ диктує нові тенденції, які суттєвою мірою зумовлюють необхідність реформування загальної середньої освіти України. Саме тому вважаємо за необхідне зауважити, що довготермінова реформа НУШ необхідна для зупинення негативних тенденцій розвитку української школи, її перетворення на «…важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України» (НУШ, 2020). З огляду на це, одним із головних принципів НУШ є умотивований вчитель, вимоги до професійної діяльності якого мають бути переосмислені крізь призму розробки професіограми.

Дослідники визначають наступні підходи до характеристики професійної діяльності педагога: професіографічний (характеризується педагогічною діяльністю) та ергологічний (характеризується умовами професійної діяльності). І. Баранюк зауважує, що під терміном «професіограма вчителя» потрібно мати на увазі систему соціально-психологічних якостей та вмінь, яка матеріалізується у його професійній діяльності (І. Баранюк). Професіограма повинна містити критерії, що є необхідними для комплексної оцінки та самооцінки рівня професійної кваліфікації сучасного фахівця.

Розглянемо детальніше параметри професіограми вчителя української мови та літератури у форматі НУШ, описані українським науковцем О. Приходько, які є релевантними в контексті розробки професіограми вчителя іноземних мов. Дослідником було окреслено такі параметри:

- орієнтація в базових поняттях НУШ під час викладання навчального предмета;
- оперування поняттями, що репрезентують сучасні освітні

тенденції;
- уміння змоделювати урок;
- поєднання сучасного європейського і національного педагогічного досвідів;
- компетентнісна самозорієнтованість;
- високий рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями;
- здатність до інтеграції;
- здатність до змін, професійна гнучкість, уміння вчитися впродовж життя;
- креативність та інноваційність професійної діяльності вчителя (Приходько, 2019, с. 21).

Уважаємо за доцільне детальніше зупинитися на характеристиці визначених параметрів у контексті професіограми сучасного вчителя іноземних мов.

Взявши до уваги перший параметр, означимо, що до базових понять, якими повинен оперувати вчитель іноземних мов, можемо віднести такі: ключові компетентності, наскрізні лінії, підходи.

Наступний параметр, окреслений О. Приходько, знаходить відлуння в оперуванні педагогом поняттями, які відображають новітні тенденції в методиці викладання іноземних мов і культур в європейському контексті.

Уміння моделювати уроки іноземних мов із використанням інноваційних технологій також може бути розцінено в якості параметру професіограми сучасного вчителя іноземних мов, оскільки побудова індивідуальної освітньої траєкторії здобувача загальної середньої освіти є немислимою без ефективної конструктивної взаємодії учителя та учнів у процесі досягнення спільних освітніх цілей.

Поєднання сучасного європейського та національного педагогічного досвідів є, на наш погляд, важливим у світлі викликів, пов’язаних із глобалізацією та інтеграційними процесами у сфері освіти.

Компетентнісно орієнтовний фахівець в галузі іншомовної освіти є пріоритетною фігурою в контексті імплементації реформи НУШ, оскільки саме від цього параметру професіограми залежить рівень професійної майстерності вчителя іноземних мов у формуванні компетентностей в учнів.

Високий рівень володіння ІКТ є вимогою сьогодення. Усе

відчутнішою стає потреба у проєктуванні освітнього контенту, який може бути застосований у процесі імплементації дистанційного формату здобуття освіти.

Під здатністю до інтеграції в освітніх вимірах О. Приходько розуміє здатність учнів використовувати сформовані в закладі загальної середньої освіти компетенції в реальних життєвих ситуаціях (Приходько, 2019, с. 21).

Наступні параметри, зокрема здатність до змін, уміння вчитися упродовж життя, креативність уможливлюють моделювання таких штрихів до портрета сучасного педагога – ініціативність та непереборне бажання крокувати інноваційними вершинами педагогічної майстерності.

Незважаючи на численні спроби науковців здійснити аналіз характеристики вимог до фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови (В. Андрущенко, В. Бондар, Л. Калмикова, Н. Ничкало, В. Семиченко) недостатньо розкритою залишається проблема розробки професіограми вчителя іноземних мов в аспекті акмеологічного підходу, вивчення якої є важливим у контексті нашого дослідження.

Уважаємо за доцільне проаналізувати термін «професіограма».

У підручнику «Фізіологія і психологія праці», призначеному для фахової підготовки майбутніх менеджерів із персоналу, Я. Крушельницька зазначає, що професіограмою є система вимог до фахівця з кожної професії. Науковиця пропонує наповнити досліджуваний термін таким змістом: «…спеціальна карта, яка містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності щодо конкретної професії, її окремих вимог і професійно важливих якостей, якими повинен володіти працівник» (Крушельницька, 2003).

О. Дубасенюк, А. Іванченко зауважують, що професіограма вчителя має включати паспорт фахівця, його кваліфікаційну характеристику. З огляду на це, вона окреслює обсяг, співвідношення громадсько-політичних знань, програму педагогічних і методичних умінь та навичок (Дубасенюк, Іванченко, 1996, с. 312).

К. Щедролосєва схильна до думки, що професіограма педагогічного працівника синтезує, як видно із рис. 1.5, не лише вимоги до педагогічної професії, але й специфічні аспекти діяльності вчителя певної спеціальності. Крім того, вона переконана, що для її побудови важливими є: «…дослідження особистісного і професійного розвитку людини» (Щедролосєва, 2010, с. 332). Погоджуючись із

означеною точкою зору, ми вважаємо, що розробка професіограми вчителя німецької мови повинна базуватися не лише на вимогах до рівня організації освітнього процесу в закладі освіти, але й має включати коло загальних вимог до педагогічної діяльності, яка полягає в тому, що педагог повинен не лише організувати процес пізнання, але й допомогти учневі обрати траєкторію «навчального» руху та наблизитися до результату – здатності використати отриманий багаж знань у практичній діяльності.

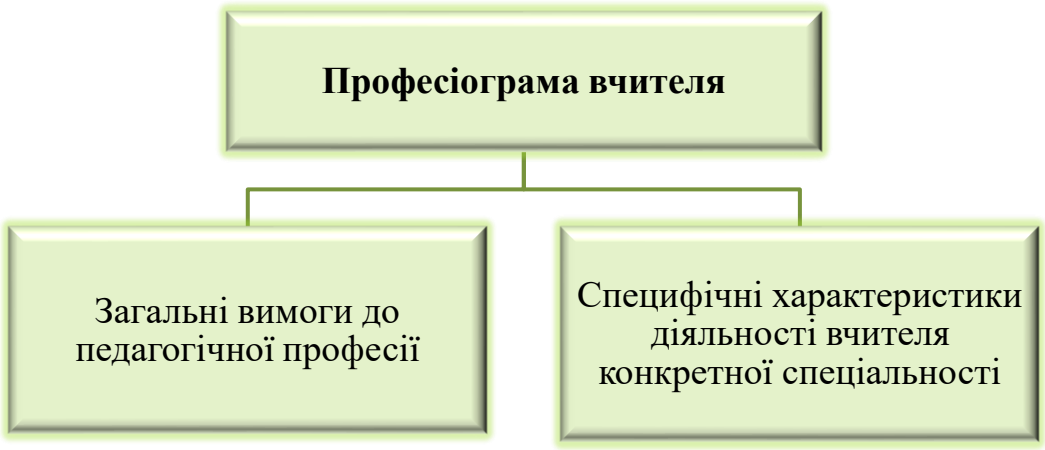


Рис. 1.5. Професіограма вчителя (узагальнено автором на основі результатів дослідження К. Щедролосєвої)

На думку В. Шовкун, професіограмою є: «…ідеальна модель вчителя, яка висвітлює якості особистості, знання, вміння та навички для виконання функції вчителя» (Шовкун, 2016). І. Зимня пропонує таку дефініцію досліджуваного нами терміну: «ідеальна модель вчителя, викладача, класного керівника, педагога, зразок, еталон, у якій представлені основні якості особистості, якими повинен володіти вчитель: знання, вміння, навички для виконання професійних функцій» (Єрмоленко, 2015, с. 78; Зимняя, 2009). Крім того, А. Єрмоленко подає таке визначення професіограми: «...опис техніко-технологічних, економічних, правових характеристик конкретної діяльності та професійно-значущих медичних, психологічних і педагогічних показників і протипоказань до роботи» (Єрмоленко, 2015, с. 79).

Висвітлюючи проблему професійних якостей, дослідниця О. Приходько під терміном «професіограма» пропонує розуміти: «…сукупність фахових, психолого-педагогічних, методично-технологічних знань та вмінь, а також особистісних якостей учителя…» (Приходько, 2019, с. 16).

Узагальнюючи наведені дефініції досліджуваного терміну,

підкреслимо, що під «професіограмою» ми пропонуємо розуміти не лише загальні вимоги до педагогічної професії, але й характеристики діяльності вчителя певного фаху (див. рис. 1.6).



Рис. 1.6. Професіограма вчителя іноземних мов (узагальнено автором на основі досліджень О. Приходько)

У контексті вивчення теоретичних засад професіограми вчителя іноземних мов важливим є зупинитись на аналізі його професійної компетентності. Під терміном «професійна компетентність учителя іноземних мов) О. Котенко пропонує розуміти: «…інтегроване утворення його особистості, яке синтезує в собі необхідні компетентності (конкретно-предметна, психолого-педагогічна, особистісно-мотиваційна) та відповідні компетенції (мовна, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, дискурсивна, соціокультурна, комунікативна, здатність до самоосвіти, самопізнання), взаємовплив яких сприяє ефективній педагогічній взаємодії у процесі вивчення предмета» (Котенко, 2011, с. 211). На сучасному етапі основною метою змісту навчання іноземної мови є сформований рівень іншомовної комунікативної компетентності здобувача вищої освіти, тобто, сформованість мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій майбутнього вчителя (Методика, 1999).

У світлі вищесказаного можна стверджувати, що вивчення іноземних мов – своєрідна спроба «зануритися» в простір іншомовних культур, відмінних від рідної, та осмислити особливості менталітету, життєві ідеали та цінності її носіїв. З огляду на це, осмислення себе майбутніми вчителями іноземних мов у середовищі інших культур, толерантне та шанобливе ставлення й розуміння культурних відмінностей свідчитимуть про високий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів.

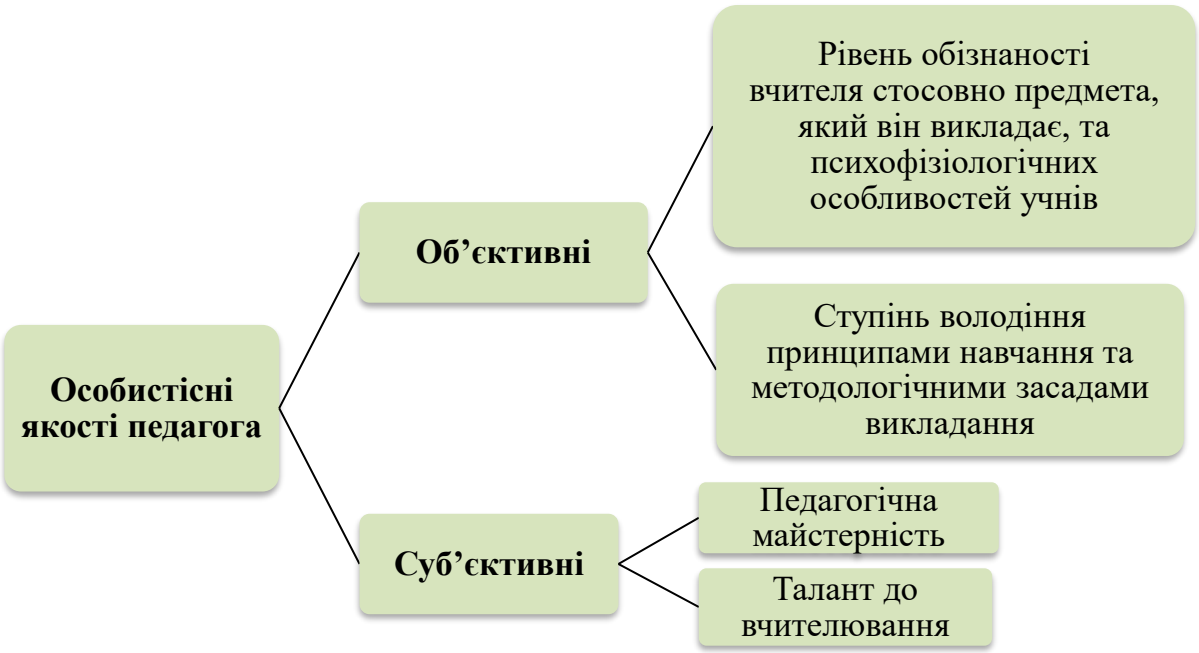


Рис. 1.7. Особистісні якості педагога (за П. Каптерєвим) (узагальнено автором)

Розглядаючи сутність професійної компетентності педагога, академік П. Каптерєв, евристичний вектор наукового пошуку якого становила саме ця дослідницька проблема, запропонував виокремити такі особистісні якості вчителів: об'єктивні, суб'єктивні (Каптерєв, 1982, с. 56–57). Як видно із рис. 1.7, об'єктивні особистісні якості вчителя репрезентовані рівнем його обізнаності та ступенем володіння принципами навчання, методологічними засадами викладання. До суб'єктивних якостей учений відносить педагогічну майстерність учителя, талант до здійснення педагогічної діяльності (Каптерєв, 1982). Зауважимо, що методологічні основи викладання закладаються під час навчання у педагогічному закладі вищої освіти. Оскільки наш дослідницький інтерес становить професіограма вчителя іноземних мов, уважаємо за доцільне зупинитися на особливостях формування методологічних основ викладання у закладі вищої освіти.

Відповіддю на виклики сьогодення слугує проєкт «Шкільний

учитель нового покоління», започаткований Британською Радою в Україні та Міністерством освіти і науки України у березні 2013 року. Неабияка актуальність проєкту може бути пояснена крізь призму реформи «Нової української школи», успіх імплементації якої суттєвою мірою залежить від учителя іноземної мови, здатного вибудувати траєкторію не лише індивідуального розвитку учня, але й власного професійного розвитку.

Погоджуємось із думкою Н. Носовець (Носовець, 2013) щодо того, що становлення професійної майстерності майбутнього вчителя є немислимим без навчання у закладі вищої педагогічної освіти, протягом якого відбувається формування компетентності в педагогічній діяльності. Серед навчальних дисциплін циклу професійної підготовки чільне місце посідають: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», які покликані сформувати у здобувачів вищої освіти професійні навички та вміння, педагогічне мислення. Крім того, окреслені курси сприяють формуванню творчої індивідуальності майбутнього вчителя, здатного створити середовище для ефективного навчання на основі ґрунтовних знань теоретичних підвалин сучасної педагогічної науки.

Узявши до уваги іншу дисципліну окресленого циклу – «Історію педагогіки», зауважимо, що майбутній учитель на основі здобутих знань із педагогічної спадщини минулого та сучасності набуде здатності творчо застосовувати педагогічні ідеї у практиці організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Невід'ємною складовою вище зазначеного циклу є дисципліна «Психологія», яка має на меті сприяти осмисленню майбутнім учителем вікових особливостей учнів, їхніх пізнавальних потреб та навчальних можливостей як складників побудови ефективного освітнього процесу.

Навчання у закладі вищої освіти уможливлює формування не лише цілісного уявлення про педагогічну професію, системи вимог до її здійснення та умов, але й ознайомлення із системою іноземних мов. Науково-предметна підготовка конкурентоздатного фахівця в галузі іншомовної освіти забезпечується шляхом формування й розвитку мовленнєвих навичок та вмінь говоріння, читання, письма й аудіювання іноземною мовою та поглиблення комплексу лінгвокраїнознавчих знань про країну, мова якої вивчається крізь призму курсів: «Практика усного та писемного мовлення», «Лінгвокраїнознавство». Курси «Практична граматика» та «Практична

фонетика» покликані допомогти майбутньому вчителеві оволодіти системою знань про фонетичні закономірності вимови та інтонації, граматичний лад мови для грамотного інтонаційного та граматичного оформлення висловлювань у процесі іншомовної комунікації.

У дослідженні Н. Носовець (Носовець, 2013) підкреслюється, що в аспекті педагогічної акмеології виокремлюються такі основні рівні професіоналізму діяльності й зрілості особистості педагога, візуалізовані нами на рис. 1.8.

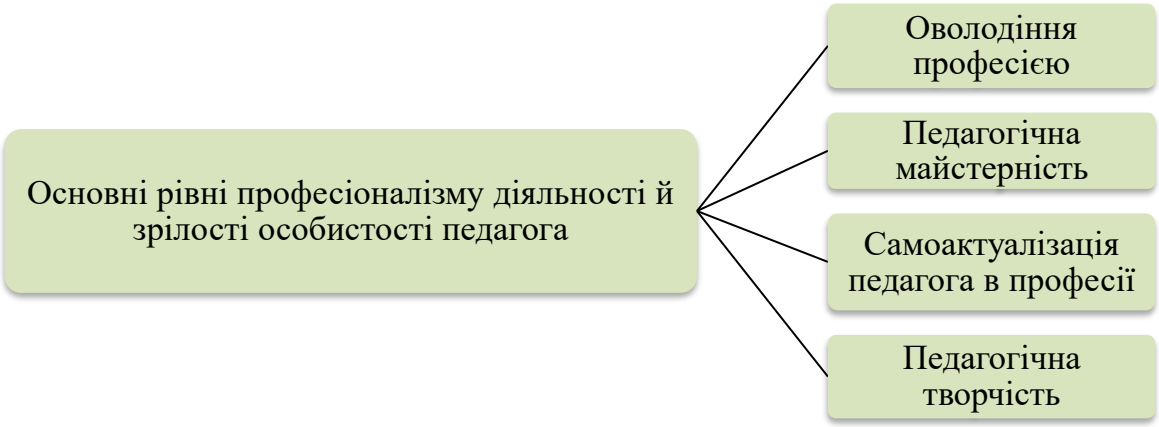


Рис. 1.8. Основні рівні професіоналізму діяльності й зрілості особистості педагога (за Н. Кошарною) (узагальнено автором)

Н. Кошарна зауважує, що на основі акмеологічного підходу професіоналізм педагога розглядається із таких сторін: ефективне виконання різних видів педагогічної діяльності; повноцінне гуманістично орієнтоване педагогічне спілкування; зрілість особистості педагогічного працівника (Кошарна, 2012).

У контексті нашого дослідження дослідницький інтерес викликала професіограма вчителя історії, наведена в дослідженні А. Єрмоленка, яка включає такі складові: психологічна, педагогічна, предметна, науково-дослідницька.

Зупинимося детальніше на аналізі кожної виокремленої складової. Психологічна складова професіограми передбачає знання педагога в галузі вікової психології та фізіології, педагогічна – знання загальної дидактики та методологічних основ викладацької діяльності в закладі освіти. Предметна складова передбачає наявність у вчителя комплексу спеціальних знань та вміння організувати освітній процес із певної дисципліни. Науково-дослідницька складова включає розуміння вчителя про педагогіку як систему знань та методів

пізнавальної діяльності (Єрмоленко, 2015, с. 80).

Узявши все до уваги, ми маємо підставу стверджувати, що індивідуальна траєкторія фахового становлення та здійснення професійної діяльності є немислимою без професіограми як сукупності фахових, психолого-педагогічних, методично-технологічних знань та вмінь, а також особистісних якостей учителя…» (Приходько, 2019, с. 16).

Зауважимо, що питання розробки професіограми вчителя іноземних мов у контексті модернізаційних процесів, які мають місце в іншомовній освіті сьогодення, має вирішуватись, на нашу думку, з урахуванням акмеологічного підходу.

Загартовування професійних якостей майбутніх учителів іноземних мов відбувається ще в закладі вищої освіти, саме тому велику кількість завдань доцільно вирішувати саме в означений період. Професійне становлення майбутнього вчителя, еволюція його професійної компетентності стають можливими через формування відповідних професійних і особистісних якостей, на детальному розгляді яких варто зупинитися, оскільки вони є ключовими у досягненні вершин педагогічної майстерності.

На основі аналізу наукових праць (О. Котенко, В. Калінін, С. Гуров, О. Заболотська та ін.) нами було узагальнено та систематизовано означені авторами професійно значущі якості (див. рис. 1.9).

До професійно значущих якостей майбутніх учителів іноземних мов відносяться предметно-практичні (практичне володіння іноземними мовами щодо нормативності, стилістичності, образності, методичні знання з іноземних мов, здатність виступати посередником між іншомовною культурою і здобувачами вищої освіти, застосування стимулюючих методів впливу, обізнанність у лінгвокраїнознавчих і соціокультурних особливостях зарубіжних країн). (О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско та ін.).

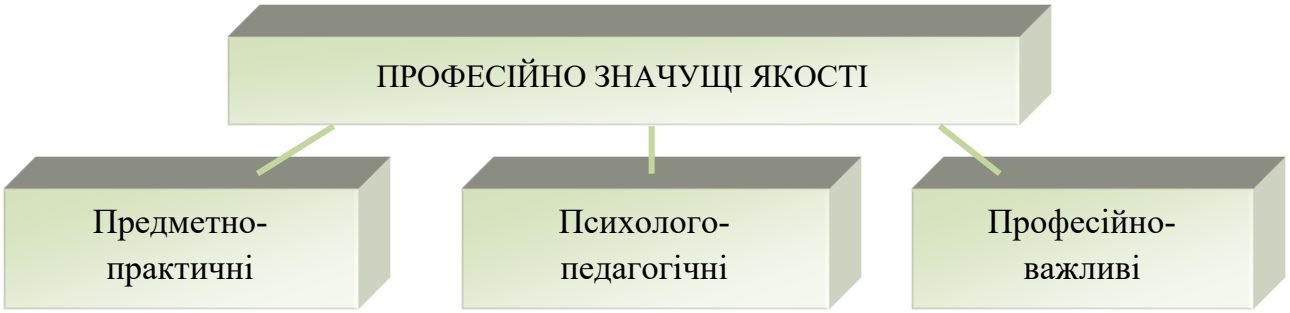


Рис. 1.9. Професійно значущі якості (узагальнено автором на основі результатів дослідження О. Котенко)

Серед найважливіших вимог до професійних якостей майбутніх учителів іноземної мови дослідники виділяють психолого-педагогічні, які характеризують особистість у цілому (здатність до передбачення результатів педагогічної діяльності, педагогічна винахідливість, інноваційний потенціал, педагогічний такт, уміння адекватно й оперативно вирішувати проблеми учнівського колективу, саморегуляція, регулятивні навички, творчий підхід та активна позиція, вміння будувати конструктивні відносини та ін.).

На окрему увагу заслуговують професійно-важливі якості, які певною мірою перебувають у прощині невизначеності щодо своєї сформованості (дипломатичність, вміння створити атмосферу доброзичливості, толерантність, полікультурність, діалогічність, високий рівень культурологічної освіченості, діалогічність та ін.).

Отже, особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу передбачають спрямування її відповідно до професіограми майбутніх учителів іноземних мов, яка охоплює такі параметри: орієнтація у сучасних освітніх тенденціях, урахування європейських освітніх стандартів і національних педагогічних традицій, володіння двома іноземними мовами, здатність до застосування у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, уміння моделювати уроки іноземних мов, готовність до інновацій, креативність, вмотивованість і здатність до постійного особистісного й професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Авшенюк Н., Дяченко Л., Котун К. та ін. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: монографія / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2017. 84 с.
2. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов у Великій Британії: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2006. 217 с.
3. Баранюк І. Зміст і структура поняття «професіограма вчителя». *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький,

2009. Вип. 83. С. 23–30.
4. Безлюдна В. Методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2017. Вип. 48. С. 51–55.
5. Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2016. Вип. 4. С. 178–185.
6. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): дис. … докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Рівне, 2018. 520 с.
7. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. Москва: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
8. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. СПб: Политехника, 2002. 373 с.
9. Брич В. Я., Снігур Х. А. Акмеологічна модель фахівця нового типу. *Демографія та соціальна економіка*. Київ, 2017. Вип. 1(29). С. 123–132.
10. Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. Київ, 2014. Вип. 199(1). С. 86–91.
11. Генкал С. Е. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вчителів біології. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2021. Вип. 201. С. 73–77.
12. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології: підручник. Львів: Новий Світ, 2000. 320 с.
13. Гуров С. Ю. Характеристика професійно значущих якостей майбутнього вчителя, підготовленого до особистісно орієнтованого викладання англійської мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць.* Запоріжжя, 2010. Вип. 9(62). С. 282–288.
14. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
15. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Житомир – Київ, 2015. Вип. 84. С. 25–30.

16. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2020. Вип. 7. С. 8–13.
17. Єрмоленко А. О. Професіограма й професійний портрет сучасного вчителя історії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 124. С. 78–81.
18. Заболотська О. О. Проблема професійно значущих особливостей і якостей індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов. URL:http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/1255/42%20(1).pdf?sequence=1 (дата звернення: 05.07.2020).
19. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.
20. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. URL: http://www.rsuh.ru/article.html? id=50758 (дата звернення: 05.07.2020).
21. Калінін В. О. Формування якостей та здібностей майбутнього вчителя іноземної мови у контексті соціокультурної підготовки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. Вип. 25. С. 188–190 .
22. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1982. 703 с.
23. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие / Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
24. Козак Н. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині. *Наукові записки Тернопільського Національного Педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2005. Вип. 5. С. 180–184.
25. Козаченко І. В. Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз): дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015. 219 с.
26. Козаченко І. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Молодий вчений*. Одеса, 2016. Вип. 4. С. 379–383.
27. Козубовська І., Попович І., Рокосовик Н. Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів до науково-дослідницької діяльності у Великій Британії: методичні рекомендації / Ужгородський

національний університет. Ужгород, 2019. 32 с.
28. Котенко О. В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в умовах полікультурного середовища. *Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів*: матер. міжнарод. наук.-практ. конф. (Київ, 16 листопада 2011 р.). С. 211–213.
29. Кошарна Н. В. Акмеологічний підхід у становленні професійної компетентності майбутнього вчителя. URL: http://www.psyh. kiev.ua (дата звернення: 05.07.2020).
30. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: підручник. Київ: КНЕУ, 2003. 367 с.
31. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. Санкт-Петербург: Политехника, 2002. 189 с.
32. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
33. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студ. вищ. закл. освіти / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
34. Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Акмеологічні технології» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання / уклад.: С. А. Саяпіна, О. Г. Коркішко, А. В. Коркішко. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2020. 115 с.
35. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч.-метод. посіб. Черкаси: ОІПОПП, 2012. 54 с.
36. Носовець Н. М. Теоретичні основи педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2013. Вип. 1(108). С. 97–100.
37. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. канд. … пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.
38. Палиця Г. С. Професійна підготовка майбутніх учителів німецької мови засобами сучасних інтернет-ресурсів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені*

М. П. Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2021. Вип. 79. Т. 2. С. 35–38.

39. Перевознюк В. Досвід формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2020. Вип. 28. Т. 3. С. 182–187.
40. Практикум з педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко. Київ: ІСДО, 1996. 432 с.
41. Приходько О. Ю. Професіограма вчителя української мови й літератури в контексті Нової української школи. *Дивослово*. Київ, 2019. Вип. 743(2). С. 15–21.
42. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Л. С. Аззоліні, С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк, Н. П. Жданова. Київ: Ленвіт, 2014. 136 с.
43. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2007. Вип. 33. С. 40–44.
44. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 1992. 432 с.
45. Соколова І. Професійна підготовка вчителя-філолога у міжнародному освітньому просторі. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. Слов'янськ, 2011. Вип. 56. С. 156–170.
46. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: Генеза соціокультурних та освітніх парадигм. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2007. № 7. С. 163–170.
47. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 44 с.
48. Спіцин Є., Черниш В. Особливості практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи. *Іноземні мови*. Київ, 2021. Вип. 3. С. 51–59.
49. Степаненко А. В. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до реалізації особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі в контексті інклюзивної освіти. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Філологічні науки*. Кропивницький, 2018. Вип. 165. С. 574–578.

50. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2006. 20 с.
51. Чорна О. А. Особливості сучасної підготовки вчителів-філологів у Великій Британії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2011. Вип. 5–6. С. 3–10.
52. Шовкун В. В. Професіограма сучасного вчителя інформатики. URL: http://www.sworld.com.ua/konfer43/132.pdf (дата звернення: 05.07.2020).
53. Щедролосєва К. О. Професіограма вчителя музики і художньої культури. *Вісник ХДПУ*. Харків, 2010. Вип. 2. С. 332–337.
54. Ясько О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2017. 300 с.

РОЗДІЛ 2
ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

2.1. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти

Сьогодення розвитку суспільства висуває перед закладами вищої освіти завдання підготовки компетентних, висококваліфікованих і конкурентоздатних фахівців, готових до самостійного й ефективного вирішення проблем у майбутній професійній діяльності, постійного самовдосконалення, самореалізації.

Євроінтеграційний рух України та розвиток міжнародних контактів у різних сферах з Німеччиною, Австрією та Швейцарією сприяють підвищенню значення підготовки фахівців, які володіють німецькою мовою. Німецька мова, як одна із офіційних мов ЄС, є невід'ємною частиною європейського та світового простору та сприяє налагодженню міжнародних партнерських стосунків.

Характерною рисою професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на сучасному етапі є, насамперед, можливість керуватись «Загальноєвропейськими рекомендації з мовної освіти», які не є стандартом чи курикулумом з вивчення мови, а покликані слугувати двом основним цілям. По-перше, заохотити різні категорії практиків у галузі мов, включаючи самих учнів, до роздумів над питаннями щодо цілей вивчення мови, прогресу у цьому процесі, самоспостереження, а також полегшити для вчителів спілкування між собою та зі своїми учнями, допомогти учням досягти успіхів. По-друге, як зазначають розробники, також метою «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» є не давати розпорядження і навіть не рекомендувати певний метод, а представити напрями. Цінним складником Рекомендацій є шкала дескрипторів рівнів володіння мовою, яка дозволяє здійснювати оцінювання й самооцінювання просування тих, хто вивчає мову, у процесі оволодіння мовними й мовленнєвими знаннями й уміннями.

Для ґрунтовного вивчення стану підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу дуже важливим є аналіз освітньо-професійної програми «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))».

На сучасному етапі підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти здійснюється за освітніми програмами, які містять програмні компетентності – інтегральну, загальні й фахові. Інтегральна компетентність – це здатність особистості здійснювати вирішення складних завдань та практичних проблем в освітній галузі, в навчанні основної іноземної мови та літератури, другої іноземної мови, що передбачає застосування теорій і методів педагогічної науки в сучасних умовах організації освітнього процесу в закладах освіти.

Загальні компетентності охоплюють низку здатностей, які визначаються закладами вищої освіти, обраними для аналізу, наприклад: до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; застосовувати фундаментальні теоретичні знання у практичній площині; здійснювати комунікацію державною мовою в усній та письмовій формах; спілкуватися іноземною мовою, навички ефективного застосування інформаційних і комунікаційних технологій; до критичного аналізу та самокритики; адаптивність та здійснення дій у непередбачуваній ситуації; виявляти, ставити та комплексно вирішувати проблеми; виконувати професійні завдання у команді та автономно; опановувати сучасні знання; реалізовувати власні права й обов’язки в якості члена демократичного суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; акумулювати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі осмислення історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її ролі у загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку самого суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення і популяризації здорового способу життя. Разом з тим зустрічаються й наступні: здатність проведення досліджень; здатність розробляти та управляти проєктами; здатність діяти на основі етичних міркувань.

Фахові компетентності в проаналізованих нами освітніх програмах конкретизують комплекс здатностей майбутнього вчителя до певного виду професійної діяльності, наприклад: здатність аналізувати й прогнозувати навчальну діяльність учнів, а також професійну діяльність; здатність до письмової й усної комунікації іноземною мовою; здатність застосовувати основні знання з галузі педагогіки, філології на практиці, здатність оперувати науковою термінологією; здатність формувати іншомовну комунікативну

компетентність учнів; здатність планувати й організувати освітній процес і позакласну роботу з іноземної мови та зарубіжної літератури; здатність проводити уроки і позакласні заходи з іноземних мов та зарубіжної літератури беручи до уваги відповідний етап навчання, здійснювати контроль за результатами навчально-виховної діяльності здобувачів освіти; здатність застосовувати професійні знання та сформовані практичні навички в галузі лінгвістики, літературознавства, методики навчання іноземних мов і культур та зарубіжної літератури; здатність здійснювати ефективний пошук та раціональне використання інформації із електронних, письмових і усних джерел у професійній діяльності; здатність формувати в здобувачів освіти уміння вчитися, стимулювати їх до вивчення іноземних мов і прищеплювати інтерес до читання творів зарубіжної літератури мовою оригіналу; здатність здійснювати професійну комунікацію на науково-методичних заходах різного рівня (семінари, конференції, засідання методичного об'єднання, круглі столи, дискусії), застосовувати знання із психолого-педагогічних та фахових дисциплін тощо; здатність чітко й виразно висловлювати власну точку зору, використовувати знання законів техніки мовлення для досягнення запланованого прагматичного результату. Крім означених, зустрічаються й такі: здатність розуміти вимоги до діяльності за обраною спеціальністю, зумовлені необхідністю зміцнення України як демократичної та правової держави; здатність організовувати власне дослідження та оприлюднювати його результати; здатність створювати нові навчально-методичні матеріали (за потреби).

Навчальні досягнення здобувачів вищої освіти вимірюються у програмних результатах навчання, які конкретизуються кожним ЗВО відповідно до освітніх компонент, що забезпечують формування цих результатів. Узагальнюючи основні спільні результати навчання у проаналізованих нами освітньо-професійних програмах, можна констатувати, що вони здебільшого охоплюють:

- засвоєння комплексу знань і умінь, необхідних для успішної професійної діяльності й особистісної реалізації;
- аналітичні уміння здобувачів щодо діяльності в межах закладів освіти;
- знання й уміння з методики викладання іноземної мови;
- знання мовних норм іноземної мови;
- володіння рідною мовою;
- готовність до самовдосконалення й розвитку своїх здібностей

і нахилів, а також реалізації власного творчого потенціалу;
- застосування різних форм, методів і засобів забезпечення навчальної і методичної діяльності;
- здатність спілкуватися в усній і писемній формах рідною та іноземними мовами;
- володіння й використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй діяльності;
- уміння пошуку, обробки й використання інформації на основі різних джерел;
- здатність до адекватної оцінки власної навчальної й професійної діяльності;
- здатність до розроблення й реалізації стратегії саморозвитку.

У ряді освітньо-професійних програм означено й інші програмні результати навчання, а саме:
- вміння використовувати потенціал літературних творів для формування духовного світу молодих громадян України;
- вміння розробляти систему заходів відповідно до норм безпеки життєдіяльності;
- здатність до створення умов функціонування інклюзивного середовища;
- володіння різними видами ораторських виступів;
- готовність до керування методичними об’єднаннями вчителів іноземних мов.

В освітньо-професійних програмах представлено перелік компонент – обов’язкових і вибіркових. У більшості розглянутих ОПП спільними є такі: Історія України, Філософія, Українська мова, Педагогіка, Психологія, Сучасні інформаційні технології, Практичний курс англійської мови, Практичний курс німецької мови, Вступ до германського мовознавства, Методика навчання іноземних мов, Зіставна лексикологія німецької й української мов, Література англомовних країн, Література німецькомовних країн, Стилістика англійської мови, Стилістика німецької мови, педагогічна практика у закладах загальної середньої освіти, курсова робота.

У той же час зустрічаються й такі, як: Основи академічного письма, Права людини та громадянське суспільство в Україні, Інклюзивна освіта, Методика виховної роботи, Основи критичного мислення, Основи екології, Теорія і практика перекладу.

Для нашого дослідження важливим є аналіз змісту навчальних

дисциплін освітньої програми «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))» саме в контексті акмеологічного підходу.

Встановлено, що основною метою застосування акмеологічного підходу під час фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов є переорієнтація вектору навчання здобувачів вищої освіти на досягнення ними акмевершини в навчанні за рахунок самовдосконалення. Ефективне викладання іноземних мов у закладах вищої освіти передбачає набуття насамперед фахових і методичних компетентностей, розвиток позитивної мотивації в навчанні та прагнення до самоактуалізації та самореалізації (Практичний курс англійської мови, Практичний курс німецької мови, Практична граматика, Практична фонетика, Методика навчання іноземних мов, Методика навчання іноземних мов в закладах профільної середньої освіти, навчальна й виробнича практики та ін.). Формуванню акмеологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов сприяє застосування акмеологічних технологій: ігрової, проєктної, використання мультимедійних засобів та засобів для дистанційного навчання, впровадження інтегрованих занять тощо.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов (до неї відносяться такі дисципліни, як: Педагогіка, Педагогіка профільної освіти, Порівняльна педагогіка, Педагогіка партнерства, Основи педагогічної майстерності, Психологія, Психологія профільної освіти, психолого-педагогічна практика та ін.) передбачає набуття ними психолого-педагогічних знань та надає можливості для розвитку індивідуальності кожного здобувача вищої освіти як майбутнього вчителя, формування готовності до самовдосконалення протягом життя.

На нашу думку, для належного рівня педагогічної підготовки здобувачів у закладах вищої освіти цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки повинен охоплювати як нормативні дисципліни, так і дисципліни варіативного циклу.

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))» підготовки майбутніх учителів німецької мови в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини зорієнтована на європейські тенденції в галузі середньої освіти на основі методики DLL, розробленої Гете-Інститутом (Goethe-Institut). Сутність цієї методики полягає у базовому принципі «Вчимося навчати німецької». Для практично-зорієнтованого навчання молодих учителів німецької мови Гете-

Університети мають спрямувати зусилля у напрямку імплементації в освітній процес матеріалів програми «Вчимося навчати німецької» (DLL), що базується на новітніх теоретико-прикладних досягненнях у галузі методики викладання німецької мови як іноземної та репрезентує іноваційний підхід – дослідження через діяльність. DLL передбачає виконання завдань із систематичного спостереження та аналізу академічної діяльності на базі відеозаписів практичних занять із іноземної мови у різноманітних країнах трьох континентів. Такі матеріали є підґрунтям для повноцінного аналізу результативності заняття та вдосконалення власних професійних компетенцій на основі критичного аналізу представлених дидактичних концепцій. Завершення кожної теми ознаменовує дослідницький проєкт, під час виконання якого учасник аналізує заняття в індивідуально визначеному аспекті та темпі. Програма охоплює 12 блоків курсу («Німецька мова як іноземна» і «Німецька мова як друга іноземна»).

Однак варто зауважити, що далеко не у всіх закладах вищої освіти використовується методика DLL, а в деяких із них здобувачам вищої освіти навіть не відомо про існування цієї програми.

Ще однією унікальною можливістю для розширення пропозиції щодо індивідуальної траєкторії навчання й розвитку майбутнього вчителя німецької мови є пропонована Гете-Інститутом методика CLIL, застосування якої дає можливість учителям інтегрувати вивчення іноземної мови з іншим навчальним предметом. З одного боку, учні вивчають предмет, передбачений навчальною програмою, а, з іншого – цікавий зміст мотивує їх до вивчення німецької мови та закладає основу для подальшого самостійного навчання. Отже, CLIL є, власне, предметно-мовним інтегрованим навчанням або вивченням фахового предмета німецькою мовою. Водночас з CLIL тренуються усі аспекти вивчення мови, оскільки навчальні матеріали представлені у різних форматах – текст, аудіо, відео.

Розглянувши рамкові умови й додаткові можливості, наявні в Україні для організації й забезпечення належної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, ми провели дослідження її стану шляхом анкетування здобувачів вищої освіти та опитування викладачів. При цьому нашою метою була діагностика їхніх уявлень про сутність і структуру готовності до професійної діяльності. Під час добору й складання анкет ми дотримувались рекомендацій С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Лаврентьєвої та інших науковців. Зокрема, це стосувалось змісту анкет, які мають містити питання як закритого, так і відкритого

типу для виявлення більш достовірної і детальної інформації. Загалом в опитуванні взяло участь 162 здобувачі вищої освіти.

На перше запитання анкети про наявність досвіду професійної діяльності ствердну відповідь надали 14% здобувачів вищої освіти, які зазначили, що вже мають педагогічну освіту на базі коледжу і що їм довелось деякий час працювати у школі. Однак у всіх них цей період тривав недовго.

Запитання «Що, на Вашу думку, означає бути готовим до професійної діяльності?» дало змогу отримати уявлення про рівень обізнаності здобувачів вищої освіти щодо сутності, змісту й особливостей професійної діяльності вчителя іноземних мов. Відповіді на це запитання були досить одноманітними. Найбільша кількість респондентів (43,5%) вважає, що це володіння знаннями (системою знань), досить велика частка опитуваних вказала знання й уміння (37,1%), а 29,4% взагалі не замислювалися над цим запитанням і вважають, що дізнаються про це, коли вже почнуть працювати.

Що стосується запитання «Як Ви розумієте поняття «готовність до професійної діяльності»?», то кількість опитуваних практично поділилась навпіл. Одна половина обрала варіант «наявність знань із дисциплін, які вивчаєте в закладі вищої освіти», а друга – «наявність практичного досвіду». Лише 12 здобувачів вищої освіти надали розгорнуті відповіді, вказавши, що, крім знань і практичного досвіду, потрібна ще мотивація (бажання працювати).

Відповіді на запитання «Як Ви розумієте поняття «підготовка до професійної діяльності»?» були, на нашу думку, більш осмисленими, оскільки 72,6% обрали відкриту відповідь і написали про доцільність поєднання старанного вивчення дисциплін навчального плану і проходження практики у загальноосвітніх закладах, тобто двох запропонованих нами варіантів. Решта (27,4%) надали відповіді, які практично перегукувались із відповідями на попереднє запитання.

Наступне запитання було спрямоване на виявлення джерел, якими користуються здобувачі вищої освіти, і їх вплив на обізнаність із досліджуваної проблеми. Переважна більшість здобувачів (59,7%) відповіли, що вони дізнались про зміст майбутньої професійної діяльності з Інтернету; 28,3% – на практиці в школі, і тільки 22,0% – під час вивчення навчальних дисциплін в університеті. Така ситуація стривожила, адже навіть розуміючи, що молодь звикла отримувати будь-яку інформацію з Інтернету, те, що менше третини опитуваних

дізнались про зміст своєї майбутньої професійної діяльності в університеті, спонукає до роздумів про посилення інформування у процесі викладання різних дисциплін.

Подальше дослідження передбачало аналіз відповідей на запитання щодо особистої готовності респондентів до здійснення професійної діяльності. Більшість із них (57,4%) вважають, що вони готові працювати у освітньому закладі, 29,4% не знають або не впевнені у собі, а 13,2% учасників анкетування зазначили про те, що вони не готові працювати вчителем німецької мови. Що стосується знань із проблеми формування готовності до професійної діяльності, то 47,3% здобувачів вищої освіти вважають свої знання досконалими, а 41,2% опитуваних упевнені, що, незважаючи на достатній рівень знань, їх потрібно удосконалювати. Тільки 11,5% здобувачів оцінили свої знання як низькі.

У процесі проведення опитування викладачів було виявлено низку проблемних питань, а саме:

- відсутність методичних рекомендацій для майбутніх учителів іноземних мов щодо саморозвитку як в особистісному, так і в професійному аспекті;
- несформованість у здобувачів вищої освіти навичок самоконтролю, самооцінки і самокритики;
- недостатня поінформованість здобувачів щодо майбутніх професійних обов’язків і змісту професійної діяльності;
- подекуди досить пасивна позиція здобувачів вищої освіти у навчально-пізнавальній діяльності.

Отримані результати анкетування свідчать про необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у напрямку покращення їх інформування про сутність і зміст професійної діяльності, орієнтування на постійний саморозвиток і мотивування до особистісного й професійного самовдосконалення.

2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти

Серед найважливіших завдань сучасної державної освітньої політики провідне місце займають особистісна орієнтація, сприяння

розвитку та самореалізації кожної особистості, підтримка обдарованих дітей і молоді, адже зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку української школи, орієнтовані на створення умов для всебічного розвитку особистості, її творчих можливостей з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей. Визначальним фактором у розв'язанні педагогічних завдань є диференціація та індивідуалізація освітнього процесу в загальноосвітніх школах. Підготовка майбутніх учителів повинна відповідати стратегічним напрямам розвитку освітньої системи, тому формування їх готовності до практичного здійснення індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є пріоритетним напрямом.

Для моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу та обґрунтування педагогічних умов необхідно було у процесі дослідження визначити вихідний стан сформованості цього феномена. З цією метою потрібно, насамперед, визначити критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Потреба у чіткому визначенні критеріїв готовності до професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов зумовлює доцільність окреслення понять «критерій» і «показник», які співвідносяться як категорії загального й окремого. Критерій охоплює групу показників, а показники є кількісними й якісними характеристиками критерію. За визначенням, наведеним у «Словнику іншомовних слів», критерій є мірилом для визначення, оцінки предмета, явища; ознакою, взятою за основу класифікації (Лук'янюк, 2001–2022). Аналогічну дефініцію, спроєктовану на педагогічну науку, знаходимо у С. Гончаренка. Він визначає «критерій» як ознаку, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії, мірило для оцінювання чого-небудь, засіб для перевірки істинності або помилковості того або іншого твердження (Гончаренко, 1997, с. 67).

Професійна готовність до педагогічної діяльності включає професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. В цьому аспекті варто звернутися до наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Нессен акцентують увагу на таких критеріях готовності вчителя до професійної діяльності:

– мотиваційному (відповідальність за виконання задач, почуття

обов’язку);

- орієнтаційному (знання та уявлення про особливості та умови діяльності);
- операційному (володіння способами і прийомами діяльності, необхідними ключовими компетенціями);
- вольовому (самоконтроль, самомобілізація, вміння керувати діями);
- оцінювальному (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв’язання завдань оптимальним зразкам) (Сохань, Єрмакова, Нессен, 2003).

О. Козлова виділяє наступні критерії оцінки готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності:

- мотиваційну готовність;
- технолого-педагогічну підготовленість;
- ставлення до педагогічної діяльності.

Мотиваційна готовність до інноваційної педагогічної діяльності, на думку О. Козлової, характеризується готовністю до змін, позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті інноваційної діяльності, готовністю до участі в проєктуванні нових освітніх систем. Технолого-педагогічна готовність учителя до інноваційної діяльності полягає у наявності глибоких теоретичних знань і вмінь із предмета, умінні співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність. Ставлення до педагогічної діяльності, як критерій, має певні параметри: ціннісне ставлення, яке визначається розумінням й оцінкою цілей та завдань педагогічної діяльності, умінням контролювати власний емоційний стан, наявністю установки на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі, повагою до самого себе, умінням використовувати власні сильні сторони в організації та реалізації педагогічного процесу (Козлова, 1998).

Оцінюючи сформованість професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів, С. Процька пропонує використовувати для цього мотиваційно-цільовий, професійно-когнітивний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний критерії (Процька, 2021).

В. Боса відносить до критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх філологів такі критерії й показники:

- цілепокладальний, який визначає наявність свідомих цілей,

мотивів, інтересів щодо опанування професійної компетентності. Його показниками є сформованість професійно значущих мотивів професійної підготовки; наявність пізнавальних, навчальних, професійних інтересів щодо опанування майбутньої професії; спрямованість здобувачів вищої освіти на формування професійної компетентності як вихідної умови побудови кар'єри за спеціальністю; наявність свідомого цілепокладання у сфері професійної підготовки;

– знаннєвий, який характеризує рівень професійних знань майбутніх філологів, з відповідними показниками: загальнотеоретичні знання (перекладознавство, літературознавство, фольклористика); лінгвістичні знання; соціокультурні знання; уміння працювати з інформацією (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення);

– діяльнісний, який передбачає здатність до творчої діяльності під час виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, уміння застосовувати теорію на практиці. Показниками цього критерію визначено рівень усного та писемного мовлення; лінгвістична освіченість; досвід мовної діяльності; рівень мовної культури та культури спілкування; полікультурність;

– рефлексивний, який розкриває особливості самооцінки майбутніми філологами рівня своєї професійної компетентності та відповідного плану її підвищення. Він характеризується такими показниками: сформованість рефлексивної позиції майбутніх філологів; інтерпретація власного рівня професійної компетентності; налаштованість на підвищення рівня професійної компетентності; спрямованість на побудову кар'єри за спеціальністю (Боса, 2020, с. 18).

І. Клак, ідентифікуючи критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови, пропонує такі:

– змістово-когнітивний критерій (повнота спеціалізованих знань: загальнокультурних та соціокультурних (звичаїв, традицій, загальноприйнятих норм і правил лінгвістичного етикету, цінностей та переконань, схожості та відмінностей у культурах рідної країни та тієї, мова, історія та література якої вивчається); знання прийнятних норм вербальної та невербальної комунікативної поведінки; знання про сутність і зміст професійної комунікативної діяльності майбутнього вчителя, способи та форми мовлення; володіння принципами самовиховання і самоконтролю процесу обміну інформацією, базовими складовими комунікації; володіння фундаментальними

знаннями в галузі мовознавства);

– мотиваційний критерій (усвідомлення вимог суспільства, які корелюють із формуванням у педагогічних працівників професійної комунікативної компетентності та спрямованості на таку діяльність; прагнення до розширення теоретичного фундаменту знань; готовність до подолання труднощів різного характеру при здійсненні професійної діяльності; здатність до комунікативної самореалізації та самовдосконалення);

– діяльнісно-комунікативний критерій (уміння здійснювати планування, проведення та аналіз інтерактивних форм роботи (диспуту, батл-дискусії, рольової гри, тренінгу, портфоліо); вміння ефективно використовувати різні засоби навчання; готовність до результативної вербальної інтеракції; неухильне дотримання граматичних правил та їх адекватне застосування в умовах реальної комунікації; вміння обирати ефективну лінію вербальної та невербальної поведінки відповідно до комунікативної ситуації; здатність побудови цілісних, когерентних, логічних висловлень; уміння компенсації особливими засобами недостатності знання мови);

– рефлексивний критерій (уміння аналізувати результати власної діяльності, рівень особистісного розвитку, динаміку професійного зростання) (Клак, 2017, с. 168).

У своєму дослідженні готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності М. Лук'янчук і Н. Найт обрали такі критерії й показники:

– ціннісно-мотиваційний (наявність стійкої (внутрішньої й зовнішньої) мотивації до професійної діяльності; спрямованість особистості майбутнього педагога на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів; система потреб, мотивів, прагнень до навчання в закладах вищої освіти, до організації освітньої діяльності);
– змістовий (знання теорії та методики формування іншомовної комунікативної компетентності учнів; предметні знання та знання методики викладання іноземної мови; високий розвиток психічних процесів);
– процесуально-рефлексивний (уміння і навички організації освітньої діяльності; уміння та навички створення творчої атмосфери в класі; залучення дітей до активних методів навчання, а саме: ігрових, проблемних, евристичних, дослідницьких, інтерактивних; володіння методикою

створення творчих завдань; комбінуванні колективної, групової, індивідуальної форм навчальної роботи; уміння та навички діагностики рівня володіння іноземною мовою, адекватна самооцінка, здатність до рефлексії);

– особистісно-комунікативний (професійна здатність педагога до спілкування; потреба в спілкуванні з дітьми; стимулювання позитивних емоцій у співрозмовника й відчуття власного задоволення від спілкування; володіння різними стилями мовленнєвого спілкування; вміння вирішувати конфлікти у навчальній та педагогічній діяльності; здатність до педагогічної комунікації; наявність та розвиток універсальних та спеціальних (педагогічних, експресивних, управлінських) якостей та властивостей особистості педагога) (Лук'янчук, Найт, 2021, с. 69).

На думку Л. Гусак, сутність мотиваційно-цільового критерію професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів полягає у визначенні цілей, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, нахилів, мотивів, які спонукають до професійної педагогічної діяльності та визначають професійну спрямованість особистості. Комунікативно-змістовий критерій містить, на думку дослідниці, такі елементи компетентності, як обізнаність, оволодіння загальнонауковими та професійними знаннями та досвідом, педагогічне мислення, норми педагогічної професії, соціальні функції сучасного педагога. Для здобувачів вищої освіти, які готуються до викладання іноземної мови молодшим школярам, важливим є знання про дотримання мовних і мовленнєвих норм у процесі побудови власних висловлювань; знання історичних аспектів розвитку проблеми комунікації тощо. Складовою готовності до викладання іноземної мови молодшим школярам Л. Гусак вважає комунікативні знання, наявність яких визначає інформаційну готовність до взаємодії. Спираючись на структуру готовності до комунікативної діяльності, комунікативну освіченість вона розглядає як один із її компонентів – змістовий, що визначає обсяг знань, а також способи та засоби її переведення з деструктивного рівня на конструктивний. Науковиця зазначає, що комунікативні вміння вчителя в педагогічній науці визначають як одну з об'єктивних ознак його готовності до професійної діяльності – комплексу дій, на основі теоретичної та практичної підготовленості, яка передбачає наявність взаємопов'язаної групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування

(вербального), умінь і навичок педагогічної техніки, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання для відображення й перетворення дійсності. Основу операційно-діяльнісного критерію, на думку Л. Гусак, мають складати професійно-педагогічні уміння вчителя, оволодіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом. Рефлексивно-особистісний критерій професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів пов'язаний з особистісними та професійно-значущими якостями, здібностями особистості, що впливають на результат його діяльності та визначають індивідуальний стиль педагога. Він реалізується в умінні здійснювати контроль результатів власної діяльності та рівня особистісного розвитку й досягнень (Гусак, 2014, с. 124–125).

На основі закономірностей майбутнього професійного становлення вчителя іноземних мов, взаємозв'язку між структурними складниками його готовності до професійної діяльності нами виокремлено такі критерії:

- мотиваційно-ціннісний;
- інформаційний;
- операційно-діяльнісний;
- творчо-особистісний;
- результативно-рефлексивний.

Відповідно, визначено показники, які у своїй сукупності відображають рівні сформованості досліджуваного феномена (початковий, середній, достатній та високий). Обґрунтовуючи виокремлення чотирьох рівнів, спирались на думку науковців про доцільність такої класифікації, зокрема А. Гуржія, в якій визначено низький (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній, (конструктивно-варіативний) і високий (творчий) рівні (Гуржій, 2000, с. 11).

Виокремлення мотиваційно-ціннісного критерію пов'язане з тим, що діяльність людини об'єктивується системою мотивів, яка є рушійною силою для життєдіяльності суб'єкта. З огляду на це, до визначальних мотиваційних чинників, які уможливлюють пояснення причинно-наслідкового зв'язку між діями, слід віднести, насамперед, потреби. У світлі означеного, формування індивідуальних потреб майбутніх учителів іноземних мов є пріоритетним завданням у відповідності з орієнтацією на акмеологічний підхід у процесі їх професійної підготовки. У контексті нашого дослідження важливою є точка зору М. Надольного, в основі якої те, що для реалізації потреб

необхідним є їх адекватне усвідомлення майбутнім фахівцем, що залежить у цілому від умов та рівня культурно-історичного розвитку соціального суб'єкта: «Усвідомлення предмету потреб набуває форми мети; відповідно усвідомлення шляхів, способів, засобів її досягнення – форми інтересів, які спонукають людину до різноманітних видів діяльності. Умовно систему потреб особи можна зобразити у вигляді ієрархії трьох найбільш загальних рівнів: існування (вітальні потреби), функціювання (соціальні потреби), розвитку (потреби самореалізації, самоствердження, творчості)» (Надольний, 2002, с. 505).

У межах мотиваційно-ціннісного критерію для осмислення саме ціннісних аспектів як складових елементів професійної діяльності майбутніх учителів досліджуваного нами профілю важливим є проєктування системи мотивів освітньої діяльністі здобувачів вищої освіти. Н. Волкова вважає, що вона характеризується наявністю таких взаємопов'язаних мотивів: зовнішнього схвалення («знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали»), вимушеності («вивчаю тому, що передбачено вимогами», «необхідно скласти залік»); професійної спрямованості («це необхідно для професійного розвитку»), процесуальними («подобається апробовувати на практиці набуті знання»); саморозвитку, перевірки власних здібностей і можливостей («хочу оволодіти професійними знаннями, сформувати професійні вміння, щоб бути впевненим під час здійснення різноманітних професійних дій») (Волкова, 2006).

Зауважимо, що науковці О. Васюк, С. Виговська та Г. Бжузе пропонують здійснити умовний поділ мотивів навчальної діяльності на дві групи – пізнавальні та соціальні. Пізнавальні – «становлення висококваліфікованого спеціаліста», «успішне подальше навчання», «успішність у навчанні, отримання відмінних оцінок», «набуття глибоких знань», «постійна підготовка до уроків», «не кидати вивчення предметів», «забезпечення успіху майбутньої роботи», «отримання інтелектуального задоволення». Соціальні – «отримання диплома», «отримувати стипендію», «не відставати від однокурсників», «відповідність освітнім вимогам», «повага викладачів», «бути прикладом для одногрупників», «отримання схвалення батьків та інших людей», «уникнення осуду та покарання за неуспішність» (Васюк, 2017, с. 106).

У цілому, зазначимо, що окреслений нами критерій готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності передбачає обов'язкове звернення до комплексного аналізу цінностей,

які, як слушно зауважує Н. Фізер, є також мотиваційними факторами, що разом із потребами визначають модель поведінки особистості (Feather, 1992, с. 110). У свою чергу Е. Заредінова наголошує на важливості мотиваційно-аксіологічного критерію, який відображає рівень сформованості низки цінностей, зокрема «мотивів, потреб, установок, ціннісних ставлень до світу в сучасних умовах глобалізації та культурної неоднорідності суспільства, до культур і традицій інших народів, до менталітету та ментальності українського народу, до своєї Батьківщини, до майбутньої професії, до себе й інших» (Заредінова, 2019, с. 38).

На основі врахування наявних результатів досліджень науковців до показників ціннісно-мотиваційного критерію нами віднесено: усвідомленість потреби у високому рівні професійної підготовки та бажання стати компетентним фахівцем; інтерес до вивчення іноземних мов та інших професійно значущих дисциплін; ціннісну орієнтацію на співпрацю у вирішенні проблемних питань і спрямованість на досягнення ефективності взаємодії; прагнення до самореалізації, самовдосконалення і постійного професійного розвитку, самоспонукання до пізнавальної діяльності, у ході якої відбувається формування ціннісної самосвідомості та бажання удосконалювати рівень сформованості компетентностей у ході професійної діяльності; якісне самовдосконалення власного педагогічного потенціалу в процесі формування професійного акме.

Розглядаючи результати досліджень науковців, варто відзначити важливість інформаційного критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов, адже їхня професійна діяльність постійно пов’язана з пошуком, обробкою і використанням інформації. Вони мають бути здатними до швидкої орієнтації у дедалі все більш зростаючих інформаційних потоках, уміти відбирати й застосовувати релевантну інформацію, здійснювати інформаційний обмін у професійній діяльності. За результатами аналізу наукової літератури, Є. Карпенко вважає, що процес професійної самореалізації особистості в сучасних умовах обумовлюється процесом формування інформаційно-аналітичних умінь, тому «сучасна фахова підготовка майбутнього вчителя повинна характеризуватися здатністю формувати потребу в інформаційному середовищі, знаннями про загальнодоступні джерела інформації та вміннями користуватися ними, відбирати, аналізувати, структурувати, систематизувати інформацію та перевіряти її достовірність, а також ефективно застосовувати її у власній

професійній діяльності» (Карпенко, 2011, с. 55).

Зосереджуючи увагу на сутності інформаційного критерію, виокремлюємо такі показники, що характеризують його: розуміння сутності особливостей професійної діяльності, орієнтування в інформаційному середовищі, знання іноземної мови й методики її викладання, володіння лінгвокраїнознавчими відомостями, здатність інтегрувати знання і вміння з педагогіки, психології, педагогічної акмеології в професійній діяльності, здатність до пошуку й обробки релевантної інформації з різних джерел.

Набуття здобувачами вищої освіти системи знань із різних дисциплін реалізується на практиці завдяки вмінням і навичкам їх використання. Тому в структурі перевірки готовності майбутніх учителів німецької мови до професійної діяльності надзвичайно важливим є рівень прояву використання наявних знань і отриманої інформації, що відображається в операційно-діяльнісному критерії. Крім умінь і навичок, які складають основу для ефективного виконання професійних завдань, операційно-діяльнісний критерій передбачає також можливість самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку майбутнього вчителя у закладі вищої освіти й надалі упродовж всього життя.

Маючи спільну думку щодо необхідності оцінювання професійної готовності / компетентності, дослідники використовують різні терміни для позначення відповідного критерію: діяльнісний (Боса, 2020), практично-діяльнісний (Павлик, 2018), поведінково-діяльнісний (Дирда, 2017), операційно-діяльнісний (Дуплійчук, 2015).

Діяльнісний критерій, на думку В. Босої, передбачає здатність до творчої діяльності під час виконання навчальних професійно орієнтованих завдань й уміння застосовувати теорію на практиці. Його сформованість характеризують рівень усного та писемного мовлення, лінгвістична освіченість, досвід мовної діяльності, рівень мовної культури та культури спілкування, полікультурність (Боса, 2020). На погляд Н. Павлик, практично-діяльнісний критерій рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців «розкриває наявність у студентської молоді досвіду додаткової освітньої, громадської, соціально-перетворюючої, професійної діяльності» (Павлик, 2018). Визначаючи поведінково-діяльнісний критерій, І. Дирда зазначає, що він «передбачає набуття досвіду міжкультурної взаємодії; практичні навички застосування набутих знань, володіння певними комунікативними уміннями та здатністю

вирішувати завдання міжкультурної взаємодії; уміння вступати в міжкультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, рефлексувати власну діяльність і поведінку» (Дирда, 2017, с. 459).

Виокремлений у нашому дослідженні операційно-діяльнісний критерій вимірюється такими показниками: ефективне використання набутих умінь та навичок із базових дисциплін, створення сприятливої атмосфери навчального спілкування, спрямованість на співпрацю і взаємодію, дії щодо досягнення акмевершини в професійній діяльності, здатність застосовувати інтерактивні технології, уміння використовувати інноваційні технології, уміння запобігати міжособистісним конфліктам і вирішувати їх.

Створення умов для реалізації творчого та інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов відображається у творчо-особистісному критерії. Як вважає Р. Позінкевич, творчість є показником та умовою особистості. До найбільш суттєвих ознак її творчого становлення дослідник пропонує відносити такі:

- індивідуалізована рецепція предметів і явищ оточуючого світу;
- здатність до вербальної та невербальної взаємодії в умовах непередбачуваних ситуацій;
- готовність і прагнення до продукування нових та вдосконалення і розширення відомих знань;
- пошук глибинного змісту явищ, які підлягають опису чи характеристиці;
- захоплення нетрадиційним ставленням усіх сфер життєдіяльності конкретної особистості;
- підпорядкованість творчості всім індивідуально-психологічним процесам та змістові діяльності, що є рушійною силою для інтеграції, її цілісності й узгодженості;
- прояв креативності на усвідомлюваному та неусвідомлюваному рівнях;
- готовність виробляти дієві підходи до подолання інтелектуальних труднощів;
- спонтанність прояву творчості в процесі професійної діяльності;
- осмислення та забезпечення пролонгованої креативності для вирішення поставлених цілей;
- налаштування особистості на здійснення творчих життєвих

дій

як квінтесенції особистісного фахового розвитку (Позінкевич, 2009, с. 301).

Творчість як системне явище, притаманне майбутньому фахівцеві, розглядають В. Моляко, С. Сисоєва та інші дослідники, акцентуючи увагу на творчих здібностях, творчому процесі, індивідуальному розвитку творчих здібностей і тих якостей особистості, що забезпечують творчу діяльність.

На основі праць науковців визначаємо такі показники творчо-особистісного критерію: відкритість до сприйняття усього нового, здатність до генерування ідей, здатність оцінювати педагогічні ситуації й обирати модель раціональної поведінки, здатність до педагогічної творчості, креативність у доборі методів, форм і засобів навчання, акмеологічних технологій, уміння проєктувати траєкторію власного розвитку.

Освітній моніторинг обов'язково передбачає рефлексію. У «Термінологічному словнику», поняття «рефлексія» (з лат. *reflexio* – звернення назад) має кілька значень: 1) усвідомлення співрозмовником того, як він сприймається партнером зі спілкування. Це процес дзеркального відображення один одного, зміст якого виявляється у відтворенні внутрішнього світу комуніканта з одночасним зануренням у глибини власного внутрішнього світу; 2) осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування, самоаналіз; 3) один із механізмів людського взаєморозуміння як здатності уявляти себе на місці іншої людини, подумки бачити, «програмувати» за неї ту чи іншу ситуацію.

Акцентуючи на важливості рефлексії, І. Бех аргументує свою позицію великим переліком її функцій, а саме:

- породжувальна (спрямована на цілісне формування духовного «Я» особистості, усвідомлене прагнення до саморозвитку);
- акмецентрована (детермінує незавершеність духовного поступу особистості, примноження духовних багатств);
- самоутверджувальна (зумовлена викликами людського оточення, спрямована на самоутвердження та духовне зміцнення);
- самозахисна (пов'язана зі збереження суб'єктом власного «Я»);
- функція самоцінності (як провідний оптимізуючий фактор

життя особистості);

- консолідуюча (гармонізуючий фактор внутрішньої структури суб'єкта, об'єднання складових «Я» у єдиний дієвий механізм);
- душевного умиротворення (сигналізує та ідентифікує внутрішні процеси емоційної рівноваги-нерівноваги в житті особистості та значення рефлексії у їх перебігу) (Бех, 2011, с. 11–12).

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає акмецентрована функція, яка передбачає постійний розвиток особистості.

Відзначаючи неухильність рефлексії як у процесі підготовки майбутніх учителів у цілому, так і під час формування у них окремих якостей, зазначимо, що варто не полишати при цьому поза увагою також розвиток саморефлексії. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» саморефлексія означена як «самоаналіз, контроль власної інтелектуальної роботи, емоційного стану, поведінки» (Бусел, 2002, с. 1101).

На основі узагальнення наукових підходів щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів О. Московчук виокремлює особистісно-рефлексивний критерій з такими показниками: здатність нести відповідальність за свої слова і вчинки; рефлексивність; адекватна самооцінка; толерантність; емпатія; тактовність; вимогливість до себе та інших; організованість; ініціативність; креативність; комунікабельність; здатність до співпраці. Автором з'ясовано, що «вміння проникати в індивідуальну сутність іншої людини, визначати її ціннісні орієнтації, дозволяє зорієнтуватися в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань, завдяки чому соціально компетентний майбутній фахівець може забезпечити більш високий рівень спілкування, досягнення результатів взаємодії, вирішення нагальних проблем групової діяльності» (Московчук, 2021, с. 127).

У якості показників результативно-рефлексивного критерію ми приймаємо здатність до критичної самооцінки власних професійно-комунікативних дій та їх результатів, адекватну оцінку власного рівня професійної компетентності, спрямованість на інтенсифікацію освітнього процесу засобами акмеологічного впливу, здатність до самоконтролю і самокерування, задоволеність професійною

діяльністю. Перелік критеріїв з відповідними показниками узагальнено у таблиці 2.1.

Як уже зазначалось, за обґрунтованими вище критеріями та показниками ми визначили чотири рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, а саме: початковий, середній, достатній та високий. Кожен із зазначених рівнів характеризується сукупністю певних ознак.

Початковий рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності характеризується наявністю усвідомлення необхідності професійної підготовки, яке ще не трансформувалось у власну потребу в досягненні її високого рівня, а відтак є слабким проявом бажання стати компетентним фахівцем; невиразністю інтересу до вивчення іноземних мов та інших професійно значущих дисциплін; недостатньою спрямованістю на співпрацю та її результативність; нестійким прагненням до самореалізації. Такі здобувачі вищої освіти можуть досить добре орієнтуватись в інформаційному середовищі, але не завжди з точки зору професійної діяльності. Вони мають зазвичай несистемні знання іноземної мови й методики її викладання, що зумовлює труднощі під час їх застосування на практиці, роблять під час говоріння багато помилок, володіють недостатнім запасом лексики, не завжди адекватно й логічно будують висловлювання іноземною мовою. Їм бракує також знань щодо психологічних особливостей процесу навчання.

Таблиця 2.1

Критерії та показники готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності

Критерії	Показники

Мотиваційно-ціннісний	– усвідомленість потреби у високому рівні підготовки та сформованість системи цінностей у професійних відносинах; – бажання стати компетентним фахівцем; – інтерес до вивчення іноземних мов та інших професійно значущих дисциплін; – спрямованість на співпрацю і досягнення її ефективності; – прагнення до самореалізації, самовдосконалення і постійного професійного розвитку; – самоспонукання до пізнавальної діяльності, спрямованої на формування ціннісної самосвідомості; – якісне самовдосконалення власного педагогічного потенціалу в процесі формування професійного акме; орієнтація на формування сприятливої психологічної атмосфери в колективі.
Інформаційний	– розуміння сутності особливостей професійної діяльності; – орієнтування в інформаційному середовищі; – знання іноземної мови й методики її викладання; – володіння лінгвокраїнознавчими відомостями; – здатність інтегрувати знання і вміння з педагогіки, психології, педагогічної акмеології в професійній діяльності; – здатність до пошуку й обробки релевантної інформації з різних джерел.
Операційно-діяльнісний	– ефективне використання набутих умінь та навичок із базових дисциплін; – створення сприятливої атмосфери навчального спілкування; – спрямованість на співпрацю і взаємодію; – дії щодо досягнення акмевершини в професійній діяльності; – здатність застосовувати інтерактивні технології; – уміння використовувати інноваційні технології; – уміння запобігати міжособистісним конфліктам і вирішувати їх.
Творчо-особистісний	– відкритість до сприйняття усього нового; – здатність до генерування ідей; – здатність оцінювати педагогічні ситуації й обирати модель раціональної поведінки; – здатність до педагогічної творчості; – креативність у доборі методів, форм і засобів навчання, акмеологічних технологій; – уміння проєктувати траєкторію власного розвитку.
Результативно-рефлексивний	– здатність до критичної самооцінки власних професійно-комунікативних дій та їх результатів; – адекватна оцінка власного рівня професійної компетентності; – спрямованість на інтенсифікацію освітнього процесу засобами акмеологічного впливу; – здатність до самоконтролю і самокерування; – задоволеність професійною діяльністю.

Здобувачі з початковим рівнем готовності до професійної діяльності відчувають невпевненість під час застосування інтерактивних технологій та педагогічних інновацій. Вони нездатні прогнозувати виникнення міжособистісних конфліктів і губляться у конфліктних ситуаціях, можуть зацікавитись новими ідеями, але проявляють пасивність щодо їх реалізації. Система ціннісних орієнтацій таких здобувачів ще не склалась, особливо щодо професійних ціннісних орієнтацій. Формування сприятливої психологічної атмосфери в колективі ще не стало для них актуальним завданням. Початковий рівень відзначається нездатністю до критичної самооцінки власних професійно-комунікативних дій та їх результатів, адекватної оцінки власного рівня професійної компетентності; відсутністю задоволення від процесу й результатів професійної діяльності.

Для здобувачів вищої освіти із середнім рівнем готовності до професійної діяльності характерними є: усвідомлення потреби у належній професійній підготовці, що утворює основу слабкої позитивної мотивації; наявність бажання стати висококваліфікованим фахівцем, але відсутність розуміння шляхів реалізації цього бажання; досить суттєвий прояв інтересу до вивчення іноземних мов, але певне нехтування іншими дисциплінами (на думку здобувача, не такими вже й важливими); часткова спрямованість на співпрацю й бажання отримати кінцевий результат; епізодичний прояв бажання до самореалізації.

Середній рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності відображає їх здатність орієнтуватись в інформаційному середовищі, знаходити й використовувати необхідні відомості, але зазвичай у готовому вигляді, без їх обробки й творчого перетворення. Такі здобувачі вищої освіти мають базові знання іноземної мови й методики її викладання, цікавляться й набувають лінгвокраїнознавчих знань, намагаються застосувати їх у практичній діяльності. Під час комунікації вони допускають помилки, які проте не заважають досягти порозуміння. Ці здобувачі володіють базовим запасом загальної й термінологічної лексики, вміють будувати висловлювання німецькою мовою, але не завжди вдало висловлюють свої думки. Психологічне підґрунтя процесу навчання є для них цікавим, але не завжди під кутом зору практичного використання набутих психологічних знань. Здобувачі із середнім рівнем готовності до професійної діяльності пробують свої сили у застосуванні

інтерактивних технологій, зокрема ігрових, але досить обережно ставляться до педагогічних інновацій. Вони здатні передбачити виникнення міжособистісних конфліктів, але їм бракує здатності вирішувати їх, що вдається зробити тільки на початкових стадіях розвитку конфліктної ситуації. Зазвичай такі здобувачі вищої освіти зацікавлено сприймають нові ідеї й пропозиції, але беруть тільки епізодичну участь у їх реалізації. Їм притаманні досить стійкі ціннісні орієнтації як в особистісному, так і професійному вимірі. Їхня оцінка власного рівня професійної компетентності є досить коректною, але критичність розвинена недостатньою мірою. Професійна діяльність сприймається як обов'язок, а не як джерело задоволення.

Здобувачам вищої освіти з достатнім рівнем готовності до професійної діяльності властива позитивна мотивація до навчально-пізнавальної діяльності, що має за мету набуття компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності. Це свідчить про те, що внутрішні мотиви переважають над зовнішніми, як негативними, так і позитивними. Вони виявляють стійкий інтерес до вивчення різних дисциплін усіх циклів підготовки зі своєї спеціальності, мають досить глибокі знання і в цілому вміють упевнено й вдало використовувати їх на практиці. Такі здобувачі виявляють комунікативні здібності, вміють організувати й вести бесіди, діалоги й брати участь у дискусіях, логічно аргументуючи свою думку з використанням відповідних мовних засобів. Система їхніх цінностей і переконань є ієрархічно сформованою, вони здатні визначати пріоритети у своїй діяльності, до використання інтерактивних технологій, зацікавлені у пошуках нових рішень, здійснюють спроби нестандартних підходів до вирішення педагогічних задач. Свої дії вони намагаються співвідносити із особливостями професійної діяльності, хоч їм це не завжди вдається.

Достатній рівень готовності до професійної діяльності характеризується безпроблемним орієнтуванням в інформаційному середовищі у пошуках релевантної інформації, доречністю її використання, умінням знаходити фонові відомості з певної теми. Такі здобувачі вищої освіти відзначаються знаннями не тільки з методики навчання іноземних мов, але й володінням відомостей про психологічні особливості цього процесу. У своїй діяльності та спілкуванні прагнуть запобігти конфліктним ситуаціям і не ухиляються від них у випадку виникнення, а намагаються знайти прийнятні варіанти вирішення.

Здобувачі з достатнім рівнем готовності до професійної

діяльності адекватно оцінюють рівень власної готовності до цього виду діяльності, ідентифікують власні прогалини та шукають шляхи їх подолання у процесі фахової підготовки. Водночас більше схильні сприймати схвальні відгуки щодо своїх досягнень і меншою мірою критику, хоч в цілому у них сформована здатність до рефлексії й самоконтролю. Досить чітко виражена задоволеність різними аспектами майбутньої професійної діяльності, але є певні упередження щодо деяких із них, що впливає на загальне ставлення до професії.

Високий рівень характеризується сформованістю різних мотивів до оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками, набуття практичного досвіду майбутньої професійної діяльності. У мотиваційні сфері чітко переважають внутрішні мотиви, хоч зовнішні теж відіграють певну роль. Загальний рівень професійної спрямованості є високим. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем готовності до професійної діяльності відзначаються глибокими й системними знаннями з різних дисциплін, осмисленим і логічним їх використанням у власній практичній діяльності; проявом нестандартних підходів і творчості під час їх застосування. Практичні вміння, типові для професійної діяльності вчителя німецької мови, сформовані на високому рівні. Здобувач розуміє їх значущість для досягнення високих результатів у майбутньому й побудови успішної професійної кар’єри.

Здобувачам з високим рівнем готовності до професійної діяльності притаманна ієрархічна система цінностей із чіткими пріоритетами, глибина їх проявів і готовність їх відстоювати. Вони цінують співпрацю й міжособистісну взаємодію для досягнення результатів і в цілому відзначаються спрямованістю діяльності на високі результати. Визнають можливість виникнення конфліктних ситуацій у випадку розбіжності поглядів чи інтересів, але не уникають конфліктів, а докладають зусиль для їх розв’язання.

Такі здобувачі вищої освіти відкриті до сприйняття усього нового, зацікавлені у постійному збагаченні новими думками й ідеями, самі здатні до генерування ідей і творчості у професійній діяльності. Не обмежуються набутими згідно з навчальною програмою знаннями, уміннями й навичками, а шукають можливості отримання додаткових знань та вмінь. Виявляють креативність у доборі методів, форм і засобів навчання.

У таких здобувачів вищо освіти високою є задоволеність як окремими аспектами майбутньої професійної діяльності, так і в цілому

обраною професією. Вони мають високий рівень сформованості рефлексивних умінь, адекватну оцінку власних здібностей і дій, хоч подекуди схильні до надмірної критичності. У них яскраво виражене прагнення до побудови успішної кар'єри, розуміння важливості різних етапів професійного зростання, пошуки відповідних шляхів і засобів з метою проєктування траєкторії власного розвитку.

Критерії, рівні, показники готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності систематизовано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Критерії, рівні та показники готовності майбутніх учителів німецької мови до професійної діяльності

Критерії	**Рівні**			
	Високий	**Достатній**	**Середній**	**Початковий**
Мотиваційно-ціннісний	Сформованість різних мотивів та системи цінностей до оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками на високому рівні, набуття практичного досвіду майбутньої професійної діяльності; перевага внутрішніх мотивів над зовнішніми; високий рівень професійної спрямованості; сформованість практичних умінь, типових для професійної діяльності вчителя німецької мови; спрямованість діяльності на високі результати; визнання можливості виникнення конфліктних ситуацій	Позитивна мотивація до навчально-пізнавальної діяльності; внутрішні мотиви переважають над зовнішніми, як негативними, так і позитивними; стійкий інтерес до вивчення різних дисциплін усіх циклів підготовки; глибокі знання й впевнене використання їх на практиці; виявлення комунікативних здібностей, вміння організувати й вести бесіди, діалоги й брати участь у дискусіях, логічно аргументуючи власну думку. Система цінностей і переконань є ієрархічно сформованою,	Усвідомлення потреби у належній професійній підготовці, що утворює основу слабкої позитивної мотивації; наявність бажання стати висококваліфікованим фахівцем, але нерозуміння шляхів його реалізації; суттєвий прояв інтересу до вивчення іноземних мов, але певне нехтування іншими дисциплінами; часткова спрямованість на співпрацю й бажання отримати кінцевий результат; епізодичний прояв бажання до самореалізації. Здатність передбачити конфліктні ситуації, але відсутність досвіду	Нейтральне ставлення до рівня власної професійної підготовки та слабкий прояв бажання стати компетентним фахівцем; невиразність інтересу до опанування іноземних мов та вивчення професійно значущих дисциплін; недостатня спрямованість на співпрацю та її результативність; нестійке прагнення до самореалізації. Нездатність прогнозувати виникнення міжособистісних конфліктів та вирішувати конфліктні ситуації; несформована система професійних ціннісних орієнтацій.

Продовження таблиці 2.2

	та докладання зусиль для їх розв'язання.	здатність визначати пріоритети у своїй діяльності; прагнення запобігти конфліктним ситуаціям та знайти прийнятні варіанти їх вирішення.	їх вирішення; притаманні досить стійкі ціннісні орієнтації як в особистісному, так і у професійному вимірах.	
Інформаційний	Чітке розуміння сутності особливостей професійної діяльності; здатність до обробки інформації в інформаційному середовищі; глибокі й системні знанням з різних дисциплін, осмислене і логічне їх застосування у власній практичній діяльності.	Безпроблемне орієнтування в інформаційному середовищі у пошуках релевантної інформації, доречність її використання, уміння знаходити фонові відомості з певної теми.	Здатність орієнтуватись в інформаційному середовищі, знаходити й використовувати необхідні відомості у готовому вигляді без їх обробки й творчого перетворення; базові знання німецької мови й методики її викладання.	Низький рівень орієнтації в інформаційному середовищі з точки зору професійної діяльності; несистемні знання іноземної мови та методики її викладання; брак знань щодо психологічних особливостей процесу навчання.
Операційно-діяльнісний	Вміння використовувати інтерактивні технології; здатність до пошуку можливості отримання додаткових знань та вмінь; прагнення до створення сприятливої атмосфери навчального спілкування; послідовність дій у досягненні акмевершини в професійній діяльності.	Здатність до використання інтерактивних технологій, зацікавленість у пошуках нових рішень, здійснення спроб нестандартних підходів до вирішення педагогічних задач; співвіднесення власних дій із особливостями професійної діяльності.	Інтерес до застосування інтерактивних технологій, зокрема ігрових, але досить обережне ставлення до педагогічних інновацій; інтерес до психологічного підгрунтя процесу навчання, проте без практичного використання набутих психологічних знань.	Невпевненість під час застосування інтерактивних технологій та педагогічних інновацій; відсутність бажання формування сприятливої психологічної атмосфери у колективі.
Творчо-особистісний	Відкритість до сприйняття усього нового, зацікавленість у постійному збагаченні новими думками й ідеями, здатність до генерування ідей і творчості у професійній діяльності.	Відкритість до сприйняття усього нового; здатність оцінювати педагогічні ситуації й обирати модель раціональної поведінки.	Зацікавленість у сприйнятті нових ідей й пропозицій, але епізодична участь у їх реалізації.	Відсутність креативності; пасивність щодо реалізації нових ідей.
	Задоволеність обраною професією; високий рівень сформованості рефлексивних умінь, адекватна оцінка власних здібностей і дій, подекуди схильність до надмірної критичності;	Адекватність в оцінці власного рівня професійної компетентності, вміння ідентифікувати свої прогалини й шукати шляхи їх подолання у процесі фахової підготовки; в цілому	Оцінка власного рівня професійної компетентності є досить коректною, але критичність розвинена недостатньою мірою; професійна діяльність сприймається як обов'язок, а не як	Нездатність до критичної самооцінки власних професійно-комунікативних дій та їх результатів, адекватної оцінки власного рівня професійної компетентності;

Продовження таблиці 2.2

Результативно-рефлексивний	яскраво виражене прагнення до побудови успішної кар'єри, розуміння важливості різних етапів професійного зростання, пошук відповідних шляхів і засобів з метою проєктування траєкторії власного розвитку.	сформована здатність до рефлексії й самоконтролю; задоволеність різними аспектами майбутньої професійної діяльності, певні упередження щодо деяких із них.	джерело задоволення.	відсутність задоволення від процесу й результатів професійної діяльності.

Отже, нами уточнено критерії та відповідні показники сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, до яких належать: мотиваційно-ціннісний, інформаційний, операційно-діяльнісний, творчо-особистісний, результативно-рефлексивний. Відповідно до визначених критеріїв і показників охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов (початковий, середній, достатній та високий).

Критерії, показники, рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов обрані для проведення дослідно-експериментальної роботи.

2.3. Організація дослідження та програма констатувального етапу експерименту

Для реалізації мети і завдань дослідження проведено педагогічний експеримент. Організація експериментальної роботи передбачала констатувальний і формувальний етапи. Педагогічне керівництво формуванням готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності включало в себе визначення вихідного рівня сформованості критеріїв цієї якості у здобувачів вищої освіти і чинників впливу на їх розвиток. Отже, констатувальний експеримент мав на меті визначити рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

На цьому етапі дослідження в експерименті брало участь 202 здобувачі вищої освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Рівненського державного гуманітарного університету.

Методами дослідження під час констатувального експерименту

були тестування, анкетування (див. Додатки), інтерв'ю, бесіди, діагностичні контрольні роботи, спостереження й самоспостереження, методи статистичного аналізу.

Оцінювання готовності майбутніх учителів м до професійної діяльності було проведено за основними критеріями (мотиваційно-ціннісний, інформаційний, операційно-діяльнісний, творчо-особистісний, результативно-рефлексивний) з відповідними показниками.

Для вимірювання показників рівня готовності майбутніх учителів м до професійної діяльності використано всебічно обґрунтовані, апробовані на практиці методики, що суттєво підвищує достовірність висновків. Це такі методичні засоби: анкета на визначення потреби у досягненнях (за Ю. Орловим, В. Шкуркіним і Л. Орловим), методика діагностики мотивації досягнення А. Меграбяна, тест «Мотивація успіху і побоювання невдачі» (за А. Реаном), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, тести на визначення рівня володіння іноземною мовою, методика «Педагогічні ситуації» (за Р. Нємовим), методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона, тест Дж. Гілфорда і М. Саллівена, методика діагностики рівня комунікабельності В. Рахівського, «Діагностика спрямованості особистості» (В. Смекал і М. Кучер), методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, методика «Діагностика рефлексії» (за А. Карповим), експрес-діагностика рівня самооцінки (за С. Ковальовим).

Анкета на визначення потреби у досягненнях (за Ю. Орловим, В. Шкуркіним і Л. Орловим) містить твердження, які диференціюють людей двох протилежних груп: з високим і низьким рівнями потреби у досягненнях. У тесті міститься 22 твердження, які дають змогу уточнити думки, інтереси та самооцінку. Нижче наведено приклади деяких тверджень:

Думаю, що успіх у житті залежить менше від випадку, ніж від розрахунку.

Для мене в будь-якій справі важливішим є процес її виконання, ніж кінцевий результат.

Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин із близькими.

У моєму житті було більше успіхів, ніж невдач.

Захоплений думками про успіх, я можу забути про пересторогу.

Думаю, що причина моїх невдач – обставини, а не я сам.

Обробка результатів проводиться таким чином: досліджуваний отримує по одному балу за ствердну або заперечну відповідь у залежності від запитання. Сума балів свідчить про рівень потреби у досягненнях: низький – до 10 балів, нижче середнього – 11–12, середній – 13–14, вище середнього – 15–16, високий – 17–22.

Опитувальник А. Меграбяна призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху та мотиву уникнення невдачі. Він має дві форми – чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б). Кожна з них складається з низки тверджень, що стосуються певних сторін характеру, а також думок і почуттів щодо деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити рівень згоди або незгоди з кожним твердженням, використовують таку шкалу:

+3 – цілком погоджуюсь;

+2 – погоджуюсь;

+1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;

0 – нейтральний;

–1 – швидше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь;

–2 – не погоджуюсь;

–3 – цілком не погоджуюсь.

Приклади тверджень наведені нижче:

Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.

Коли я повинен виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимось, ніж працювати самотужки.

Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у рішенні яких сумніваюся.

Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.

Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.

Після підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Тест «Мотивація успіху і побоювання невдачі» (за А. Реаном) передбачає два варіанта відповіді – «Так» і «Ні». Опитувальник містить твердження на кшталт:

Включаючись у роботу, зазвичай, оптимістично сподіваюся на успіх.

У діяльності активний.

Схильний до прояву ініціативності.

У ході виконання відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.

Часто вибираю крайності: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі на труднощі.

Обробка результатів здійснюється за відповідними ключами, після чого підраховується загальна кількість набраних балів. Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (побоювання невдачі). Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому слід мати на увазі, що якщо кількість балів 8, 9 – наявна певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12, 13 – наявна певна тенденція мотивації на успіх.

Мотивація на успіх відноситься до позитивної. В її основі те, що людина, починаючи справу, має на меті досягнення конкретного конструктивного результату. Активність людини сконцентровується на потребі в досягненні успіху. Такі люди зазвичай упевнені в собі та власних силах, виявляють відповідальність, ініціативність, наполегливість та цілеспрямованість.

Мотивація на невдачу є негативною. З огляду на це, активність людини корелює із потребою уникнути засудження, покарання чи невдачі. Розпочинаючи роботу, людина постійно думає про можливу гіпотетичну невдачу, шляхи її уникнення, а не про способи досягнення успіху. Для людей, мотивованих на невдачу, характерними є: підвищена тривожність, низька впевненість у власних силах. Вони намагаються уникати відповідальних завдань, а за необхідності їх вирішення можуть впадати у стан, близький до панічного. Рівень їх ситуативної тривожності у цих випадках перевищує норму. Усе це може поєднуватися із відповідальним ставленням до справи.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса передбачає тест, який містить 41 твердження. Можливі також тільки два варіанта відповіді – «Так» і «Ні».

Приклад тверджень:

Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, не відкладаючи на певний час.

Я нервую, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.

Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю все для отримання

успіху.

Коли виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.

Коли у мене два дні поспіль немає справ, я втрачаю спокій.

Обробка результатів виконується відповідно до ключів. Отримані оцінки підсумовуються. Кількісні результати за цією методикою означають:

1–10 балів: мотивація до успіху низька, здобувач вищої освіти не прагне досягти перемоги, не схильний докладати власних сил у працю, апатичний, пасивно ставиться до життя.

11–16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації здобувач не боїться ризикувати, він не скутий у своїх діях, бо можлива невдача не надто його хвилює.

17–20 балів: висока мотивація до успіху. Такі здобувачі схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище за 21 бал: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому здобувач вищої освіти може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в нього меншу готовність до ризику, особистісну скутість. У результаті при надмірній мотивації до успіху здобувач може втрачати віру в те, що він досягне бажаного.

Методика діагностики стратегій розв’язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона теж містить низку тверджень у вигляді прислів’їв. Наприклад: «Краще синиця у жмені, аніж журавель у небі», «Добре слово мало коштує, та дорого цінується», «Вони на тебе з каменем, а ти до них з прихильністю». Для варіантів відповідей щодо того, чи відповідає прислів’я діям під час конфліктів, пропонується така шкала: 5 – відповідає в усіх випадках; 4 – відповідає у більшості випадків; 3 – деколи відповідає; 2 – відповідає, але дуже рідко; 1 – ніколи не відповідає.

Ця методика є цікавою ще й тим, що після опрацювання відповідей за ключами й певною процедурою, визначаються стратегії розв’язання конфліктів, означені зі своєрідними асоціаціями. Це такі:

Черепаха (ухиляння). Черепахи втікають та ховаються у свій панцир,

щоб уникати конфлікти. Вони переконані, що легше втекти (фізично та психологічно) від конфлікту, ніж зіткнутися з ним та спробувати

знайти ефективне рішення.

Акула (конкуренція). Акули прагнуть перемогти опонентів шляхом того, що силоміць примушують їх приймати потрібний їм спосіб вирішення конфлікту. Вони будь-якою ціною готові досягати запланованих цілей. Потреби інших людей їх не турбують.

Плюшевий ведмедик (пристосування). Ведмедики хочуть подобатися та того, щоб усі їх любили й цінували. На їхню думку, доцільним є уникнення конфлікту заради досягнення гармонії. Вони висловлюють упевненість у тому, що конфлікти не мають обговорюватися без шкоди для взаємовідносин.

Лисиця (компроміс). Лисиці шукають компроміс та такого рішення конфлікту, за яким обидві сторони мали певну вигоду – «золоту середину», між двома крайніми позиціями.

Сова (співробітництво). Сови цінують власні цілі та стосунки. Це відображається у їх розгляді конфліктів як кола проблем, які треба розв'язувати. Крім того, вони здійснюють пошук такого рішення, яке би задовольнило їхні цілі та протилежної сторони. Сови не заспокоюються до тих пір, доки рівень напруги не знизиться та негативні емоції не будуть повністю зняті.

Методика діагностики рівня комунікабельності В. Рахівського повністю наведена у Додатку И. Вона є досить великою за своїм обсягом, але завдяки цьому детально описує рівень респондента – від некомунікабельності до такого рівня, коли комунікабельність набуває болючого характеру.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича містить два списки з переліком цінностей – термінальних та інструментальних. Опитуваний отримує набір з 18 карток із позначенням цінностей і має розкласти їх по порядку значущості для нього як принципів, якими він керується у своєму житті. Таким чином можна дізнатись про ієрархію цінностей здобувача вищої освіти.

Дослідження за методикою «Діагностика рефлексії» (за А. Карповим) проводиться аналогічно до інших методик, які містять список тверджень і варіанти відповідей. Відмінністю є те, що у цій методиці передбачено сім варіантів: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – швидше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. При інтерпретації результатів вони диференціюються на три основні категорії: більше 7 – високорозвинена рефлективність, від 4 до 7 – середній рівень рефлексивності; менше 4 – низький рівня розвитку рефлексивності.

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в певній ситуації, розуміння її елементів та безпосередній аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення власних дій із перебігом самої ситуації та їх координації відповідно до мінливих умов і власного стану. Ретроспективна рефлексія знаходить відлуння у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та доконаних подій. Перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, прогнозуванням можливих фіналів.

Експрес-діагностика рівня самооцінки (за С. Ковальовим) дозволяє на основі опитувальника й обробки отриманих даних визначити такі рівні самооцінки:

Сума балів від 0 до 25 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому здобувач правильно реагує на зауваження інших і зрідка сумнівається у своїх діях.

Сума балів від 26 до 45 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому здобувач вищої освіти лише час від часу намагається приладитися під думки інших.

Сума балів від 46 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, при якому здобувач болісно реагує на критичні зауваження в свою адресу, завжди погоджується з чужими думками і вважає себе гіршим за інших.

Узагальнений комплекс методів діагностики критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів німецької мови до професійної діяльності представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Методи діагностики критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності

Критерій	Методика діагностики
Мотиваційно-ціннісний	Анкета на визначення потреби у досягненнях (за Ю. Орловим, В. Шкуркіним і Л. Орловим)
	Методика діагностики мотивації досягнення А. Меграбяна
	Тест «Мотивація успіху і побоювання невдачі» (за А. Реаном)
	Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса
	Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Продовження таблиці 2.3

Інформаційний	Тести на визначення рівня володіння німецькою мовою
Операційно-діяльнісний	Методика «Педагогічні ситуації» (за Р. Нємовим)

	Методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона
Творчо-особистісний	Тест Дж. Гілфорда і М. Саллівена
	Методика діагностики рівня комунікабельності В. Рахівського
	«Діагностика спрямованості особистості» (В. Смекал і М. Кучер)
Результативно-рефлексивний	Методика «Діагностика рефлексії» (за А. Карповим)
	Експрес-діагностика рівня самооцінки (за С. Ковальовим)

Загальний рівень сформованості кожного з критеріїв готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника цього критерію.

Отже, для перевірки мети і завдань дослідження проведено педагогічний експеримент. Організація експериментальної роботи передбачала констатувальний і формувальний етапи. Методами дослідження під час констатувального експерименту були тестування, анкетування, інтерв'ю, бесіди, діагностичні контрольні роботи, спостереження й самоспостереження, методи статистичного аналізу. Для вимірювання показників рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності використано всебічно обґрунтовані, апробовані на практиці методики, що суттєво підвищує достовірність висновків.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Бех І. Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*. Київ, 2011. Вип. 8–9. С. 9–14.
2. Біда Д. Д. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 230 с.
3. Бондар В. І. Теоретико-нормативні засади організації моніторингу якості освітньо-професійної підготовки вчителів на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2009. Вип. 10. С. 3–11.
4. Боса В. П. Критерії оцінювання якості професійної компетентності майбутніх філологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2020. Вип. 76. С. 17–21.

5. Будак С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками: монографія зі спецпрактикумом у 2 кн. Київ: Слово, 2008. 288 с.
6. Васюк О. В., Виговська С. В., Бжузе Г. Дослідження навчальної мотивації студентів. *Наука і освіта*. Одеса, 2017. Вип. 12. 105–111.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
8. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне*: матеріали круглого столу (Київ, 23 січня 2012 р.). Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114–119.
9. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: Академія, 2006. 256 с.
10. Гагин Ю. А. Отличности и индивидуальности: акмеологическая парадигма: монографія. Санкт-Петербург: Изд-во СПбАППО, 2003. 312 с.
11. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології: підручник. Львів: Новий Світ–2000, 2020. 320 с.
12. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
14. Гончаренко Т. Сутність поняття «професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів». *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків, 2017. Вип. 3. С. 27–36.
15. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп’ютерних технологій: монографія. Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2015. 264 с.
16. Гуржій А. М. Методологія критеріїв оцінювання. *Освіта України*. 2000. 1 листопада (№ 44–45). С. 11.
17. Гусак Л. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 364 с.
18. Дирда І. А. Критерії, показники та рівні розвитку полікультурної студентів-іноземців у процесі навчання української мови. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. Кривий Ріг, 2017. Вип. 16. С. 459–

465.
19. Драч І. Аналіз понятійно-категоріального апарату дослідження проблеми управління освітніми системами. *Theory and Methods of Educational Management*. електрон. наук. фахове вид. 2016. Вип. 1(17). URL: http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-17-2016 (дата звернення: 09.10.2020).
20. Дудник О. М. Сутність поняття «Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи». *Modern engineering and innovative technologies*. Karlsruhe, 2020. Vol. 12(4). P. 79–83.
21. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 322 с.
22. Євдокимов В. І., Пономарьова Г. Ф., Луценко В. В., Агапова Т. П, Трофімова О. Є. Ефективність навчання студентів: навч. посіб. / за ред. В. І. Євдокимова. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2004. 222 с.
23. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник № 7(163). Серія: Педагогічні науки.* Чернігів, 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720423/1/visnik_163(7)-8-13.pdf (дата звернення: 09.10.2020).
24. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.
25. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
26. Заредінова Е. Р. Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Полтава, 2019. Вип. 6(329), ч. 2. С. 36–45.
27. Іжко Є. С. Формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 20 с.
28. Карпенко Є. М. Критерії та показники рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці:* матеріали

V Всеукр. наук.-практ. конф. 2011. С. 50–55. URL: http://eprints.zu.edu.ua/6962/1/11kemktp.pdf (дата звернення: 09.10.2020).

29. Клак І. Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Острог, 2017. С. 165–168.
30. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: навч.-метод. посіб. Суми: ВВП «Мрія-1», ЛТД, 1998. 96 с.
31. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа. 1987. 56 с.
32. Линенко Л. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.
33. Лук'янчук М. В., Найт Н. Ф. Готовність майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності: структура, рівні та критерії. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Луцьк, 2021. Вип. 2. С. 64–73.
34. Лук'янюк В. Словник іншомовних слів. 2001–2022. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgibin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9 (дата звернення: 09.10.2020).
35. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 68–72.
36. Методические рекомендации и материалы к профессиограме современного учителя (методология и общая методика разработки) / под ред. Г. А. Бордовского. Ленинград: ЛГПИ, 1987. 63 с.
37. Московчук О. Особистісно-рефлексивний критерій сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2021. Вип. 61. С. 127–134.
38. Надольний М. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 751 с.
39. НУШ коротко. URL: https://nus.org.ua/about/ (дата звернення: 10.11.2020).
40. Павлик Н. П. Практично-діяльнісний критерій оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2018.

Вип. 6(92). С. 69–81.
41. Позінкевич Р. Творчість як критерій та умова формування особистості майбутніх фахівців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2009. Вип. 3. С. 298–301.
42. Приходько О. Ю. Професіограма вчителя української мови й літератури в контексті Нової української школи. *Дивослово*. Київ, 2019. Вип. 2(743). С. 15–21.
43. Про вищу освіту: Закон України від 19.12.2006 р. № 489–V. Парламентське вид-во, 2006. 64 с.
44. Професійна освіта: словник / укл. С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
45. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
46. Процька С. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2019. 304 с.
47. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 505 с.
48. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 2. 148 с.
49. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 6. 417 с.
50. Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка новаторства», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності», «Педагогічний менеджмент»: для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / уклад: Н. А. Несторук, Л. В. Кокоріна. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 131 с.
51. Сорокіна Г. О. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх фахівців у галузі туризму до екологічного виховання учнів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2011. 44 с.
52. Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., Костюшко Ю. О., Осадчук Н. П., Сидорчук Н. Г. Житомир: Євро-Волинь, 2020. 392 с.

53. Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія та практика: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 410 с.
54. Feather N. Values, valences, expectations and actions. *J. of social ps*. 1992. V. 48, № 2. P. 109–124.
55. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001. 243 S.
56. Terminology of European Education and Training Policy: a selection of 100 key terms. CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 246 p.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

3.1. Модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу

Вивчення закономірностей професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу детермінує потребу в моделюванні цього процесу. Це зумовлено тим, що науковці визнають розробку моделей одним із важливих напрямів пошуку шляхів реалізації означеного вище процесу з формування або розвитку певної якості. Зокрема, А. Семенова зазначає, що «…модель – зображення, отже, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна» (Семенова, 2009). Моделювання передбачає створення моделей конкретних значень, явищ, структур та видів діяльності. Як стверджує І. Зязюн, «модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає й відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» (Зязюн, 1987, с. 209).

Зазвичай моделювання здійснюється послідовно протягом чотирьох етапів. На першому етапі відбувається постановка завдання (визначення місця й ролі досліджуваного об'єкта); на другому – створення та вибір моделі з метою вивчення оригіналу (побудова системи компонентів структури досліджуваного об'єкта); на третьому – її вивчення (встановлення взаємозв'язків між компонентами системи); на четвертому – перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал (узагальнення результатів та прогнозування змін щодо поведінки досліджуваного об'єкта).

Структурно-функціональна модель процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу (див. додаток Р) містить чотири взаємопов'язані блоки, а саме: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і результативний.

Цільовий блок моделі визначає провідну мету, яка

конкретизується низкою завдань (оволодіння комплексом знань щодо змісту професійної діяльності; формування умінь і навичок педагогічної взаємодії; розвиток особистісних якостей, значущих для професійної діяльності; актуалізація потреби в самовдосконаленні та самопізнанні; пошук відповідних шляхів і засобів з метою проєктування траєкторії особистісного професійного розвитку).

В основу цільового блоку покладено сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (акмеологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, культурологічний) та принципи – загальнодидактичні (системності і послідовності, наступності та безперервності, науковості) і специфічні (міждисциплінарності, діалогічності, полікультурності, компаративності, модульного навчання, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію, оптимальності, випереджального навчання).

Оскільки акмеологічний підхід було детально розглянуто у першому розділі, зосередимо увагу на аналізі інших підходів.

Компетентнісний підхід передбачає формування у здобувачів вищої освіти під час навчання в закладі освіти системи компетентностей, інтегроване поєднання яких становить сутність і зміст професійної підготовки майбутнього фахівця. Кожна з таких компетентностей уможливлює засвоєння учасником освітнього процесу не пов’язаних один із одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, за якою для кожного виокремленого напряму її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. При цьому ми схиляємося до думки, яка побутує у вітчизняних дослідницьких колах щодо компетентнісного підходу, пов’язаного з діяльнісним та особистісно орієнтованим підходами. При цьому зауважимо, що в компетентнісному підході «відображено такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій» (Болотов, Сериков, 2003, с. 10).

Г. Балл вважає, що компетентнісний підхід уможливить, по-перше, створення третього покоління освітніх стандартів вищої освіти для забезпечення прозорості та кореляції із європейськими освітніми системами, ефективність яких перевірена часом; по-друге, недостатнім є перероблення чинних програм із підготовки

бакалаврів / магістрів, а доцільним є проєктування їх у новому компетентнісному ключі. В основу таких стандартів мають бути покладені не тільки кількісні параметри, але й характеристики, що репрезентують якісні показники освітнього процесу, а саме професійні компетентності. По-третє, імплементація окресленого підходу дасть змогу зміцнити позиції вищої вітчизняної освіти на загальноєвропейському освітньому та дослідницькому просторі, з одночасним збереженням та примноженням існуючих академічних характеристик вітчизняної школи. По-четверте, це сконцентрує подальший розвиток вищої освіти в напрямку відповідності запитів економіки та зростаючим вимогам ринку праці, посилюючи особистісний та соціальний аспекти освіти. І, насамкінець, це уможливить цілісну адаптацію випускників до сфери їхньої життєдіяльності в умовах усезростаючого динамізму та невизначеності, підготовці їх як активних об'єктів нової освітньої парадигми, тобто підвищенню рівня освіти впродовж всього життя (Балл, 1994, с. 11).

На сучасному етапі в багатьох європейських країнах відбувся перегляд та внесення змін до навчальних програм, що спрямовані на досягнення того, щоб основні результати навчання сприяли формуванню та досягненню здобувачами освіти необхідних компетентностей. О. Овчарук констатує, що поширеною стає точка зору про необхідність визначити, виокремити та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір інтегрованих та ключових компетентностей. Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню життєвого успіху, підвищенню якості показників діяльності суспільних інститутів; відповідають різноманітним сферам життя (Овчарук, 2009).

На думку експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя сприятиме:

- підвищенню продуктивності та конкурентоспроможності фахівця на вітчизняному та зарубіжному ринках праці;
- скороченню рівня безробіття завдяки розвиткові гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили;
- формуванню сприятливого середовища для здійснення інноваційних трансформацій освітньої сфери в умовах глобальної конкуренції.

Упровадження інтегрованих компетентностей у зміст освіти та

запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах є поступовим процесом, який супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його дефініція та трактування є предметом посиленого наукового інтересу (Овчарук, 2009).

Ідеї самоорганізації, пробудження здібностей і потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов, пошук шляхів особистісного розвитку та ініціювання індивідуальних освітніх траєкторій розглядаються у контексті синергетичного підходу, який є предметом наукових розвідок багатьох науковців – С. Гончаренко, І. Добронравової, Л. Зоріної, В. Кушнір, О. Сухомлинської та ін.

Окреслений підхід характеризує особистісний розвиток майбутнього вчителя іноземних мов як процес, що супроводжується низкою суперечностей, які обумовлюють самопізнавальну, самовиховну, саморозвивальну активність, трансформацію ціннісних орієнтацій.

Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до здійснення професійної діяльності вимагає системного підходу до вирішення цього процесу. З огляду на це, виняткової дослідницької ваги набувають праці, в яких обґрунтовано системний спосіб пізнання складних педагогічних явищ (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Н. Кузьміна та ін.).

Системний підхід спрямований на розкриття цілісності об’єкта дослідження, виявлення в ньому суттєвих, стійких зв’язків між характером педагогічної взаємодії (зміст, форми, методи, прийоми навчання) і процесом формування професійного іміджу та зведення їх у єдину систему. Система є множиною елементів, що перебувають у певних відносинах і зв’язках один з одним і утворюють певну цілісність або єдність. Тому системний підхід перетворився на загальний метод дослідження та пізнання складних об’єктів (систем).

Культурологічний підхід передбачає створення сприятливих умов для досягнення здобувачами освіти само ідентифікації через розвиток сутнісних сил і формування особистості в соціокультурному ключі. Цей підхід реалізується крізь призму антропоцентричного цілепокладання, особистісно значущої мотивації, ціннісного ставленняі до себе й у певному виді діяльності як досягненні культури та засобу самовдосконалення, а також у стимулюванні прагнення до інтеріоризації знань, включенню їх у власний структурний

особистісний план розвитку.

Для досягнення визначеної мети та виконання поставлених завдань у розроблену структурно-функціональну модель процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу закладено такі педагогічні принципи:

Загальнодидактичні:

Принцип системності й послідовності уможливлює обґрунтування та розробку мети, принципів, методів і засобів процесу формування готовності учителів німецької мови у закладах вищої освіти, визначення педагогічних умов і факторів впливу на формування цього феномена, уможливлює ґрунтовність викладання та міцність засвоєння системи знань, умінь і навичок у структурно-логічному взаємозв'язку, що потребує творчого підходу до навчання, вибору раціональної системи та послідовності академічного пізнання за модульною системою із урахуванням специфіки предметної спрямованості здобувачів вищої освіти. При застосуванні принципу системності встановлюється причинно-наслідковий характер досліджуваних процесів і явищ, ієрархічність структури системи, яка вивчається. Отже, цей принцип дає змогу забезпечити цілісність процесу формування готовності учителів німецької мови та взаємодію його структурних компонентів, здійснювати цілеспрямований вплив на його хід, прогнозувати результати експериментальної роботи.

В основі *принципу наступності та безперервності* – формування готовності майбутніх учителів німецької мови в освітньому процесі закладу вищої освіти, що є одним із етапів, які становлять цілісну систему процесу розвитку особистості. Він є безперервним і триває протягом усього періоду професійної підготовки й діяльності фахівця. При цьому спираємось на концепцію навчання упродовж усього життя, яка передбачає постійну необхідність і можливість набуття фахівцями нових знань, умінь та навичок на всіх етапах професійної діяльності для підтримання своєї професійної компетентності на конкурентоспроможному рівні.

Принцип науковості базується на закономірному системному співвідношенні між змістом науки й конкретної навчальної дисципліни. У вищій школі реалізація цього принципу означає те, що в змістовому плані дисципліна (тема) має викладатися лише з використанням перевірених і достовірних наукових даних, які відповідають новітньому розвитку науки й самого суспільства. Слід

зауважити, що: «навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів» (Методика, 2013, с. 50).

Специфічні:

Принцип міждисциплінарності вимагає підвищення рівня узагальнення й логічності знань, які у вигляді окремих елементів здобувачі вищої освіти засвоюють під час вивчення певних дисциплін у закладах вищої освіти. Вузькодисциплінарна орієнтація освітнього процесу є наслідком того, що знання здобувачів мають дискретний характер, у них не сформована цілісна картина теорії та практики, відсутнє вміння застосовувати знання на практиці, а тим паче виокремлювати ключові проблеми, які потребують вирішення. При реалізації принципу міждисциплінарності відбувається інтеграція навчальних дисциплін на основі єдності всіх завдань і перехід від вузькопредметних форм навчання до взаємопов'язаного широкого комплексу засвоєння знань, умінь та навичок.

Принцип полікультурності. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. розкриває положення, в основі якого те, що система освіти має уможливити виховання демократичної особистості, яка дотримується визначених прав і свобод, шанобливо ставиться до традицій народів та культур світу, національного, релігійного, мовного вибору іншої людини, виховання міжособистісних відносин. Це вимагає дотримання полікультурних та плюралістичних підходів до організації освітнього процесу.

Принцип компаративності передбачає опору на рідну мову й культуру. Сучасні зарубіжні й вітчизняні стратегії навчання іноземної мови націлені на налагодження «діалогу культур» і реалізуються через навчання «культури в культурі». Щоб залучення до іншої культури не відчужувало здобувача вищої освіти від рідної, не послаблювало й не ображало національні почуття, воно має базуватися на міцній основі збереження і примноження традицій власної культури. Для отримання результату в професійній діяльності майбутні учителі повинні спиратися на вже відомі знання своєї культури й доповнювати їх новими відомостями з іншої культури. Маючи певні знання своєї культури, власну модель поведінки та соціальних відносин, здобувачі вищої освіти порівнюють обидві культури під професійним кутом зору.

Провідними серед інших сучасних принципів навчання є *принцип*

модульного навчання, який виконує функцію побудови педагогічної системи й відображає дидактичні закономірності педагогічного процесу в сучасних умовах і за вимогами Болонського процесу.

Модульне навчання базується на застосуванні загальнодидактичних (науковості, системності та послідовності, доступності й доступності викладання, міцності знань, умінь та навичок) і специфічних принципів в умовах імплементації модульної технології (модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію, оптимальності, випереджального навчання) (Кайдалова, Мнушко, 2002, с. 14). З іншого боку, такий різновид навчання реалізує на практиці такі принципи, як: зворотного зв'язку – здійснення оперативного контролю й самоконтролю; завершеності навчання – уможливлення оволодіння кожним навчальним елементом на встановленому рівні; гнучка модель управління ходом крокування індивідуальною освітньою траєкторією кожного здобувача вищої освіти; застосування традиційних та інноваційних форм, методів, засобів, прийомів і технології навчання.

Принцип модульності вимагає розподілу та структурування навчального матеріалу з дисципліни, контроль і діагностування знань і вмінь від рівня засвоєння та індивідуальних здібностей здобувачів освіти;

– *принцип індивідуалізації,* який ґрунтується на індивідуальному підході в навчанні, враховує рівень шкільної мовної підготовки, індивідуально-психологічні здібності та якості, індивідуальне виконання завдань, проведення консультацій та активізацію розумової діяльності кожного здобувача вищої освіти;

– *принцип диференціації* передбачає створення умов для всебічного розвитку здобувача вищої освіти з урахуванням нахилів, академічних можливостей, інтересів та самої сфери професійної діяльності, що детермінує оптимальний вибір змісту, ефективних методів і форм навчання;

– *принцип орієнтації на майбутню професію* здобувачів освіти знаходить відображення в оволодінні системою професійно зорієнтованих знань, умінь та навичок та передбачає можливість їх поступової трансформації відповідно до вимог суспільства;

– *принцип оптимальності* дає змогу створити умови для реалізації як загальнодидактичних, так і специфічних принципів, із яких визначаються найбільш доцільні у конкретній навчальній ситуації для досягнення ефективного результату;

– *принцип випереджального навчання* передбачає не лише оволодіння науковою та культурною спадщиною всіх попередніх поколінь, а й формування свідомості та світогляду згідно з новітніми вимогами до фахівців суспільства й сучасного ринку праці.

В основі процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов із застосуванням акмеологічного підходу лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія, під якою слід розуміти міжособистісну педагогічну інтеракцію, що передбачає поступове повноцінне входження здобувача вищої освіти до соціуму шляхом побудови рівноправних взаємин з іншими учасниками освітнього процесу, сформованих завдяки досягненню взаєморозуміння під час прийняття спільних рішень і взаємоповазі інтересів, потреб та академічних можливостей. Результати проведеного дослідження засвідчують, що реалізація окресленої педагогічної взаємодії можлива лише за умови її системності та послідовності в ході професійного становлення майбутніх фахівців означеного профілю у закладі вищої освіти.

Змістовий блок моделі включає педагогічні умови (створення акмеологічного освітнього середовища в закладі вищої освіти; забезпечення мотивації майбутніх учителів іноземних мов до проєктування оптимальних траєкторій особистісного розвитку; оновлення змісту, форм та методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу), компоненти (мотиваційно-ціннісний, інформаційний, операційно-діяльнісний, творчо-особистісний, результативно-рефлексивний) та зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

В основу побудови операційно-діяльнісного блоку покладено форми (проблемні й бінарні лекції, семінарські та лабораторні заняття, захист проєктів, дистанційні курси, тренінги, навчальна та виробнича практики, самостійна робота, ІНДЗ тощо), методи (метод педагогічних ситуацій, Fallstudien, ділові та рольові ігри, евристичні бесіди тощо) і технології навчання (гейміфікації, гаджетизації, проєктної роботи, SMART-технології, технології контекстного навчання, DLL, CLIL, інтерактивні технології тощо), визначаючи методику організації освітнього процесу.

Результативний блок моделі охоплює критерії з відповідними показниками і рівні сформованості (високий, достатній, середній, початковий) готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності та окреслює очікуваний результат – підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної

діяльності на основі акмеологічного підходу.

Розглядаючи моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу, зауважимо, що воно відбувається на різних рівнях, у тому числі на рівні дисциплін. Продемонструємо це на прикладі окремих курсів.

У сучасному полікультурному світі невід'ємним засобом комунікації є іноземна мова. Невипадково однією із ключових компетентностей, необхідною кожній людині, є здатність спілкуватися іноземними мовами. З огляду на це, фахова підготовка конкурентоздатного вчителя-інноватора, який може здійснювати освітній процес у закладі загальної середньої освіти на належному фаховому рівні, є немислимою без нормативних дисциплін. До цих курсів ми можемо віднести дисципліну «Методика навчання німецької мови у європейському контексті» у парадигмі підготовки фахівця у галузі іншомовної освіти за освітньо-професійною (освітньо-науковою) програмою підготовки магістрів освіти (педагогіки) для здобуття професійної кваліфікації «Учитель англійської та німецької мов».

Оскільки метою нашої наукової розвідки є розкриття важливості вище окресленої дисципліни, вважаємо за доцільне звернути увагу не лише на її змістове наповнення, але й на актуальність означених тем для вивчення майбутніми учителями. Пропонуємо таке змістове наповнення дисципліни «Методика навчання німецької мови у європейському контексті».

Змістовий модуль 1. Загальні питання методики навчання німецької мови у профільній школі.

Тема 1. Сучасна система освіти в Україні. Реформа Нової української школи та викладання іноземних мов у профільній школі.

Тема 2. Основні категорії методики навчання німецької мови у профільній школі, її методологічний арсенал.

Тема 3. Принципи, методи, засоби навчання німецької мови. Методи викладання німецької мови.

Змістовий модуль 2. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Тема 1. Формування фонетичної компетентності.

Тема 2. Формування граматичної компетентності.

Тема 3. Формування лексичної компетентності.

Тема 4. Формування компетентності в читанні.

Тема 5. Формування компетентності в аудіюванні.

Тема 6. Формування компетентності в говорінні.

Тема 7. Формування компетентності в письмі.

Змістовий модуль 3. Форми організації освітнього процесу. Планування освітнього процесу.

Тема 1. Урок німецької мови: типологія, вимоги до проведення, підходи до аналізу. Нестандартні уроки німецької мови.

Тема 2. Форми позаурочної роботи з німецької мови.

Тема 3. Здійснення планування освітнього процесу з німецької мови.

Тема 4. Контроль у викладанні німецької мови.

Тема 5. Учитель німецької мови як наставник, тьютор, ментор та фасилітатор. Професіограма вчителя німецької мови.

Тема 6. Аналіз сучасного підручника (навчально-методичного комплексу) з німецької мови для 10–11 класів.

Змістовий модуль 4. Новітні тенденції в методиці навчання німецької мови у закладі загальної середньої освіти.

Тема 1. Гейміфікація освітнього процесу.

Тема 2. Гаджетизація освітнього процесу.

Розкриємо інноваційний потенціал змістового модуля 4, функціональне призначення якого виявляється у тому, що він висвітлює новітні тенденції в методиці навчання німецької мови. Модулем передбачено ознайомлення майбутніх учителів німецької мови із гейміфікацією та гаджетизацією.

Для розкриття специфіки і значущості обраного нами модуля, перш за все, вважаємо за доцільне звернутися до трактування термінів «гейміфікація» та «та гаджетизація». Закордонні дослідники пропонують різні підходи до його тлумачення. Г. Закерманн схильний до думки про те, що гейміфікація є процесом використання ігрового механізму й мислення з метою збільшення аудиторії та розв’язання проблем (Zuckerman, 2010). Е. Дж. Кім розглядає досліджуваний нами феномен в аспекті впровадження ігрових технологій для того, щоб зробити завдання захоплюючими й цікавими (Kim, 2020). К. Капп вважає, що термін слід наповнити таким змістом: реалізація принципів ігрової механіки, естетики і мислення з метою залучення студентів до активного навчального процесу, підвищення мотивації та розв’язання проблеми (Kapp, 2012).

На наш погляд, гейміфікацією є реалізація ігрового підходу для того, щоб зробити процес вивчення німецької мови захоплюючим та динамічним для усіх учасників освітнього процесу.

Дослідник П. Невоструєв зауважує, що в основі гейміфікації лежить тріада з основних елементів (див. рис. 3.2):



Рис. 3.2. Гейміфікація (візуалізовано автором)

1. Бали (points), що показують рівень засвоєння матеріалу в ігровому форматі; як правило, виставляються за певні дії.
2. Бейджі (badges), які є суттєвим стимулюючим доповненням, однак необхідно врахувати, що вони можуть видаватися як за високі результати, так і за низькі.
3. Дошки лідерів (leaderboards), що відображають динаміку освітнього прогресу гравця в ігровому просторі (Невоструєв, 2015).

Крім того, перевагою гейміфікації є введення ігрових бонусів в навчальні ситуації й отримання винагороди за виконані завдання у якості мотивації.

Для успішної імплементації гейміфікації майбутні вчителі мають бути ознайомлені з інструкцією з побудови ігрової системи К. Вербаха, який у публікації «For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business» разом зі співавтором Д. Хантером висвітлює шість кроків з упровадження гейміфікації, візуалізованих нами за допомогою рис. 3.3.

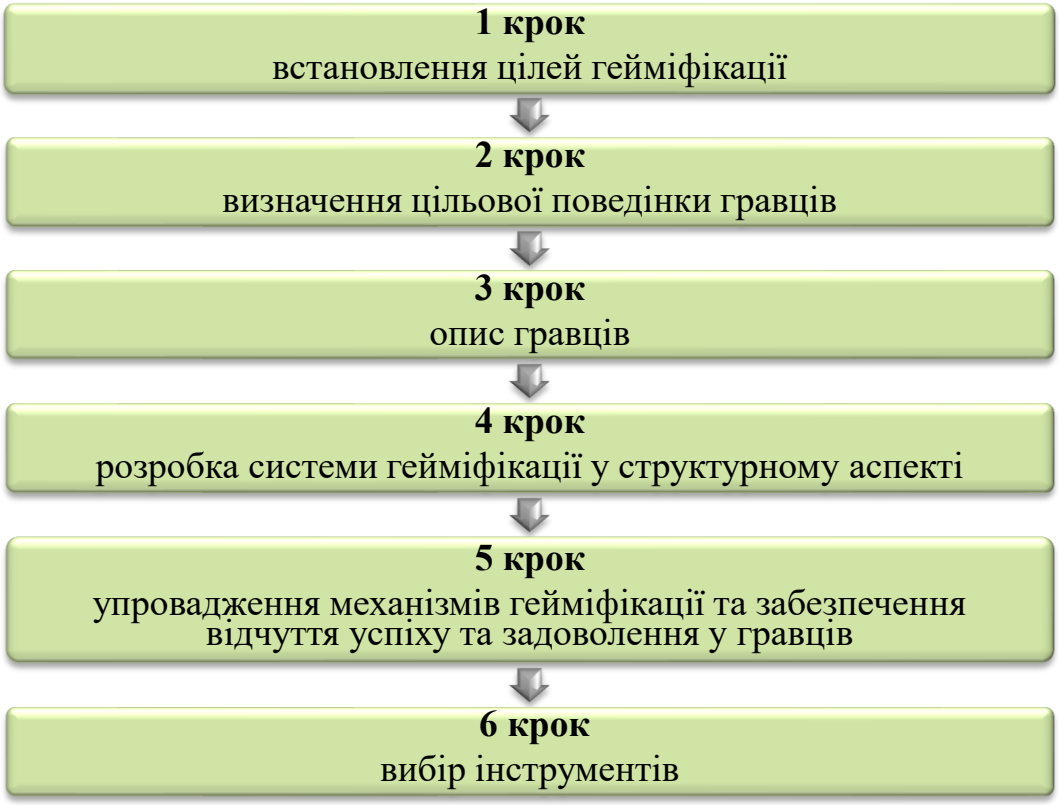


Рис. 3.3. Кроки з упровадження гейміфікації (візуалізовано автором)

Що ж стосується гаджетизації освіти, то її слід розуміти як широке використання гаджетів здобувачами вищої освіти в освітньому процесі протягом їхньої фахової підготовки. Гаджетизація тісно пов'язана з інноваційною технологією «BYOD» («Bring Your Own Device»). Дослідницький арсенал сучасного здобувача освіти репрезентований такими універсальними пристроями: ноутбук, планшет, мобільний телефон. Кожен окреслений пристрій має свої особливості та може функціонувати на базі різних операційних систем. У цьому контексті мета «BYOD» в освіті виявляється в тому, що викладач дозволяє та стимулює здобувачів приносити власні пристрої й активно використовувати їх в освітньому процесі.

Отже, запропонована нами структура нормативного курсу «Методика навчання німецької мови у європейському контексті» для сучасної генерації магістрів освіти (педагогіки) охоплює коло проблем, вирішення яких є квінтесенцією їхнього професійного успіху в непередбачуваних умовах сьогодення.

Ще одним прикладом моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу може бути курс «Проєктне навчання: візії, стратегії, перспективи».

Пандемія коронавірусу SARS-CoV-2 принесла чимало викликів для вищої освіти, які суттєвою мірою вплинули на особливості фундаментальної теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов НУШ. Ми вважаємо за доцільне зауважити, що відлуння цих викликів знаходить відображення у переосмисленні предметного компоненту для їхньої ефективної підготовки до виконання професійних обов'язків у світі, динамізм суспільних процесів якого окреслюватиме нові стратегічні вектори перебудови освітнього процесу, який, на наш погляд, здійснюватиметься у змішаному форматі. З огляду на це, вчитель німецької мови «нового покоління» повинен постати ефективним комунікатором, який не лише створить середовище для ефективного опанування мовою кожним здобувачем загальної середньої освіти, але й мотивуватиме їх досягати поставлених освітніх цілей, тим самим втілюючи стратегію руху «берегами» професійного зростання.

Невипадково один із засновників США Б. Франклін писав: "Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn". Погоджуючись із поданою цитатою, зауважимо, що майбутній учитель повинен оволодіти основами проєктної діяльності та вміти ефективно імплементувати її в освітній процес із метою «розтопити кригу» традиційного навчання, у ході якого учень отримує багаж знань «у готовому вигляді» від учителя, який повинен надихнути учня «піднятися» на освітню вершину пізнання, долаючи із ним труднощі та відкриваючи для нього істину. Цей фактор став «рушійною силою» для розробки авторського курсу «Проєктне навчання: візії, стратегії, перспективи» з метою його імплементації у практику дистанційної фахової підготовки вчителя іноземних мов «нового покоління» епохи COVID-19 за освітньо-професійною (освітньо-науковою) програмою закладу вищої освіти спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка (Наказ МОН, 2019) за другим (магістерським) рівнем вищої освіти України.

Пропонуємо таку структуру окресленого курсу.

Змістовий модуль 1. Проєктне навчання німецької мови в контексті конструювання нової парадигми знань.

Тема 1.1. Навчання на основі проєктної технології та нова парадигма знань: точки дотику.

Змістовий модуль 2. Проєктне навчання: трансформація ролей учасників освітнього процесу.

Тема 2.1. Учитель як фасилітатор індивідуальних досліджень.

Тема 2.2. Майбутній учитель як активний учасник спільного академічного пошуку.

Змістовий модуль 3. Проєктне навчання: шлях від постановки цілей до презентації результатів дослідницької діяльності.

Тема 3.1. Від формування задуму до його повноцінної колективної реалізації та презентації на шляху до «відкриття дверей» знань, ключ до яких ще потрібно відшукати.

Тема 3.2. Засоби та стратегії презентації результатів дослідницької діяльності в онлайн форматі.

Тема 3.3. Засоби та стратегії презентації результатів дослідницької діяльності в офлайн форматі.

Тема 3.4. Перспективи побудови освітнього процесу на основі проєктної технології у форматах онлайн та офлайн.

У процесі розробки структури курсу ми керувалися таким принципом: від засвоєння основ проєктного навчання до вивчення стратегій та алгоритму його імплементації в освітньому процесі. Завданнями курсу «Проєктне навчання: візії, стратегії, перспективи» є такі:

– сформувати у майбутніх учителів іноземних мов цілісне уявлення про проєктну діяльність у світлі нової парадигми знань;

– навчити майбутніх фахівців імплементувати основи проєктного навчання у форматах онлайн та офлайн;

– сформувати здатність майбутніх професіоналів в галузі іншомовної освіти розробляти структурно-смисловий алгоритм для реалізації поставлених освітніх цілей та застосовувати презентаційні стратегії для висвітлення результатів дослідницької діяльності.

Узагальнюючи завдання курсу, ми вважаємо за доцільне зауважити, що його роль виявляється у тому, щоб навчити здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти не лише здійснювати проєктну діяльність у ході опанування дисципліни, але й розробляти алгоритм та застосовувати ефективні стратегії імплементації проєктної технології навчання у закладі загальної середньої освіти.

Міжпредметні зв’язки курсу «Проєктне навчання: візії, стратегії, перспективи» у парадигмі фахової підготовки вчителя за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) передбачають, що опановуючи засади проєктного навчання, здобувач вищої освіти застосовує багаж знань із «Методики навчання іноземних мов в закладах профільної середньої освіти» та «Педагогіки профільної освіти» у процесі складання «пазлів» уроку з іноземної

мови із елементами проєктного навчання. Варто зауважити, що знання вікових особливостей школярів та особливостей розвитку пізнавальних процесів у ході їхньої академічної інтеракції допоможе майбутньому вчителю створити ефективне середовище для проєктування дослідницького контенту. Дисципліни «Практичний курс англійської мови», «Практичний курс німецької мови» та «Основи комунікативної лінгвістики» уможливлять вибір учнями ефективних стратегій мовленнєвої взаємодії із метою реалізації поставлених учителем завдань.

Узявши все до уваги, ми маємо підставу стверджувати, що курс «Проєктне навчання: візії, стратегії, перспективи» сприятиме подоланню розриву між теорією та практикою і слугуватиме «трампліном» для розвитку дослідницьких здібностей учнів. Крім того, опановуючи дисципліну, здобувач освіти зможе стати активним учасником процесу пізнання, а не просто пасивним реципієнтом суми знань, яка має бути засвоєною. Проєктне навчання повинне стати одним із способів захоплення та підтримування уваги «цифрового покоління» – свідків інтенсивних змін, які мають бути ефективними в середовищі, що зазнає постійних неминучих трансформацій сьогодення.

3.2. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу

Здійснення підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу має відбуватися шляхом реалізації певних педагогічних умов. Розглядаючи поняття «педагогічні умови», спираємось на узагальнену думку науковців про те, що дослідження будь-якого педагогічного явища повинно базуватися на умовах його виникнення, функціонування, розвитку й оптимізації. Для забезпечення досягнення визначеної мети доцільним є створення відповідних педагогічних умов. Як зазначає О. Дубасенюк, «винятково важливого значення набуває утворення відповідних педагогічних умов у вищих навчальних закладах, які забезпечать спрямування освітнього процесу на формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці (Дубасенюк, 2011, с. 383).

Відповідно до розробленої структурно-функціональної моделі

нами визначено наступні педагогічні умови:

– створення акмеологічного освітнього середовища в закладі вищої освіти;
– забезпечення мотивації майбутніх учителів іноземних мов до проєктування оптимальних траєкторій особистісного професійного розвитку;
– оновлення змісту, форм та методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу.

Комплекс визначених педагогічних умов унаочнено на рис. 3.4.



Рис. 3.4. Комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу.

Однією з важливих педагогічних умов є створення акмеологічного освітнього середовища в закладі вищої освіти для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Під створенням акмеологічного середовища ми розуміємо формування у закладі освіти такого середовища, що сприяє поетапному гармонійному й цілісному розвитку майбутнього вчителя іноземних мов. Суттєвими ознаками цього середовища, як вважає Ю. Єрмак, є психолого-педагогічна підтримка особистості – це внутрішні й зовнішні ресурси, які сприяють максимально повній самореалізації та саморозвитку людини. Це «…сукупність прийомів, методів, форм, засобів педагогічного впливу на самосвідомість особистості, які стимулюють максимально повне розкриття внутрішнього потенціалу й розвивають прагнення постійного самовдосконалення в професійній діяльності» (Єрмак, 2013, с. 90). Ми

визначаємо такі елементи акмеологічного середовища підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

- розроблення, реалізація, моніторинг і вдосконалення освітньо-професійної програми;
- внутрішня система управління якістю організаційно-педагогічних процесів;
- переважання інноваційних, інтерактивних, проблемно-пошукових та технологій продуктивного навчання;
- виховання духовно-морального потенціалу здобувачів освіти;
- сприяння успішному навчанню майбутніх учителів;
- оволодіння і поетапне використання технологій життєвого проєктування і саморозвитку;
- культивування життєвого успіху;
- фасилітація особистісного зростання, життєтворчості, морального й духовного саморозвитку особистості майбутнього фахівця;
- акмеологічний супровід педагогічного процесу.

Створене на зазначених засадах середовище сприятиме акмеологічному спрямуванню професійної підготовки майбутніх учителів, набуттю ними здатності проєктувати власний професійний і особистісний саморозвиток із постійним ускладненням завдань та зростанням рівня досягнень, орієнтуватись на досягнення особистісного й професійного акме. С. Безбородих убачає у створенні акмеологічного середовища можливість забезпечення «актуалізації творчого потенціалу здобувачів вищої освіти як передумови саморозвитку й самовдосконалення для професійного зростання й успішної самореалізації в майбутній педагогічній діяльності» (Безбородих, с. 10) – створення акмеологічного середовища в закладі вищої освіти для досягнення вершини професійного розвитку.

Акмеологічне середовище є складним і багатовимірним, адже розвиток особистості охоплює багато аспектів і спрямований у цілому на виявлення, самоусвідомлення й реалізацію потенціалу людини у професійній діяльності й особистому житті. У межах означеного середовища закладу вищої освіти, у якому здійснюється підготовка вчителів іноземних мов, доцільними є також самоорганізація, самонавчання, самовиховання майбутніх фахівців та самоконтроль при здійсненні цих процесів.

Отже, важливим є створення не просто освітнього середовища, яке сприяє становленню та розвитку майбутнього фахівця, а саме

акмеологічного, яке може стати передумовою розвитку його здібностей і нахилів у контексті професійної підготовки і надати можливість кожному здобувачеві вищої освіти поряд з оволодінням основними результатами навчання спроєктувати оптимальну траєкторію особистісного професійного розвитку.

Розглядаючи акмеологічне середовище закладу вищої освіти як підгрунтя для професійного розвитку майбутнього вчителя, не слід забувати про те, що цей процес відбувається у постійній взаємодії здобувача як суб'єкта освітнього процесу із середовищем, у якому цей процес відбувається. Тому ми вважаємо, що необхідною умовою підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу має бути належний рівень їх мотивації, фокусуючись при цьому на такому виді, як мотивація досягнень. Під окресленим типом мотивації ми розуміємо внутрішню готовність здобувача вищої освіти досягти певного результату, успіху, що пов'язано з певними індивідуальними та/або об'єктивними передумовами.

У психологічній і педагогічній літературі зазначається, що кожна дія, яку людина здійснює з метою виконання певного завдання, містить як імовірність успіху, так і ризик невдачі. Мотивація досягнення є дієвою тоді, коли сформована здатність людини пишатися власним досягненням у випадку успішності дії. Тому в педагогічній науці часто вживається також термін «мотивація успіху». З нашої точки зору, більш продуктивним у нашому дослідженні є орієнтація на мотив досягнення, а не на мотив успіху. Адже протилежністю до успіху є невдача, й цілком логічно, що бажання її уникнути може призвести до відсутності намагання взагалі виконувати цю дію. Якщо ж не концентруватись на можливості невдачі, а зосередитись і спрямувати зусилля на виконання, тоді реальним є заплановане досягнення. Таким чином можна також уникнути демотивації здобувачів вищої освіти під час аналогічних дій у подальшому. З іншого боку, ефективним є й створення ситуації успіху в межах акмеологічного середовища, усвідомлення здобувачами значущості досягнення успіху в процесі професійної підготовки, розуміння важливості знання й оцінювання власного потенціалу для його реалізації.

Ураховуючи те, що поняття «акме» означає найвище досягнення на певному етапі, доцільно пробуджувати у здобувачів вищої освіти прагнення до досягнення високої акмеологічної позиції, тобто до досягення високих (а іноді й максимальних) результатів у власній

діяльності, активності у процесі професійного становлення і розвитку, якомога повного розкриття власного потенціалу. Безумовно, мають бути враховані різні фактори, як об'єктивні, так і суб'єктивні, що можуть або сприяти досягненню пікових ефектів, або загальмувати отримання високих результатів. Тому мотивація досягнення грунтується на здатності підтримувати власні здібності в усіх сферах.

Визначаючи цю педагогічну умову, враховували, що здобувачі вищої освіти можуть бути не вмотивованими до виконання певного завдання часто тому, що не завжди виконуються необхідні внутрішні або зовнішні умови для позитивної мотивації досягнення. Зрозумілою є також їхня реакція на появу нових обставин, зокрема, вимог у професійній сфері, зміни культурного фону (наприклад, розвиток полікультурного суспільства, що є актуальним саме для вчителів іноземних мов) тощо. В залежності від цих та інших обставин можуть відбуватись зміни особистих інтересів здобувача (переоцінка своєї мети, результатів діяльності, зміна цілей), що неодмінно потрібно врахувати у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу.

Для позитивної мотивації досягнень важливо навчити здобувачів визначати мету, обирати шляхи і засоби її реалізації, встановлювати пріоритети і розробляти поетапність власних дій. Необхідно навчити здобувачів вищої освіти вірити у власні здібності та спроможність успішно навчатися й оволодіти цікавою професією, а також самореалізуватись у майбутній професійній діяльності шляхом успішного виконання професійних завдань завдяки отриманим досягненням під час набуття освіти. Надзвичайно важливо переконати здобувачів не орієнтуватись у навчанні на уникнення певних дій через минулі невдачі, а на досягнення успіху, формувати в них перспективу можливого подолання бар'єрів (пізнавальних, комунікативних, міжособистісних), труднощів власного розвитку.

Спираючись на дослідження А. Кузьмінського (Кузьмінський, 2005, с. 139), вважаємо, що мотивація майбутніх учителів іноземних мов на досягнення вимагає, насамперед, урахування таких аспектів:

– орієнтація на високий рівень власної фахової компетентності (поглиблення знань і розширення ерудиції в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційними технологіями й методами вирішення творчих завдань);

– прагнення до високого рівня педагогічної компетентності (набуття ґрунтовних знань з педагогіки та психології, різних аспектів

інтелектуальної діяльності, оволодіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання);

– розвиток комунікативної компетентності, насамперед, іншомовної (підвищення рівня культури усної та писемної форм літературної мови, володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування);

– розвиток загальної культури (сформованість наукового світогляду, стійкої системи національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей).

Для здійснення успішної підготовки майбутніх учителів іноземних мов під кутом зору акмеології доцільно звернути увагу на засоби стимулювання мотивації здобувачів на досягнення. Зокрема, такими засобами можуть бути, на думку Є. Ільїна, схвалення, заохочення, змагання, створення «ситуації успіху», соціально-психологічний клімат у колективі, увага громадськості, привабливість змісту діяльності, наявність перспективи, конкретної мети (Ильин, 2002).

Наявність мотивації, визначення мети в освітньому процесі університету, вибір шляхів і засобів її досягнення логічним чином пов’язані зі сприянням проєктуванню оптимальної траєкторії особистісного професійного розвитку.

Підтримка майбутніх учителів іноземних мов щодо проєктування ними оптимальної траєкторії передбачає спонукання їх до створення фундаментального підґрунтя для ефективної майбутньої діяльності. При цьому важливим вважаємо роз’яснення сутності й необхідності набуття ключових компетентностей та вмінь, визначених для загальноєвропейського освітнього простору: «Кожен має право на якісну та інклюзивну освіту, навчання та освіту протягом усього життя, що розвиває ключові компетентності та базові вміння. Ключові компетентності та базові вміння необхідні всім для особистої реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції та активної громадянської позиції» (Key competences).

З позицій акмеологічного підходу до підготовки майбутніх учителів іноземних мов, на нашу думку, потрібно зосередитись на релевантних для них групах компетентностей, а саме:

– комунікативна (уміння спілкуватися рідною та іноземними мовами в усній і писемній формах);
– соціальна (здатність брати на себе відповідальність,

співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання, відкритість до світу, відповідальність, уміння працювати в команді);
- полікультурна (оволодіння досягненнями культури; розуміння та повага до людей інших національностей, їхніх політичних уподобань та соціального становища, а також до різних релігій, культур, мов, рас);
- інформаційна (уміння отримувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел);
- продуктивна творча діяльність;
- саморозвиток і самоосвіта (наявність потреби та готовності постійно навчатися впродовж усього життя).

Необхідним складником реалізації педагогічної умови щодо проєктування здобувачами вищої освіти оптимальних траєкторій особистісного професійного розвитку є важливість їх переконання у тому, що вони мають брати на себе відповідальність за рівень власної професійної підготовки. Дотримуючись укладеної індивідуальної програми, майбутні вчителі іноземних мов мають надавати пріоритет розвитку та розкриттю власного потенціалу, адже кожен із них є цілісною особистістю, для якої характерними є індивідуально-психологічні особливості.

Невід'ємним інструментом реалізації розробленої траєкторії під час навчання у закладі вищої освіти є вибіркові дисципліи, які пропонуються у межах освітньої програми. Їх спектр може бути більш або менш широко представленим залежно від закладу освіти. Зазвичай, пропоновані вибіркові дисципліни задовольняють частину індивідуальних освітніх потреб майбутніх учителів. Водночас доводиться констатувати, що з точки зору акмеологічного підходу вибір має бути урізноманітненим, адже кожен здобувач є унікальною особистістю, тому логічно, що повністю забезпечити індивідуальні інтереси в освітньому процесі неможливо. Дієвим варіантом доповнення можливостей побудови оптимальної траєкторії особистісного професійного розвитку є неформальне навчання (неформальна освіта), під яким розуміють усі освітні пропозиції для широкого кола цільових груп за межами системи формальної освіти. Пропозиції курсів у межах неформального навчання характеризуються різноманітністю, креативністю, незалежністю, а тому мають високий рівень інноваційного потенціалу та привабливості для молоді, яка за

своїми віковими особливостями прагне до нового й нестандартного.

Варто зазначити, що до сфери неформальної освіти належить і освіта дорослих, яка набуває все більшого значення. Тому залучення здобувачів вищої освіти до використання можливостей неформальної освіти є важливим не тільки з огляду на задоволення їхніх індивідуальних освітніх потреб та інтересів, а також в аспекті набуття досвіду такого навчання, що може бути використане ними у подальшому для професійного й особистісного зростання, саморозвитку й самовдосконалення.

Розглядаючи педагогічну умову – оновлення змісту, форм та методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу, варто зазначити, що невід'ємними засобами її реалізації є належний рівень оволодіння здобувачами вищої освіти встановленою сукупністю професійно значущих знань, умінь та навичок і результативне формування особистісних якостей педагогічної взаємодії. Означене об'єктивує вивчення майбутніми вчителями дисциплін гуманітарного, психолого-педагогічного, методичного, фахового й практичного циклів. У цілому, наведена умова актуалізує організацію освітнього процесу, в якому здобувач є центром академічного пізнання та проявляє активність під час переосмислення вже наявних та продукування нових знань у ході колективної академічної взаємодії.

Гуманітарний цикл підготовки здобувачів вищої освіти передбачає здійснення професіоналізації та поглиблення знань майбутніх учителів у межах історичного, українознавчого, філософського, соціологічного, правознавчого, культурологічного та інших напрямків.

Вивчення дисциплін психолого-педагогічної підготовки передбачає оволодіння здобувачами освіти системою психолого-педагогічних знань та уможливлює здійснення особистісного розвитку їх індивідуальностей як майбутніх учителів і формування їх готовності до професійного самовдосконалення упродовж життя.

Ефективне викладання іноземних мов в закладах вищої освіти передбачає формування та розвиток насамперед фахових і методичних компетентностей, а також посилює прагнення до самоактуалізації і самореалізації.

У цілому, результативність оновлення змісту предметної підготовки майбутніх учителів означеного профілю посилиться за умови вдосконалення освітнього процесу в закладі вищої освіти

відповідно до інновацій у сфері іншомовної підготовки фахівців. Невід'ємними аспектами модернізації підготовки вчителів є ґрунтовний аналіз навчальних програм на предмет їх змістової відповідності сучасним науковим досягненням та оновлення змісту робочих програм шляхом уведення актуальних тем та модулів. Реалізації досліджуваної умови сприятиме також упровадження авторського курсу «Проєктне навчання: візії, стратегії, перспективи».

У контексті досліджуваної нами проблеми провідну роль в організації освітнього процесу відіграють форми (проблемні й бінарні лекції, семінарські та лабораторні заняття, захист проєктів, дистанційні курси, тренінги, навчальна та виробнича практики, самостійна робота, ІНДЗ тощо), активні методи й прийоми навчання, оскільки вони сприяють успішній реалізації потенціалу майбутнього фахівця у різних видах діяльності (навчальній, дослідній, виховній, самоосвітній). До останніх ми відносимо: аналіз конкретної ситуації, роботу в малих групах чи парах, метод проєкту, «мозковий штурм», ділові та рольові ігри, роз'яснення, семінар-дискусію, тренінг, дебати тощо.

Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу здійснювалась у межах нашого дослідження комплексно, що можна спостерігати, зокрема, на прикладі використання ігрових технологій.

Зауважимо, що у Концепції «Нова українська школа» акцентується на важливості здатності школярів спілкуватися іноземними мовами, що виявляється в «умінні належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно та письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів», «умінні посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» (Концепція, с. 11). Основне завдання вчителя – зуміти реалізувати передбачені вимоги, знайти сучасний підхід до організації освітнього процесу, створити та впровадити нові форми та технології навчання, рухатись у ногу із часом і обирати не тільки дієві та результативні методи навчання, які стимулюватимуть, мотивуватимуть та зацікавлюватимуть учнів до вивчення іноземних мов, але і ті, що допоможуть здобувачу загальної середньої освіти подолати так званий «мовний бар'єр» та сприятимуть підвищенню психологічної комфортності процесу навчання. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є запровадження комунікативних ігор. Саме

за допомогою ігор, з одного боку, можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити й відповісти на запитання, висловити власну думку, сформулювати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися), а з іншого – застосування ігор на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом привертання та утримання уваги, оскільки ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях, забезпечують ефективне поєднання мотивації і можливості для розмовної практики, дозволяють наблизити процес навчання до реальних умов, що підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.

Іноземні дослідники Д. Швердфегер (J. Shwerdfeger), Г. Розенбух (H. Rosenbuch), М. Найт (M. Knight) вважають, що оволодіння формами усного іншомовного спілкування можливо тільки за допомогою ігор. Проте здобувачі вищої педагогічної освіти, які проходять навчальну та виробничу практики в закладах загальної середньої освіти, нерідко стають свідками того, як під час різних комунікативних ситуацій учні не користуються іноземною мовою, частіше використовують рідну мову або взагалі ігнорують участь у мовленнєвій діяльності. Це дозволяє нам зробити висновок про те, що проведення наукових розвідок в окресленому напрямі є доцільним та своєчасним.

Поняття «бар'єр» означає будь-яку перешкоду або заваду (також і під час комунікаційного процесу) та широко використовується у багатьох галузях наукового знання. Термін «мовний бар'єр» стосується лінгвістичної перепони в комунікації, тобто складнощів у спілкуванні людей, які належать до різних мовних груп або навіть діалектів. Мовний бар'єр можна визначити як особисту персональну неспроможність здобувача освіти використати наявні в нього знання та вміння для комунікативної діяльності. Це прояв суб'єктивного характеру, що виявляється в реальній ситуації, демонстрацією якої є негативні емотивні переживання, що пов'язані з нервовим напруженням і блокують взаємодію, оскільки учасник спілкування не показує себе через нездійсненність вираження своїх ідей та думок. Внутрішньою психологічною перешкодою є небажання, боязкість, розгубленість, почуття тривоги та неповноцінності, здобувач освіти у такому разі не володіє спонтанним мовленням.

Для ефективного навчання усного іншомовного мовлення вчитель не може недооцінювати роль бар'єру спілкування. Важливо

визначити наявність психологічного бар'єру спілкування в учнів, розпізнати його природу та характер і, відповідно до цього, вибрати ті форми, методи та засоби навчання, які будуть прийнятні для тієї чи іншої групи учнів. Проведене опитування вчителів закладів загальної середньої освіти дозволяє стверджувати, що великий потенціал у подоланні мовного бар'єру містить дидактична гра.

Т. Марчій-Дмитраш, досліджуючи дидактичну гру як метод навчання, зазначає: «дидактична гра синтезує цільові, мотиваційні, змістові, процесуальні, результативні, контрольно-оцінювальні компоненти, притаманні навчальній діяльності. Це дозволяє стверджувати, що вона як системотвірний метод сприяє комплексному вивченню іноземної мови, її можна використовувати для організації різних форм навчальної діяльності» (Марчій-Дмитраш, с. 101). За словами С. Торнбері, «гру можна визначити як певну діяльність, відірвану від обмежень реального життя, де учасники повинні спробувати досягти чіткої мети (не обов'язково створюючи результат, типовий для завдання), але це досягнення штучно обмежується так званими правилами» (Thornbury, 2015, с. 6). У своєму дослідженні А. Райт доводить, що ігри допомагають і заохочують здобувачів освіти, підтримують інтерес до вивчення іноземної мови (Wright). Аналогічні висновки в дослідженні робить Д. Хедфілд, який стверджує, що використання ігор дає можливість для інтенсивної мовної практики, пропонує контекст, в якому мова використовується осмислено та виступає в якості діагностичного інструменту для вчителя, виділяючи сферу труднощів (Hadfield, 2006, с. 8).

Важливо зазначити, що однією з найбільших переваг комунікативних ігор є можливість їх реалізації протягом усього уроку: на початку – як розминка, в середині уроку – як презентація нового матеріалу і в кінці – як «заохочення».

На наше прохання здобувачами вищої освіти факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини після завершення вивчення курсу «Методика навчання другої іноземної мови» під час проходження виробничої практики в закладах загальної середньої освіти проводилося міні-дослідження. У ході нього збір даних проводився з дотриманням відповідних етичних процедур: анонімності та конфіденційності й отримав схвалення адміністрації закладів освіти. Нами було висунуто такі дослідницькі питання:

1. Які ігри можуть бути використані для вдосконалення мовних

навичок під час освітнього процесу?

2. Які ігри є найефективнішими у подоланні мовного бар'єру здобувачами загальної середньої освіти?

Ці дослідницькі питання мали на меті допомогти з'ясувати причини небажання учнів відповідати на уроці, які ігри доцільно використовувати для заохочення учнів до активної іншомовної комунікації, як використання комунікативних ігор підвищує частоту мовлення і чи покращують комунікативні ігри якість мови учнів.

Дослідження здійснювалося у кілька етапів: планування, реалізація, спостереження і рефлексія: попереднє вивчення – знайомство з реальним станом проблем в класі, планування дослідження, розробка плану дій щодо вирішення проблеми і вибір ігор; реалізація – проведення уроку з комунікативними іграми; спостереження за реакцією учнів на використання ігор; рефлексія – складання висновків.

Першим кроком дослідження було виявлення вже відомої теорії та інформації з цієї теми, зокрема, окреслити, що таке комунікативна гра, які види таких ігор можна виділити, яка процедура і принципи впровадження ігор на уроці і, звичайно ж, дізнатися думку експертів щодо використання комунікативних ігор для вдосконалення мовних навичок. За словами Й. Хармера, коли вчителі прагнуть заохотити учнів говорити, вони повинні використовувати такий підхід, який уникає концентрації на граматиці та лексиці, але підкреслює важливість мовної функції (Harmer, 2001, с. 269). Вчені пропонують безліч класифікацій ігор, але, на наш погляд, найбільш відповідною до нашого дослідження є класифікація Д. Хедфілда. Він ділить ігри на лінгвістичні та комунікативні. Лінгвістичні ігри спрямовані на лінгвістичну точність. Комунікативні ігри – це діяльність, що має не тільки лінгвістичну мету. У свою чергу комунікативні ігри можна розділити на рольові, пошукові, ігри на відгадування, настільні, ігри на обмін тощо.

Потім проводилося опитування вчителів з метою з'ясування стану використання ними форм і методів подолання комунікативно-мовного бар'єру під час викладання іноземної мови, доцільності використання комунікативних ігор та критеріїв їх вибору.

Подальшим кроком було проведення уроків без використання комунікативних ігор. Після цього учням було роздано три анкети. Мета першого анкетування – з'ясувати реакцію учнів на реалізацію комунікативних ігор. Вона складалася з двох питань і була

запропонована учням до і після уроку. Наступна анкета була спрямована на з'ясування того, як часто школярі спілкуються іноземної мовою, під час яких видів діяльності вони це роблять і чи була це їхня ініціатива чи ініціатива вчителя. Здобувачі вищої освіти отримали ще одну анкету, метою якої було дізнатися думку учнів щодо використання комунікативних ігор на уроці.

Заключним етапом був експеримент, який полягав у проведенні уроку в тому самому класі, але вже з упровадженням комунікативних ігор. Під час цього уроку використовувалися ігри на відгадування і рольові ігри. Згідно з Кліппелем, «основне правило гри у відгадування надзвичайно просте: одна людина знає те, про що інший хоче дізнатися» (Klippel, 1994, с. 32). Причини такого вибору наступні. По-перше, учні розвивають свій словниковий запас і вчаться формувати структуру речення. По-друге, вони також вчаться висловлювати свою думку і використовувати функціональні мовні навички в розмовній мові. По-третє, техніка гри у відгадування може допомогти учням у розумінні теми. Коли учні вгадують предмет, виникає так звана ситуація успіху, яка допомагає зміцнити їхню впевненість у розмові.

Існує багато визначень терміна «рольова гра», але одне з них свідчить, що рольові ігри – це комунікативна діяльність, спланована і проведена під час уроку вчителем, в якій учні повинні взяти на себе певну роль, виконуючи різноманітні завдання відповідно до неї. Рольові ігри роблять діяльність більш реальною і привабливою для здобувачів освіти. Як і ігри на відгадування, рольові ігри мають широкий спектр переваг. І. Хуан у своєму дослідженні приходить до висновку, що перша і головна з них полягає у формуванні впевненості здобувачів освіти під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях за межами класної кімнати (Huang, 2008, с. 467). Наступний, але не менш важливий момент полягає в тому, що рольова гра дає найбагатші і незабутні враження. Крім вищезазначеного, рольова гра може стати ідеальним інструментом для підвищення мотивації та самооцінки учнів, показуючи їм, що вони можуть бути успішними в комунікативних сценаріях. Ґрунтуючись на теоретичних передумовах і висновках деяких попередніх досліджень про ефективність рольових ігор, ми впровадили цю методику для поліпшення мовної майстерності здобувачів освіти.

Після проведеного уроку із застосуванням комунікативних ігор школярі отримали дещо розширений перелік питань, оскільки було важливо дізнатися їхню думку про ігри, що використовуються під час

уроку. Всі учасники виконували завдання індивідуально. Під час ігор були зафіксовані помилки (граматичні, синтаксичні, фонетичні), допущені учнями.

На початку дослідження всі учасники мали початковий рівень володіння іноземною мовою, зокрема, в мовленнєвих навичках. Для проведення експерименту була отримана згода учасників, крім цього їм були детально роз'яснені результати дослідження і дані відповіді на їхні запитання.

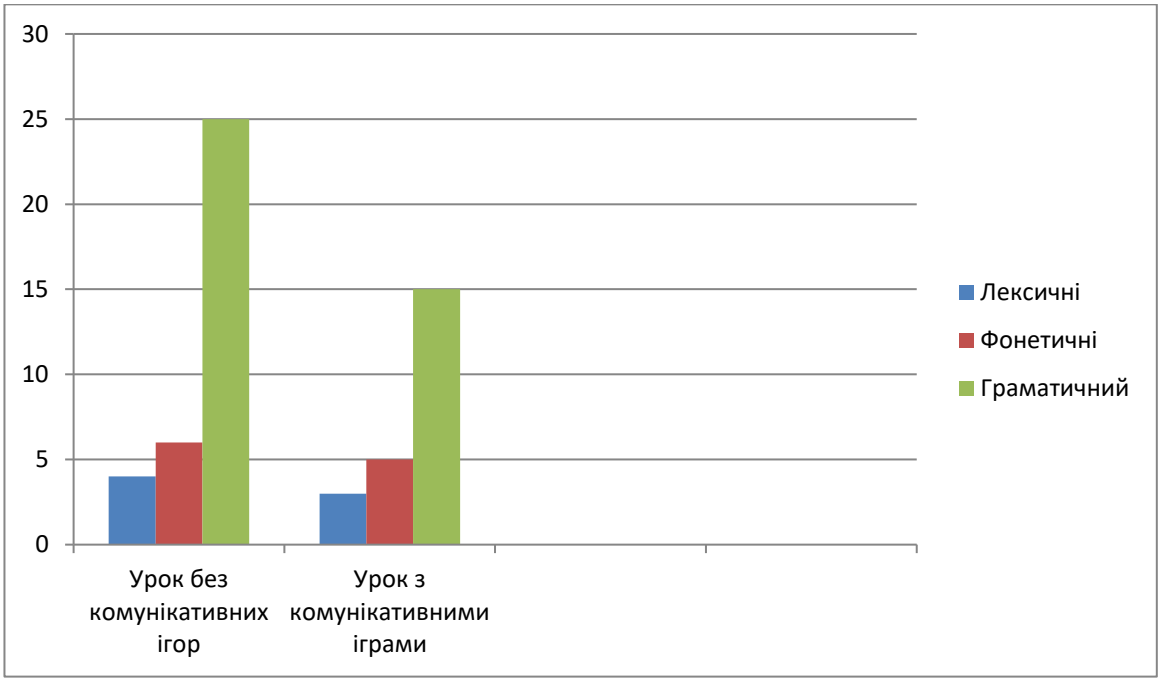


Рис. 3.5. Помилки учнів в усному мовленні

З результатів, представлених на рис. 3.5, можна зробити наступні висновки: до впровадження комунікативних ігор більшість учнів відчували себе сором'язливими, тривожними і неохоче говорили, в той час як тільки 16% і 12% із них відчували впевненість у собі під час розмови. Але після уроку з використанням ігор ми отримали абсолютно протилежні результати (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Реакція учнів на реалізацію комунікативних ігор

Запитання	Можливі варіанти	До реалізації комунікативних ігор	Після реалізації комунікативних ігор

1. Що ти відчуваєш, коли говориш?	Тривога	25%	16%
	Небажання говорити	28%	12%
	Сором'язливість	19%	9%
	Розслабленість	16%	38%
	Впевненість	12%	25%
2. Твоя реакція на прохання вчителя говорити?	Я беру на себе ініціативу	19%	56%
	Я беру участь у розмовній діяльності тільки тоді, коли вчитель просить мене	31%	31%
	Я ігнорую мовленнєву діяльність	50%	13%

Кількість учнів, які боялися говорити, скоротилася з 25% до 16%, тих, у кого не було бажання говорити – з 28% до 12%. А тих, хто соромився – з 19% до 9%. У той же час кількість учнів, які відчували впевненість у собі під час розмови збільшилася майже в два рази. Відповіді на інше запитання доводять той факт, що половина класу ігнорує мовну діяльність, приблизно третина класу говорить тільки тоді, коли вчитель просить їх про це, і лише 19% учнів виявляють бажання брати участь у таких видах діяльності.

Останнє дослідницьке запитання полягало в наступному: якою мірою ігри покращують навички говоріння учнів? Результати показані на рис. 3.6. Отже, дивлячись на рисунок, видно, що найбільш поширеною відповіддю було «рідко», тобто 37% відповідей, на другому місці – «іноді» – 31%, а відповіді «часто» і «ніколи» набрали лише 16% кожна.

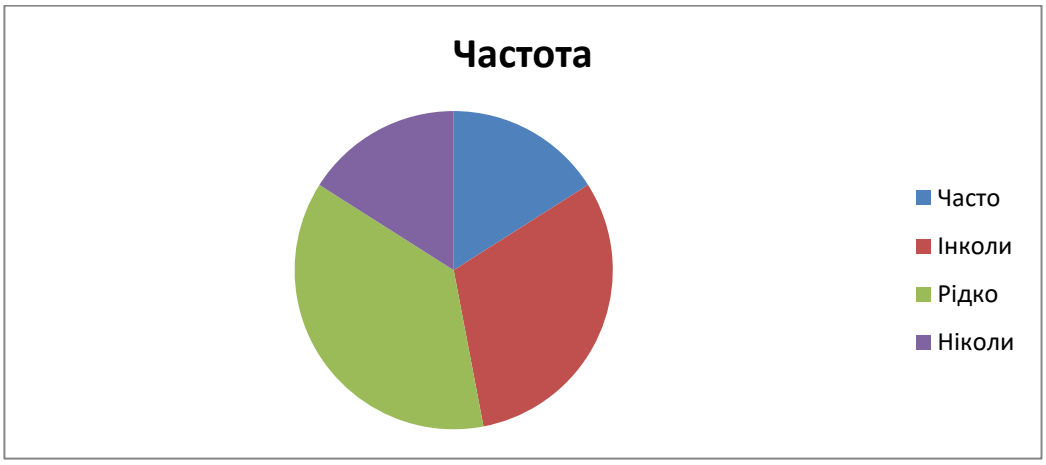


Рис. 3.6. Частота говоріння

Результати, представлені на рис. 3.7 показують, що в більшості випадків учні спілкуються з учителем, зокрема, відповідають на питання вчителя, що займає 70% усіх відповідей. Менш популярною відповіддю є розмова з однокласниками та ведення дискусій, при чому обидві мають лише 15% кожна.

Останнє запитання полягало в тому, за чиєї ініціативи відбувалося мовлення: вчителя чи учнів. З рис. 3.8 видно, що мовлення учнів відбувається тому, що вчитель просить їх про це. Переважна більшість, зокрема 80% учнів, не мають бажання відповідати, поки вчитель не попросить їх про це, в той час як інші 20% виявляють інтерес до усного мовлення і висловлюють свої власні думки.

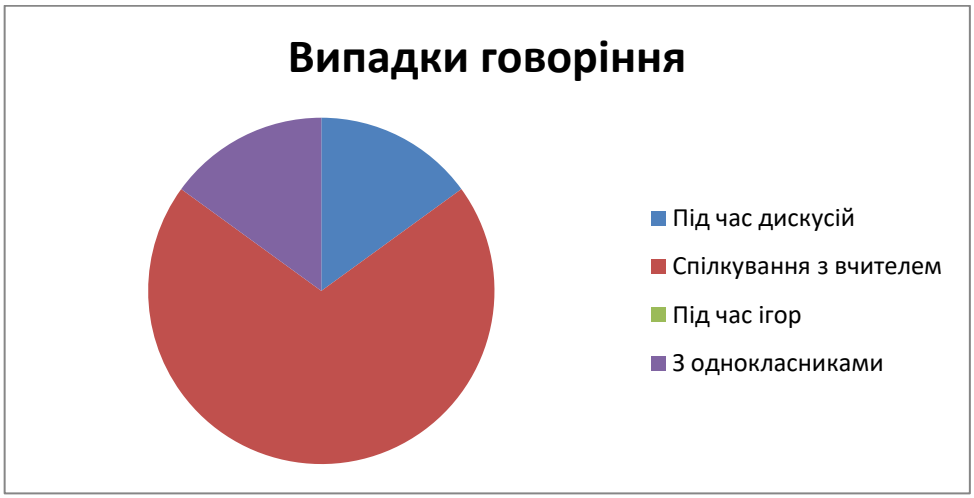


Рис. 3.7. Випадки говоріння

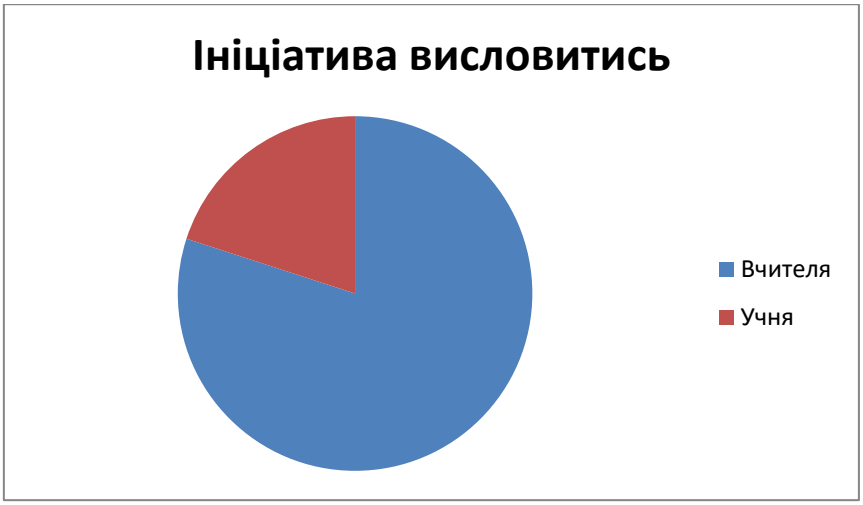


Рис. 3.8. Ініціатива висловитися

Така сама анкета була дана учням після застосування на уроці комунікативних ігор, порівняльна характеристика відповідей учнів подана в наступній таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняння результатів анкетування

Запитання	Можливі варіанти	Перед уроком	Після уроку
1. Як часто ти говорив/ла під час уроку?	Часто	16%	47%
	Іноді	31%	34%
	Рідко	37%	13%
	Ніколи	16%	6%
2. Коли у тебе була можливість спілкуватись на уроці іноземної мови?	Під час дискусії	15%	6%
	Розмовляючи з учителем	70%	10%
	Під час ігор	0%	78%
	З однокласниками	15%	6%
3. Вчитель просив тебе говорити чи це було твоє бажання?	Вчитель запитав	80%	7%
	Моє бажання	20%	93%

Як видно з таблиці, результати значно відрізняються. Відповідно до першого запитання, підвищилася частота усного мовлення учнів. Кількість учнів, які говорили «часто» зросла з 16% до 47%, тих, хто говорив «іноді», збільшилася з 31% до 34%. Однак важливо відзначити, що кількість учнів, які вибирали «рідко» і «ніколи», скоротилася з 37% до 13% і з 16% до 9% відповідно. Цікаві відмінності можна спостерігати в результатах наступного запитання. Тільки 20% учнів висловлювалися за своєю ініціативою, інших, а їх 80%, попросив учитель.

Учням була запропонована ще одна анкета, результати якої представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Думка учнів щодо комунікативних ігор

Запитання	Можливі варіанти	Кількість учнів	Відсоток
Чи сподобалися тобі сьогоднішні гри?	Так	30	94%
	Ні	2	6%

Ти хотів говорити під час гри?	Так	28	88%
	Ні	4	12%
Хотів би ти, щоб вчитель продовжував використовувати ігри?	Так	30	94%
	Ні	2	6%
Як комунікативні ігри вплинули на твої мовні навички?	Я говорю з меншою кількістю пауз	9	28%
	Я можу швидко знайти відповідні слова для створення речень або виразів	6	19%
	У мене є більше ідей, щоб відповісти на запитання або взяти участь у дискусіях	11	34%
	Я вмію граматично правильно формулювати свою думку	5	16%
	Я поліпшив свою вимову	1	3%

З таблиці видно, що практично всі учні високо оцінили ідею використання комунікативних ігор. Їх мотивували і заохочували виступати під час ігор. Крім того, вони отримали завдання відповісти на запитання: «Як комунікативні ігри вплинули на твої мовленнєві навички?» Найбільш поширеною відповіддю було «у мене є більше ідей, щоб відповісти на запитання або взяти участь у дискусіях». Це означає, що ігри змушують учнів «включати» уяву, творче мислення, в результаті чого вони отримують широкий спектр нових ідей і думок, як відповісти в тому чи іншому випадку. 9 учнів, тобто 28% від усього контингенту, залученого до експерименту, відзначили, що комунікативні ігри зменшили кількість пауз в їхньому усному мовленні. Майже стільки ж здобувачів освіти, а саме 19%, вибрали варіант, що під час ігор їм легше підбирати відповідні слова і фрази. 16% учнів погодилися з тим, що ігри допомагають їм правильно сформулювати свою думку. І лише 3% відповіло, що за допомогою комунікативних ігор вони поліпшили свою вимову.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що комунікативні ігри покращують мовленнєві навички здобувачів освіти. За результатами дослідження встановлено, як учні реагують на присутність комунікативних ігор на уроці, як змінюється їх мова і в якій мірі поліпшуються їх мовні навички.

У дослідженні підкреслена важливість використання комунікативних ігор на уроках іноземної мови, оскільки вони мотивують учнів говорити, долають мовний бар’єр, створюють дружню і комфортну атмосферу під час уроку, залучають учнів бути

активними ораторами та розвивають уяву і творчі здібності. Основні причини небажання учнів здійснювати комунікацію іноземною мовою наступні: вони відчувають брак словникового запасу або граматичних шаблонів, соромляться або бояться говорити. Для поліпшення ситуації були введені комунікативні ігри, які є найпростішим способом змусити учнів спілкуватись іноземною мовою. Серед великого різноманіття ігор все більшої популярності набувають рольові та ігри на вгадування. Такі ігри, по-перше, допомагають і заохочують багатьох учнів працювати на уроці та підтримують інтерес до вивчення іноземної мови. По-друге, вони допомагають вчителю створювати контексти, в яких мова корисна і значуща. По-третє, рольові ігри та ігри на вгадування залучають емоції, що допомагають краще засвоїти матеріал, ніж механічне завчання. І, нарешті, вони можуть забезпечити інтенсивну та змістовну практику мови.

Однак для успішного введення комунікативних ігор необхідно слідувати певним принципам. Перший – не повідомляти учням заздалегідь, що планується гра, тому що вони налаштовуються скептично і можуть сприймати це несерйозно. Важливо пояснити і продемонструвати правила гри до її початку, щоб учні знали свої ролі. Якщо мова йде про помилки учнів, то важливо не переривати їх під час гри, а залишити час на їх виправлення після завершення. Якщо ігри передбачають групову або парну роботу, вчитель повинен пояснити, що в іграх не повинно бути переможців і переможених, а, навпаки, ігри повинні змусити кожного відчути певний успіх.

Ми довели, що беручи участь у комунікативних іграх, більшість учнів змінювали свої почуття з тривоги і сором’язливості на впевненість. Це означає, що під час ігор вони проявляють ініціативу у вираженні своєї думки. Це підвищує шанси поліпшити свої розмовні навички. Але варто зауважити, що під час гри учні роблять фонетичні, граматичні та лексичні помилки. Це пов’язано з тим, що комунікативні ігри більшою мірою спрямовані на швидкість, а не на точність. Тому вчителям важливо враховувати важливість не лише заохочення учнів до застосування іноземної мови за допомогою ігор, але і до знання конкретних особливостей іноземної мови: вимова, інтонація, граматичні та лексичні явища тощо.

За результатами спостереження констатуємо, що після проведення комунікативних ігор більша кількість учнів виявляла бажання спілкуватись під час уроку. Спостереження також довели той факт, що комунікативні ігри забезпечують соціалізацію, спільну

роботу і взаємну повагу. Кількість тих, хто ігнорував мовну діяльність зменшилася. Результати анкетування свідчать про те, що комунікативні ігри допомагали учням удосконалювати свої мовленнєві навички за п'ятьма напрямами:

1. Підвищилась швидкість мовлення.
2. Учні почали говорити з меншими паузами.
3. За допомогою ігор з'явилося більше ідей для вираження думки.
4. З'явилося бажання говорити і висловлювати думки.
5. Використання комунікативних ігор стало корисним із граматичної точки зору і точки зору вимови. Учням легше вибрати відповідне слово або фразу під час розмови.

Отже, використання комунікативних ігор має бути невід'ємною частиною уроку, адже завдяки ним в учнів розвивається комунікативна компетентність. Не останню роль у цьому відіграє одна зі складових будь-якої гри – відчуття суперництва, яке змушує учнів говорити, незважаючи на страх і невпевненість, що дозволяє подолати мовний бар'єр.

Оскільки за результатами цього дослідження встановлено, що застосування комунікативних ігор сприяє розвитку насамперед швидкості комунікації, а не її якості, перспективним у подальшому буде дослідження саме цієї проблеми.

Серед десяти ключових компетентностей, визначених Концепцією НУШ, є спілкування іноземними мовами, уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно та письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних та культурних контекстів; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування. Це зумовлює підготовку нового вчителя, який володіє фундаментальною теоретичною базою фахових дисциплін, сучасними методиками навчання, уміє застосовувати їх практично та здатний до постійного професійного самовдосконалення (Концепція). Практична реалізація цих завдань здійснюється шляхом впровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови системи електронного навчання E-learning (електронне навчання) – навчання за допомогою інтернету і мультимедіа. Саме електронне навчання створило передумови для розвитку smart-education – електронного навчання на основі використання інтерактивного освітнього середовища. Smart-технології

є ефективним засобом для забезпечення якісної освіти здобувачів. Для організації освітньої діяльності в умовах smart-освіти заклади повинні забезпечити функціонування освітнього середовища, яке дасть змогу створити та розмістити відкриті електронні ресурси, застосовувати мобільні технології, системи управління навчальним контентом для трансформації знань здобувачів освіти та інтерактивного обміну інформаційними даними. Smart-технології надають можливість не лише розробляти революційні навчальні матеріали, а й сприяють формуванню індивідуальної освітньої траєкторії навчання здобувачів вищої освіти.

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства дозволяє створити новітнє інформаційно-освітнє середовище, основу якого становлять smart-технології – інтерактивний навчальний комплекс, який сприяє створенню, редагуванню та поширенню мультимедійних навчальних матеріалів. Навчання стає можливим не тільки в аудиторії, вдома, а і в будь-якому іншому місці. Концепція smart-освіти – це гнучкість, яка зумовлює використання значної кількості джерел, уміння стрімко пристосовуватися до рівня і потреб здобувачів освіти. За умов активного стимулювання та покращення знань невпинний розвиток компетенцій набуває актуальності в системі сучасного освітнього середовища. Для еволюції освіти необхідні зміни самого освітнього середовища, повинні докорінно змінитися не лише методи та інструменти, а й сам її зміст (Смарт-технології в освіті). Модель smart-освіти обумовлює гнучкість, наявність максимальної кількості джерел, значну варіацію мультимедіа, уміння швидко налаштуватися на рівень і потреби здобувачів вищої освіти, а також обмінювання досвідом та поглядами, персоніфікацію курсів, заощадження часу на модернізацію вже створеного освітнього контенту замість його розробки (Блог). Погоджуємося із думкою О. Семеніхіної, яка зазначає, що концепція smart-освіти залежить від останніх освітніх трендів, які оприлюднює журнал Forbs. Так, у світовій практиці навчання наразі виділяють такі тенденції:

– дистанційна освіта лідирує серед освітніх технологій – відеокурси на YouTube та iTunes стають не тільки мегапопулярними, а і затребуваними серед молодого покоління. Велика кількість електронних навчальних матеріалів та значне зростання їхньої популярності свідчать про скорочення кількості закладів вищої освіти в майбутньому, оскільки за допомогою мережевих технологій та засобів IT навіть кілька десятків закладів у світі зможуть навчати

мільйони здобувачів вищої освіти;

– індивідуальні психологічні характеристики особистості повинні бути фундаментом для створення освітніх програм, оскільки альтернативою стандартизованим підходам в освіті є персоналізація навчання. Завдяки цьому виникає мотивація та стійкий інтерес, а інтелект, креативність і творчість набувають нового стимулу в розвитку;

– мотивації та покращенню якості навчання сприяє технологія винагород, однією з яких є гейміфікація – використання ігрових форм у неігрових ситуаціях. У системі освіти застосовуються заохочення, як-от оцінювання, переведення до наступного етапу навчання, проте сучасні тенденції погіршення загального стану ерудованості свідчать про необхідність змін у цій системі;

– альтернативою лінійній побудові курсів та їхньому текстовому представленню мають стати інтерактивні підручники, які здатні забезпечити багатовимірність сучасного освітнього процесу;

– отриманню знань про реальний світ через світ уявний сприятиме використання відеоігор у процесі навчання;

– деякі інтернет-курси, зокрема Coursera, Musk, які вирізняються великою кількістю завантажувань, демонструють не лише популярність електронних освітніх ресурсів, а й глобалізацію навчання. Це є свідченням поступового розмиття фізичних меж закладів вищої освіти, технологій традиційного навчання, невідворотність змін у функціонуванні закладів освіти та використовуваних ними технологій навчання (Семеніхіна, 2013).

Можливості використання онлайн-ресурсів у навчанні іноземних мов величезні. За допомогою них можна виконувати наступні завдання:

- вміщувати матеріали мережі до змісту навчальної програми;
- здійснювати самостійний пошук інформації здобувачами вищої освіти у межах роботи над навчальним проєктом;
- організувати та розвивати вміння та навички читання, використовуючи матеріали з мережі будь-якого рівня складності;
- покращувати навички аудіювання на основі звукових текстів мережі онлайн-ресурсів.

Оскільки розміри інтернет-ресурсів величезні, адже Глобальна мережа надає необмежену кількість навчального матеріалу, включно з довідковою інформацією, матеріалами країнознавства, газетними та

журнальними статтями, навчальною літературою тощо, при вивченні німецької мови на основі матеріалів, викладених в інтернет-мережі, вирішується ціла низка освітніх завдань: формування вмінь і навичок аудіювання, читання, писемного мовлення, розширення словникового запасу, а також формування в здобувачів освіти стійкої мотивації до вивчення іноземних мов. Спілкування в автентичному мовному середовищі, яке забезпечує інтернет, дозволяє здобувачам освіти зануритися у реальні життєві ситуації. Залучення до широкого кола міжнаціонального спілкування стимулює їх до створення оригінальних висловлювань, а не до повторення завчених кліше. При цьому основні зусилля здобувачів вищої освіти спрямовані на розуміння теми, внаслідок чого їхня увага сконцентрована більше на використанні мовних форм, ніж на їхньому бездумному запам'ятовуванні, а вивчення граматики відбувається при безпосередньому спілкуванні, а не шляхом абстрактного засвоєння граматичних правил.

Зупинимо нашу увагу на деяких освітніх сайтах, якими користуються здобувачі вищої освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини освітньої програми Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)) на прикладі вивчення німецької мови.

Rosetta Stone – популярний інтерактивний курс для вивчення німецької мови. Цей курс створений як комп'ютерна програма, згодом пристосований і до мобільного додатку. Він призначений для вивчення німецької мови навіть початківцями. Його особливістю є створення образів та логічних висновків у свідомості здобувача без стандартного завчання слів і речень. Недолік – курс платний.

Deutsche Welle – безкоштовний інтерактивний курс, який уміщує базу нестандартних уроків та інтерактивних завдань. Перевагою є те, що вивчення німецької мови розпочинається з обрання потрібного рівня й визначення пріоритетів – розвиток мовленнєвих навичок, граматики тощо. Курс надає можливість завантажувати уроки-підкасти на мобільний телефон та слухати їх протягом дня.

Deutschlernerblog – онлайн-ресурс, особливістю якого є велика кількість вправ та завдань, що допомагають навчитися сприймати іноземну мову на слух, а цікаві ігри, музика та відео сприятимуть швидкому запам'ятовуванню німецьких слів.

Youtube-канал «Easy German» містить відео для всіх рівнів – від A1 до C2. Це відеопроєкт, що допомагає здобувачам вищої освіти

вивчати німецьку за допомогою автентичних інтерв'ю на вулиці та водночас розкриває вуличну культуру Німеччини. Усі епізоди – німецькою мовою з німецькими й англійськими субтитрами.

Онлайн-газета «Zeit online» стане в пригоді всім, хто опановує німецьку мову, адже вся інформація ретельно підібрана, а добре структуровані тексти не містять жодних орфографічних чи граматичних помилок.

Широкої популярності як у викладачів, так і у здобувачів набув сайт «Deutsche Welle». Це безкоштовний курс німецької мови, який підходить як для початкового рівня володіння німецькою мовою, так і для середнього та високого рівнів. Сайт пропонує великий вибір аудіотекстів, відеороликів, які мають різні рівні складності. Перевага сайту в тому, що він простий і зручний у використанні, тому є однією з найкращих платформ вивчення німецької мови. Щоб зацікавити здобувачів освіти, пропонуються знамениті ток-шоу, музичні кліпи, захоплюючі діалоги тощо. За допомогою вправ, які також є на цьому сайті, можна діагностувати рівень своїх знань із граматики та лексики німецької мови, виявити прогалини у знаннях.

Наведемо приклад роботи з аудіотекстами з сайту «Deutsche Welle», яким досить часто користуються здобувачі вищої освіти факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини для виконання різноманітних завдань із німецької мови. Зауважимо, що аудіозапис багатьох текстів триває всього дві хвилини і це сприяє тому, що здобувач не втомлюється за цей час, його увага не розсіюється і не зникає інтерес до вивчення теми. Одна з тем називається «Viele Köche verderben den Brei». Це німецьке прислів'я, що перекладається українською як «У семи няньок дитина без ока». На початку запису диктор пояснює у кількох реченнях зміст прислів'я, наприклад: «Alleine arbeitet man manchmal am besten. Denn wenn viele Menschen mit unterschiedlichen Meinungen und Methoden zusammen etwas machen wollen, kann das zu Schwierigkeiten führen». Спочатку здобувачі освіти працюють індивідуально, кожен самостійно слухає пояснення диктора та, за потреби, занотовує необхідну інформацію. Якщо текст виявився складним або мова диктора дуже швидка, то рекомендується прослухати його ще раз. Після цього викладач ставить запитання типу «Richtig oder falsch», щоб дізнатися, наскільки добре здобувачі вищої освіти зрозуміли текст. Далі виконується робота у парах, потрібно переказати текст своєму співрозмовнику, ставити та відповідати на

запитання щодо його змісту. Таким чином, формується вміння працювати в парах, що в свою чергу сприяє розвитку діалогічного мовлення.

Важливо зазначити, що на цьому сайті є і довгі аудіозаписи, які тривають 10–20 хвилин. Такі тексти рекомендуємо для самостійного опрацювання. Наприклад, за темою «Lernen an der Universität» текст триває 9 хвилин і мова диктора в цьому аудіотексті досить швидка. Але тема дуже корисна і має практичну цінність для здобувачів вищої освіти, оскільки диктор дає поради з навчання: «Як підготуватися до іспитів?», «Як користуватися електронною бібліотекою?», «Де шукати матеріал?» тощо. Оскільки здобувачі зазвичай виконують цю роботу вдома, вони можуть слухати текст кілька разів, доки не зрозуміють і не засвоять необхідну інформацію. Кожен отримує індивідуальне завдання для перевірки рівня засвоєних знань. Завдання можуть бути різноманітними: підготувати індивідуальні запитання, скласти діалог за темою, продовжити тему тощо.

Перевагою роботи з «Deutsche Welle» вважаємо і те, що викладач може керувати освітнім процесом, чергуючи аудіотексти від простих до складніших. Наприклад, здобувачі вищої освіти протягом тижня слухають неважкі та досить короткі тексти, що тривають 1–2 хвилини, а перед вихідними їм пропонується запис середнього рівня, щоб мати достатньо часу прослухати матеріал, записати найважливіші моменти, а після вихідних на заняттях обговорити їх із викладачем.

Підсумовуючи означене, можна сформулювати такі основні переваги впровадження smart-технологій при навчанні іноземних мов:

– можливість живого спілкування з носіями мови;
– персонально-орієнтований підхід до навчання, створення індивідуальної освітньої траєкторії;
– оперативний зворотний зв’язок із викладачами та іншими здобувачами;
– вільне розміщення матеріалів у мережі, доступ до різних джерел інформації;
– збільшення обсягу самостійної індивідуальної та групової роботи
і підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови;
– мобільність і доступність навчання.

Отже, сучасний здобувач вищої освіти повинен отримувати освіту у максимально комфортному для нього освітньому середовищі.

Застосування smart-технологій під час аудиторних та позааудиторних занять, під час самостійної роботи, при дистанційному навчанні в закладі вищої педагогічної освіти не лише сприяє якісній підготовці компетентного конкурентоздатного фахівця – вчителя німецької мови, а й урізноманітнює освітній процес, підвищує зацікавленість і мотивацію здобувачів освіти до вивчення німецької мови, оскільки дозволяє створити індивідуальну освітню траєкторію для кожного та уможливлює живе спілкування з носіями мови.

З огляду на вищенаведені приклади комплексної реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов зауважимо, що саме їх синергія сприяє ефективності формування досліджуваного феномена.

3.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження

Перевірка ефективності запропонованих і обґрунтованих нами педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу та розробленої моделі формування готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності відбувалася шляхом проведення діагностичних контрольних зрізів під час констатувального і після формувального етапів експерименту. Це дало змогу визначити рівень володіння кожним здобувачем вищої освіти критеріями готовності до майбутньої професійної діяльності, а також простежити динаміку їх формування. Аналіз результатів дослідження передбачав порівняння досягнень експериментальних і контрольних груп.

Загальна кількість здобувачів вищої освіти становила 202 особи (в експериментальній групі – 105 осіб, в контрольній групі – 97 осіб), які входили до складу академічних груп. Отже, експеримент проводився на базі вже створених груп, що не призвело до порушення логіки освітнього процесу. В експериментальній групі навчання відбувалось з урахуванням визначених і обґрунтованих педагогічних умов, а в контрольній групі змін в освітньому процесі не відбувалось і він здійснювався за традиційними методиками.

Розглянемо найважливіші результати формувального експерименту, спрямовані на поетапну підготовку майбутніх учителів німецької мови до професійної діяльності, що знайшло своє

відображення у визначених критеріях – мотиваційно-ціннісному, інформаційному, операційно-діяльнісному, творчо-особистісному, результативно-рефлексивному.

Першочерговим завданням було визначення рівня сформованості знань здобувачів вищої освіти, релевантних для майбутньої професійної діяльності. Відповіді здобувачів на констатувальному етапі засвідчили фрагментарність і відсутність системності наявних знань. На основі проведених діагностичних контрольних робіт і тестових завдань було проаналізовано якісні зміни знань здобувачів вищої освіти, що відбулись під час цілеспрямованої експериментальної роботи.

Досягнення здобувачів, які фіксували на етапах їхньої підготовки у закладах вищої освіти, були, зокрема, такими. Здобувачі вищої освіти усвідомлювали зміст і завдання процесу підготовки, могли окреслити в цілому свої майбутні професійні завдання, наголошували на важливості певних аспектів професійної діяльності, а відтак і формування та розвитку відповідних компонентів готовності. На особливу увагу заслуговувала констатація факту їхнього ознайомлення з поняттями «акме», «акмеологія», «акмеологічний підхід» і зростання розуміння глибинного сенсу цих понять. Майбутні вчителі іноземних мов набули мовних і мовленнєвих знань, а також знань, умінь і навичок з методики викладання іноземних мов. Водночас вони оволоділи педагогічними уміннями, які уможливлюють досягнення взаєморозуміння й продуктивної співпраці, спрямованої на результат, на основі керування інформацією про основи міжособистісного спілкування. Здобувачі вищої освіти виявили здатність аналізувати проблеми виникнення мовленнєвих бар’єрів та знаходити шляхи їх подолання. Прагнучи до створення безконфліктної й творчої атмосфери, майбутні вчителі навчились попереджати й вирішувати конфлікті ситуації. Крім того, вони усвідомили важливість адекватної оцінки власних зусиль і досягнень, самореалізації, постійного самовдосконалення, навчання протягом всього життя, саморозвитку.

Динаміка результатів контрольних зрізів знань майбутніх учителів іноземних мов з проблеми дослідження, отриманих під час констатувального й після формувального етапів експерименту, представлена у табл. 3.4.

Як видно з даних таблиці, значно зросла кількість правильних розгорнутих відповідей, що підтверджує ефективність упровадження

визначених педагогічних умов і розробленої моделі, адекватність обраних технологій і засобів, цілеспрямовану дію педагогічного впливу.

Таблиця 3.4

Якість знань здобувачів вищої освіти з проблеми підготовки на основі акмеологічного підходу

Групи (кількість студентів)	Отримано відповідей (у %)					
	Правильних розгорнутих		Правильних неповних		Неправильних	
	Конст. зріз	Контр. зріз	Конст. зріз	Контр. зріз	Конст. зріз	Контр. зріз
Експериментальна (105)	2,4	40	23,3	46,2	74,3	14,8
Контрольна (97)	1,3	4,1	21,9	29,8	76,8	66,1

Позитивна динаміка результатів пояснюється дієвістю експериментальної роботи, у процесі якої здобувачів вищої освіти мотивували й орієнтували на оволодіння усіма складниками професійної компетентності; використовували інтерактивні методи навчання, зокрема, гейміфікацію, які пробуджували у здобувачів інтерес до навчально-пізнавальної діяльності й підвищували їхню пізнавальну активність на заняттях і під час педагогічної практики; залучали їх до вирішення педагогічних ситуацій з поступовим ускладненням, що вимагало творчого застосування набутих знань і вмінь; спонукали до оцінки власних досягнень і рефлексії.

Анкетування здобувачів підтвердило домінування позитивних внутрішніх мотивів, сформованість і прояв яких стали результатом проведення формувального експерименту. Водночас вони слугують імпульсом до подальшого самовдосконалення майбутніх учителів іноземних мов.

На початку констатувального експерименту результати застосованих методик засвідчили наявність різних рівнів мотивації студентів. Формувальний експеримент, проведений в експериментальній групі з метою підготовки майбутніх учителів іноземних мов, сприяв позитивним зрушенням щодо показників досліджуваного феномена. Збільшився відсоток здобувачів вищої освіти, які усвідомлюють потребу в такій підготовці для успішної професійної діяльності й необхідність сформованості системи цінностей у професійних відносинах, виявили бажання стати фахівцем

із високим рівнем сформованості готовності до професійної діяльності.

З метою визначення у здобувачів уявлення про якості особистості, які сприяють успішній кар'єрі, під час констатувального експерименту і після впровадження експериментального навчання здобувачам вищої освіти пропонувалося оцінити власний рівень сформованості кожної якості з переліку, використовуючи шкалу оцінювання. Варто відзначити, що після формувального експерименту у здобувачів експериментальної групи суттєво зріс відсоток впевненості у власних комунікативних здібностях. 34% респондентів зазначили, що всі десять якостей розвинені повною мірою, 44% вважають, що всі комунікативні якості у них розвинені достатньо. Навпаки, зменшився відсоток здобувачів вищої освіти, які вказали, що зазначені якості розвинені недостатньо або практично відсутні (16% і 7% відповідно). Щодо контрольної групи, то серед учасників цієї групи змін практично не відбулось. Кількість здобувачів, які відповіли, що ті якості, які сприяють успішній комунікації, розвинені у них недостатньою мірою (а дехто зауважив, що й зовсім відсутні), перевищила 60%.

Після проведення формувального експерименту у відповідях здобувачів експериментальної групи простежувалось позитивне налаштування на оволодіння обраною професією й відповідною роботою у майбутньому. Перед етапом формувального експерименту майже половина здобувачів вищої освіти мали сумніви щодо свого майбутнього й не були впевнені, що будуть працювати «за спеціальністю». До того ж далеко не всі розуміли особливості майбутньої професії. Зріз, проведений після формувального етапу експерименту, показав упевненість майбутніх учителів іноземних мов у правильності зробленого ними вибору професії, адекватність уявлень про можливості професійного зростання, налаштованість на успіхи у професійній сфері.

Ціннісні орієнтації, що формуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів під час навчання у закладах вищої освіти, розглядались у нашому дослідженні як сформована система. Зміна мотивів і ціннісних орієнтацій у процесі експериментального навчання засвідчила, що здобувачі відійшли від орієнтації на себе, яка переважала під час проведення констатувального експерименту, і спрямували свої зусилля на створення сприятливої психологічної атмосфери. Вони виявили бажання до співпраці, роботи у команді, яка

сприяє досягненню високих результатів на основі позитивних міжособистісних відносин між членами цієї команди. Констатовано також спрямованість на інтереси професійної діяльності.

Програма експерименту й відповідним чином проведена робота з її реалізації дозволили здійснити вплив на формування позитивного ставлення до співпраці з іншими членами колективу, а також сприяла підвищенню самооцінки майбутніх учителів іноземних мов. На констатувальному етапі переважну більшість здобувачів (57%) характеризував середній рівень самооцінки. Зважаючи на те, що цей відсоток був достатньо високим, адже позитивним вважається наявність середньої самооцінки, відзначимо, що зміни, які відбулися у результаті формувального експерименту, зафіксували збільшення кількості здобувачів вищої освіти саме з середнім рівнем самооцінки, вона стала характерною для 74% учасників експерименту. Здобувачі почали більш вільно і невимушено висловлювати власні думки, жвавіше брати участь в обговореннях, наполегливо відстоювати свою позицію, а також вирішувати питання спільно з колективом, прагнучи взаєморозуміння і взаємодії.

Рівень мотивації визначали також за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. На початку формувального експерименту середній рівень мотивації до успіху був притаманний 39% респондентів, завищений рівень мотивації – 16%. На контрольному етапі експерименту відсоток здобувачів, які продемонстрували високий рівень мотивації до успіху значно збільшився і склав 67%. Це свідчить, що такі здобувачі вищої освіти схильні орієнтуватися на власні сили та наполегливо рухатися до своєї мети.

Узагальнені дані констатувального і контрольного зрізів щодо сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов за мотиваційно-ціннісним критерієм, а також динаміка рівнів сформованості представлені у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм

Етапи експерименту	Рівні сформованості			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
	Групи			

	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.
	Кількість студентів							
Констатувальний	20	17	39	38	35	30	11	12
	19,0%	17,5%	37,1%	39,2%	33,3%	30,9%	10,5%	12,4%
Контрольний	58	25	30	24	11	34	6	14
	55,2%	25,8%	28,6%	24,7%	10,5%	35,1%	5,7%	14,4%
Динаміка (+/-)	+36,2%	+8,2%	-8,6%	-14,4%	-22,9%	+4,1%	-4,8%	+2,1%

Як видно з таблиці, після закінчення експерименту в експериментальній групі переважає високий рівень готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм – 55,2%. При цьому достатній рівень відзначається у 25,8% здобувачів вищої освіти, що теж є досить високим показником. Зміни, які відбулися у контрольній групі, не були значущими.

Після формувального етапу експерименту ми повторно дізнавалися у здобувачів вищої освіти, чи володіють вони комунікативними уміннями й навичками спілкування іноземними мовами, методикою їх викладання. На початку формувального експерименту переважна більшість опитуваних засвідчила, що такими знаннями, навичками та вміннями не володіють (43%). За допомогою узагальнень результатів опитування на контрольному зрізі було виявлено, що 74% здобувачів заявляє про наявність у них таких навичок і вмінь, що свідчить про результативність цілеспрямованої експериментальної роботи.

Оцінюючи рівень сформованості інформаційного критерію готовності майбутніх учителів іноземних мов, ми оцінювали наступні показники: розуміння сутності особливостей професійної діяльності, орієнтування в інформаційному середовищі, знання іноземної мови й методики її викладання, володіння лінгвокраїнознавчими відомостями, знання психологічних особливостей процесу навчання, здатність до пошуку й обробки релевантної інформації з різних джерел. При цьому спирались на розуміння сутності професійної діяльності та її особливостей, знання про норми комунікативної поведінки у власній та іноземній культурі, врахування лінгвокраїнознавчих аспектів тощо. В табл. 3.6 представлена динаміка змін відсоткових показників сформованості готовності за цим критерієм на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Таблиця 3.6

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов за інформаційним критерієм

Етапи експерименту	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Групи							
	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.
	Кількість студентів							
Констатувальний	10	8	17	17	39	30	39	42
	9,5%	8,2%	16,2%	17,5%	37,1%	30,9%	37,1%	43,3%
Контрольний	28	9	37	19	23	33	17	36
	26,7%	9,3%	35,2%	19,6%	21,9%	34,0%	16,2%	37,1%
Динаміка (+/-)	+17,1%	+1,0%	+19,0%	+2,1%	-15,2%	+3,1%	-21,0%	-6,2%

З огляду на дані таблиці, можна зробити висновок про те, що на високому й достатньому рівнях в експериментальній групі відбувся значний приріст. З іншого боку, у контрольній групі динаміка росту була незначною (+3,1%).

Операційно-діяльнісний критерій оцінювався у сукупності сформованості таких показників: ефективне використання набутих умінь та навичок з базових дисциплін, створення сприятливої атмосфери навчального спілкування, спрямованість на співпрацю і взаємодію, дії щодо досягнення високих результатів, здатність застосовувати інтерактивні технології, уміння використовувати інноваційні технології, уміння запобігати міжособистісним конфліктам і вирішувати їх. Після формувального експерименту спостерігалась позитивна динаміка у розвитку цих умінь, які є особливо важливими для майбутньої професійної діяльності вчителя. Під час формувального експерименту студенти набули вмінь і навичок констатування й вирішення педагогічних проблем, а не їх ігнорування.

Отриманий під час занять досвід сприяв розвитку важливих комунікативних умінь, зокрема, говоріння, а також умінь обирати власну стратегію поведінки. Узагальнені дані щодо динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх учителів німецької мови за операційно-діяльнісним критерієм представлені у зведеній табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов за операційно-діяльнісним критерієм

Етапи експерименту	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Групи							
	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.
	Кількість студентів							
Констатувальний	7	6	21	22	31	24	46	45
	6,7%	6,2%	20,0%	22,7%	29,5%	24,7%	43,8%	46,4%
Контрольний	25	9	37	25	27	22	16	41
	23,8%	9,3%	35,2%	25,8%	25,7%	22,7%	15,2%	42,3%
Динаміка (+/-)	+17,1%	+3,1%	+15,2%	+3,1%	-3,8%	-2,1%	-28,6%	-4,1%

Позитивні зрушення, які відбулись у студентів експериментальної групи за операційно-діяльнісним критерієм у результаті реалізації педагогічних умов і моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу, є такими: частка здобувачів вищої освіти з високим рівнем зросла у порівнянні з даними констатувального експерименту на 17,1% (з 6,7% до 23,8%). На достатньому рівні теж відбулися зміни: кількість здобувачів із цим рівнем сформованості зросла від 20,0% до 35,2% (приріст склав 15,2%). Відповідно, зменшилась кількість здобувачів із середнім і низьким рівнем.

Під час формувального експерименту здійснювали також моніторинг розвитку в здобувачів вищої освіти комунікативно-мовних умінь, які характеризують готовність майбутнього вчителя іноземних мов, а саме: здатність правильно і доречно висловлюватись, дотримуватись усіх норм мовлення, володіння достатнім обсягом іншомовної лексики. З цією метою застосовували спеціально підібрані завдання з іноземної мови, які сприяли оволодінню мовленнєвими засобами, сприяли розвитку адекватності й правильності висловлювання, збагачували словниковий запас. Для визначення сформованості професійних умінь і навичок здобувачів вищої освіти з іноземної мови було проведено комплексне тестування, яке охоплювало чотири частини. Кожна частина слугувала для перевірки певного виду мовленнєвої діяльності – читання, письма, аудіювання й говоріння.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості творчо-особистісного критерію готовності під час констатувального та контрольного етапів

експерименту виявив збільшення здобувачів з високим рівнем сформованості готовності за ним на 28,6%, а з достатнім – на 3,8% і зменшення здобувачів із середнім і низьким рівнями відповідно на 1,9 % і -30,5%.

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості готовності до професійної діяльності у здобувачів вищої освіти за творчо-особистісним критерієм та їх динаміка представлені у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов за творчо-особистісним критерієм

Етапи експерименту	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Групи							
	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.
	Кількість студентів							
Констатувальний	6	5	23	20	26	26	50	46
	5,7%	5,2%	21,9%	20,6%	24,8%	26,8%	47,6%	47,4%
Контрольний	36	10	27	20	24	44	18	23
	34,3%	10,3%	25,7%	20,6%	22,9%	45,4%	17,1%	23,7%
Динаміка (+/-)	+28,6%	+5,2%	+3,8%	0,0%	-1,9%	+18,6%	-30,5%	-23,7%

Опитувальник Д. Джонсона і Ф. Джонсона дозволив оцінити індивідуальні дії здобувача вищої освіти під час конфлікту і стиль його поведінки з урахуванням двох умов: важливості досягнення мети та підтримки хороших стосунків з опонентом.

Визначаючи рівень сформованості готовності до професійної діяльності за результативно-рефлексивним критерієм (див. табл. 3.9), оцінювали його за такими показниками: здатність до критичної самооцінки власних професійно-комунікативних дій та їх результатів, адекватна оцінка власного рівня професійної компетентності, спрямованість на досягнення високих результатів, здатність до самоконтролю і самокерування, задоволеність професійною діяльністю.

Упродовж експериментального дослідження систематично проводилися цілеспрямовані педагогічні спостереження, які передбачали перевірку отриманих у процесі тестування та анкетування даних, співвіднесення наявних у здобувачів вищої освіти знань, ставлень, оцінок з реальними проявами показників.

Таблиця 3.9

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов за результативно-рефлексивним критерієм

Етапи експерименту	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Групи							
	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.	Екс. гр.	Кон. гр.
	Кількість студентів							
Констатувальний	14	12	19	18	45	44	27	23
	13,3%	12,4%	18,1%	18,6%	42,9%	45,4%	25,7%	23,7%
Контрольний	47	17	25	20	21	49	12	11
	44,8%	17,5%	23,8%	20,6%	20,0%	50,5%	11,4%	11,3%
Динаміка (+/-)	+31,4%	+5,2%	+5,7%	+2,1%	-22,9%	+5,2%	-14,3%	-12,4%

Варто зазначити, що позитивна динаміка наявна не тільки в експериментальній, але й у контрольній групах, проте приріст в експериментальній групі значно більший.

Аналізуючи результати експериментальної роботи в цілому, переконуємось, що найбільш значущі зрушення відбулися в експериментальній групі за мотиваційно-ціннісним критерієм. Значно зріс показник високого рівня сформованості (приріст складає 36,2%), хоча в контрольній групі зміни також відбулися, але не такі помітні. Тут частка майбутніх учителів з середнім рівнем збільшилась на 4,1%.

Що стосується показників за інформаційним критерієм, можемо відмітити, що в експериментальній групі кількість здобувачів вищої освіти з високим і достатнім рівнем зросла після формувального експерименту відповідно на 17,1% і 19,0%. За рахунок збільшення на цих рівнях зменшився відсоток здобувачів із середнім та низьким рівнями сформованості інформаційного критерію. Позитивні зміни відбулися і в контрольній групі, проте не такі вагомі. Динаміка в цій групі є такою: високий рівень – +1,0%, достатній рівень – +2,1%, середній рівень – +3,1%, низький рівень – -6,2%.

Позитивні зрушення, які відбулися у здобувачів вищої освіти експериментальної групи за операційно-діяльнісним критерієм, є такими: частка здобувачів з високим і достатнім рівнями зросла у порівнянні з констатувальним експериментом на 17,1% і 15,2%

відповідно. Експериментальні дані за операційно-діяльнісним критерієм дають змогу констатувати, що на високому і достатньому рівнях приріст відбувся і в контрольній групі. Він склав 3,1% і 3,1%. За рахунок цього зменшилася кількість здобувачів із середнім і низьким рівнями сформованості за цим критерієм.

Порівняльний аналіз рівнів готовності до професійної діяльності за творчо-особистісним критерієм під час констатувального і контрольного етапів експерименту виявив збільшення учасників експериментальної групи з високим рівнем на 28,6%, достатнім – на 5,2% і зменшення здобувачів із середнім і низьким рівнем загалом на 32,4%. Показник приросту у контрольній групі значно змінився на середньому рівні (зріс на 18,6%), проте майже не змінився на високому і достатньому рівнях.

За даними формувального експерименту кількість здобувачів вищої освіти експериментальної групи з низьким рівнем сформованості готовності до професійної діяльності за результативно-рефлексивним критерієм зменшилась на 14,3%, Це свідчить про ефективність використаних засобів впливу на розвиток цього складника готовності. Кількість здобувачів вищої освіти з високим рівнем зросла на 31,4%, що також є переконливим свідченням позитивної динаміки її розвитку у майбутніх учителів іноземних мов в результаті проведення формувального експерименту. В контрольній групі позитивні зміни також відбулися, проте не такі помітні у порівнянні з експериментальною групою.

Загальна картина про рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в експериментальній і контрольній групах після формувального експерименту представлена на рис. 3.9 і рис. 3.10.

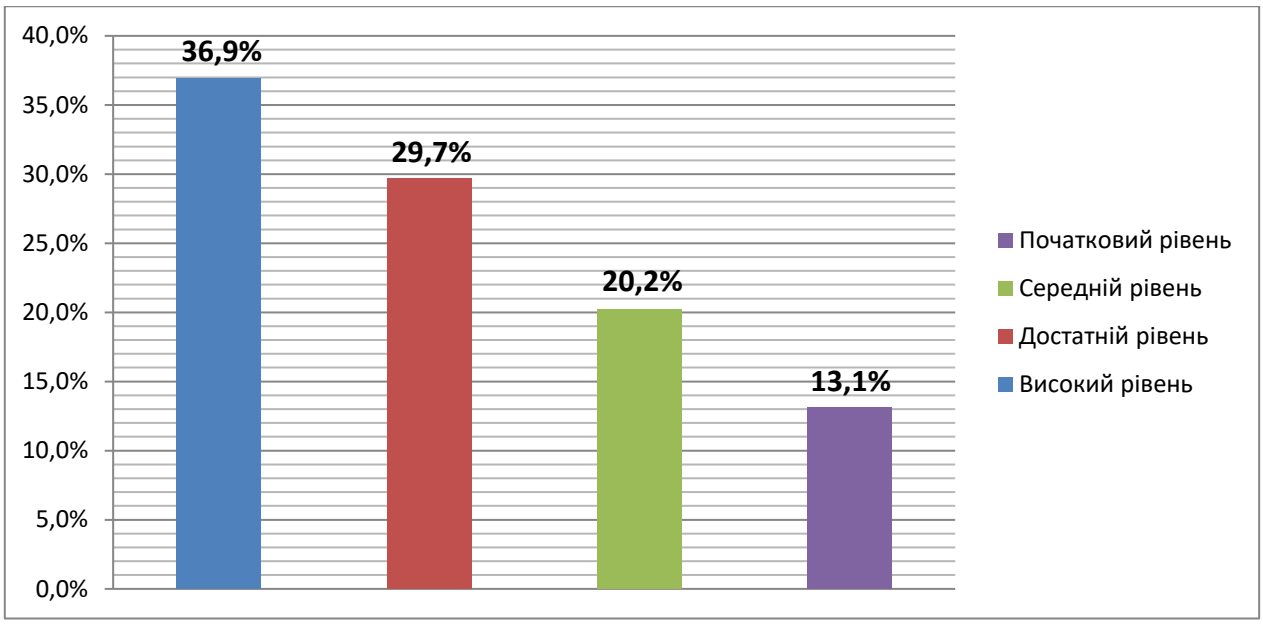


Рис. 3.9. Діаграма рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в ЕГ після формувального експерименту

Отже діаграма засвідчила, що відсоток здобувачів вищої освіти експериментальної групи, які опановують професію вчителя іноземних мов, з високим рівнем сформованості готовності збільшився на 26%, достатнім – на 7%, середнім зменшився на 13,3%, а низьким – на 19,9%.

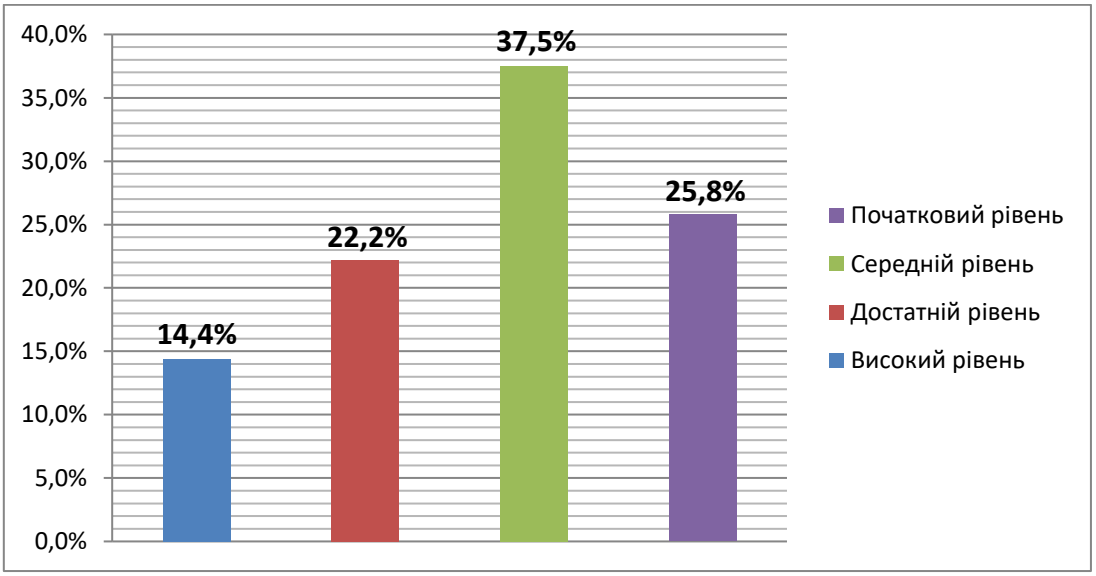


Рис. 3.10. Діаграма рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в КГ після формувального експерименту

Діаграма рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов в контрольній групі після формувального експерименту показала, що відсоток здобувачів вищої освіти, для яких є характерний високий рівень готовності, збільшився на 4,5%, з достатнім рівнем – на 5,7%, з середнім і низьким – зменшився на 1,5% і 8,8% відповідно.

На рисунках 3.11 і 3.12 представлено зведені дані на констатувальному етапі експерименту та після формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах.

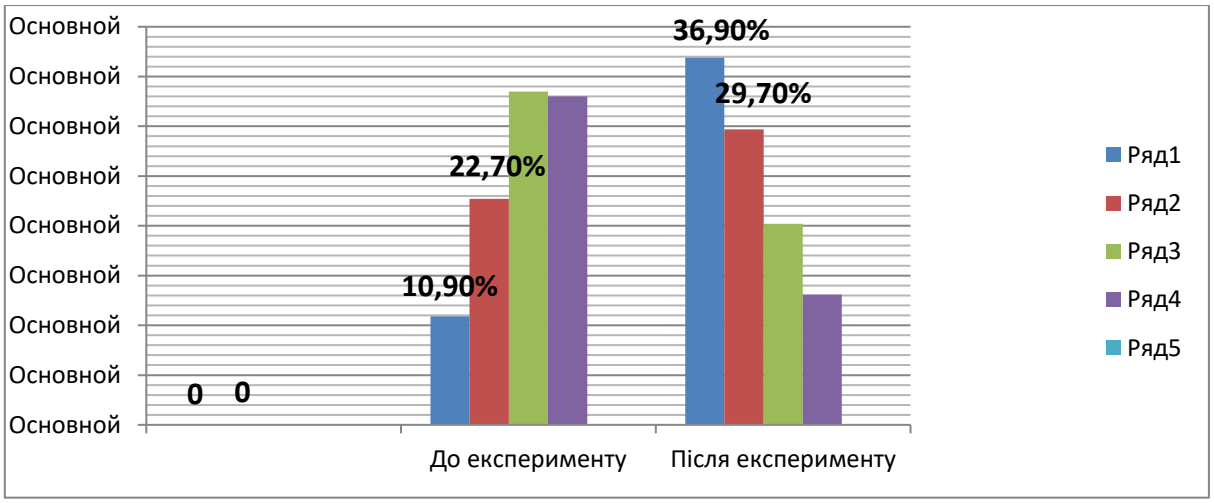


Рис. 3.11. Діаграма рівнів готовності майбутніх учителів в ЕГ на початок та після формувального експерименту

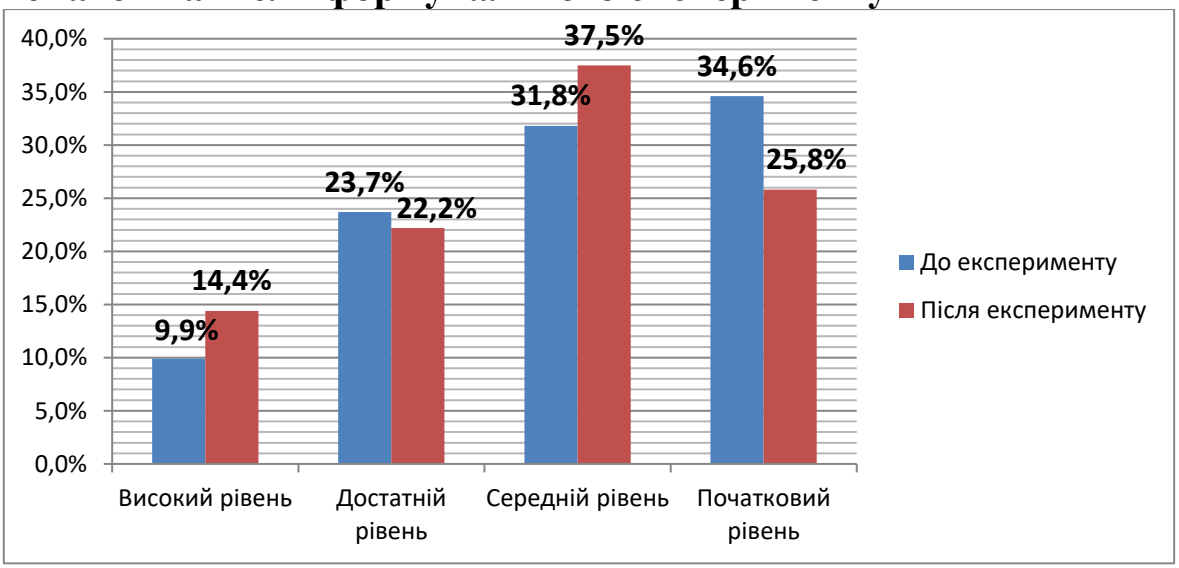


Рис. 3.12. Діаграма рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов і в ЕГ на початок та після формувального експерименту

Порівняльний аналіз діагностичних зрізів (початкового у ході констатувального експерименту і кінцевого після формувального експерименту) свідчить про позитивну динаміку розвитку готовності майбутніх учителів іноземних мов, а саме про те, що внаслідок формувального експерименту відбулись статистично значущі кількісні та якісні зміни рівнів сформованості у визначених компонентах готовності, до яких належать: мотиваційно-ціннісний, інформаційний, операційно-діяльнісний, творчо-особистісний, результативно-рефлексивний.

Отже, контрольні виміри засвідчують, що побудована на основі обгрунтованих у роботі педагогічних умов експериментальна методика забезпечила підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Зокрема, застосування технологій інтерактивного навчання дозволило зробити процес навчання більш цікавим і продуктивним, сформувати необхідні здатності, знання, уміння й навички. Здобувачі вищої освіти стали більш активними під час занять, у них зросла мотивація до навчання і до майбутньої професійної діяльності. Набуті знання здобувачі навчилися застосовувати на практиці. Усе це сприяло формуванню їхньої готовності до професійної діяльності в цілому.

Достовірність результатів експериментальної роботи перевірялася за допомогою статистичного критерію, «методу Ст'юдента» *(t-test),* який був вирахуваний за формулою:

(3.1)

$$t_{st} = \frac{|a_1 - a_2|}{\sqrt{\frac{a_1 b_1}{n_1} + \frac{a_2 b_2}{n_2}}} = \frac{M}{\sqrt{\frac{a_1 b_1}{n_1} + \frac{a_2 b_2}{n_2}}}$$

де M – абсолютна величина різниці у % студентів в експериментальній та контрольній групах;

a_1, b_1, n_1 – дані контрольної групи;

a_2, b_2, n_2 – дані експериментальної групи;

a – відносна кількість здобувачів, у яких досліджувана якість сформована на творчому (креативного) та високому рівнях;

n – абсолютна кількість респондентів;

$b = 100 - a$.

(3.2)

$$t_{st} = \frac{M}{\sqrt{\frac{a_1 b_1}{n_1} + \frac{a_2 b_2}{n_2}}} = \frac{M}{\sqrt{\frac{a_1 \times (100 - a_1)}{n_1} + \frac{a_2 \times (100 - a_2)}{n_2}}}$$

Як відомо, про експериментальний ефект можна стверджувати лише тоді, коли $t_{st} > 2$.

Таким чином, обробка експериментальних даних була здійснена відповідно до критеріїв.

1. Підставивши відповідні дані з таблиці 3.7, які відображають рівень готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм, здійснили обрахунки:

(3.3)

$$t_{st1} = \frac{|51 - 84|}{\sqrt{\frac{51 \times (100 - 51)}{97} + \frac{84 \times (100 - 84)}{105}}} \approx 5{,}31$$

$t_{st1} > 2$; 5,31 > 2.

2. Визначення коефіцієнта Ст'юдента для показників за інформаційним критерієм (див. табл. 3.8) виконали наступним чином.

Підставивши дані табл. 3.8, маємо:

(3.4)

$$t_{st2} = \frac{|29 - 62|}{\sqrt{\frac{29 \times (100 - 29)}{97} + \frac{62 \times (100 - 62)}{105}}} \approx 4{,}99$$

$t_{st2} > 2$; 4,99 > 2.

3. Для визначення ефективної роботи за операційно-діяльнісним критерієм ми використали дані з табл. 3.9.

(3.5)

$$t_{st3} = \frac{|35 - 59|}{\sqrt{\frac{35 \times (100 - 35)}{97} + \frac{59 \times (100 - 59)}{105}}} \approx 3{,}52$$

- $t_{st3} > 2$; 3,52 > 2.
- Ефективність роботи згідно цього критерію здійснювали також за

творчо-особистісним критерієм, використавши дані табл. 3.10.

▪ (3.6)

$$t_{st4} = \frac{|31 - 60|}{\sqrt{\frac{31 \times (100 - 31)}{97} + \frac{60 \times (100 - 60)}{105}}} \approx 4{,}33$$

$t_{st4} > 2$; 4,33 > 2.

5. Підставивши відповідні дані з таблиці, що відображають сформованість показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності за результативно-рефлексивним критерієм, здійснили обрахунки:

(3.7)

$$\mathrm{t_{st5}} = \frac{|38 - 69|}{\sqrt{\frac{38 \times (100 - 38)}{97} + \frac{69 \times (100 - 69)}{105}}} \approx 4{,}64$$

$t_{st5} > 2$; 4,64 > 2.

Отримані коефіцієнти Ст'юдента за показниками усіх критеріїв готовності майбутніх учителів іноземних мов більше 2 (5,31 > 2; 4,99 > 2; 3,52 > 2; 4,33 > 2, 4,64 > 2), тому є всі підстави стверджувати про ефективність та результативність упроваджених педагогічних умов і застосованої моделі підготовки учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу.

Було визначено «усереднений відносний» кількісний показник за формулою:

(3.8)

$$\mathrm{P} = \frac{\mathrm{t_{st1}} + \mathrm{t_{st2}} + \mathrm{t_{st3}} + \mathrm{t_{st4}} + \mathrm{t_{st5}}}{5}$$

де *P* – усереднений відносний показник, що відображає кількість здобувачів вищої освіти з однаковим рівнем сформованості готовності за вказаними критеріями.

t_{stn} – це коефіцієнт певного рівня сформованості готовності майбутніх учителів німецької мови за результатами показників кожного складника:

(3.9)

$$P = \frac{5{,}31 + 4{,}99 + 3{,}52 + 4{,}33 + 4{,}64}{5} \approx 4{,}55$$

Отже, результати експериментальної роботи підтвердили гіпотезу дослідження з коефіцієнтом ефективності розробленої та експериментально перевірених педагогічних умов 4,55 ($t_{st} > 2$).

Також проведемо статистичну обробку результатів діагностичних зрізів контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту, використовуючи при цьому критерії χ^2:

1) взявши за основу критерій χ^2 для незалежних вибірок, доведемо, що рівні готовності здобувачів контрольної та експериментальної груп на початку експерименту суттєво не відрізнялися;

2) згідно з цим критерієм покажемо, що рівні готовності учасників контрольної та експериментальної груп після експерименту значно відрізняються.

Вважається, що вірогідність помилкового відкидання гіпотези H_0 (рівень значущості) α = 0,05.

1. На основі даних табл. 3.10 *(до експерименту)* перевіримо нульову гіпотезу H_0, в якій йдеться про відсутність відмінностей між експериментальною і контрольною сукупностями.

Таблиця 3.10

Рівні	**Групи**	**Констатувальний експеримент**		**Після формувального експерименту**		**Динаміка**
		осіб	**%**	**осіб**	**%**	**%**
Високий	контр.	10	9,9%	14	14,4%	+4,5%
	експер.	11	10,9%	39	37,0%	+26,1%
Достатній	контр.	23	23,7%	22	22,3%	−1,4%
	експер.	24	22,7%	31	29,7%	+7%
Середній	контр.	31	31,8%	36	37,5%	+5,7%
	експер.	35	33,5%	21	20,2%	–13,3%
Низький	контр.	34	34,6%	25	25,8%	–8,8%
	експер.	35	33,0%	14	13,1%	–19,9%

З метою перевірки гіпотези обчислення значень статистики критерію χ^2 здійснимо за формулою:

(3.10)

$$T = \frac{1}{n_1 . n_2} . \sum_{i=1}^{c} \frac{(n_1 . P_{2i} - n_2 . P_{1i})^2}{P_{1i} + P_{2i}}$$

де $n_{1,}$ n_2 – кількість здобувачів вищої освіти першої та другої вибірок;

P_{1t} – кількість здобувачів першої вибірки, які віднесені до відповідних рівнів (високий, достатній, середній, низький);

P_{2t} – кількість здобувачів другої вибірки, які віднесені до відповідних рівнів (творчий (креативний), високий, середній, низький).

Після цього $T_{спост.}$ порівнюємо з $T_{кр.}$ – критичним значенням статистики, які мають розподілення χ^2.

При n_1 = 97, n_2 = 105, с = 4 P_{11} = 10, P_{12} = 23, P_{13} = 31, P_{14} = 34

P_{21} = 11, P_{22} = 24, P_{23} = 35, P_{24} = 35

знаходимо $T_{спост1}$

(3.11)

$$T_{\text{спост1}} = \frac{1}{97\times105} \times \left[\frac{(97\times11-105\times10)^2}{10+11} + \frac{(97\times24-105\times23)^2}{23+24} + \frac{(97\times35-105\times31)^2}{31+35} + \frac{(97\times35-105\times34)^2}{34+35}\right] \approx 0{,}089$$

Для $\alpha = 0{,}05$ і числа ступенів свободи $\nu = c - 1 = 3$ (де c – кількість рівнів) критичне значення статистики критерію $T_{кр.} = 7{,}81$. Оскільки $T_{спост1} < T_{кр.}$, то згідно з правилом прийняття рішень, отримані результати не дають підстав для відхилення нульової гіпотези. Тобто, рівні готовності майбутніх учителів німецької мови за різними критеріями контрольної та експериментальної груп на початку експерименту значно не відрізнялися.

Згідно з отриманими даними, перевіримо альтернативну гіпотезу H_1, відповідно до якої результати готовності майбутніх учителів іноземних мов є наслідком запровадження розробленої моделі та педагогічних умов у освітній процес. З метою перевірки даної гіпотези підрахунок значень статистики критерію χ^2 здійснимо за формулою 3.10.

При $n_1 = 97$, $n_2 = 105$, с = 4 $P_{11} = 14$, $P_{12} = 22$, $P_{13} = 36$, $P_{14} = 25$

$P_{21} = 39$, $P_{22} = 31$, $P_{23} = 21$, $P_{24} = 14$

знаходимо $T_{спост2}$

(3.12)

$$T_{\text{спост2}} = \frac{1}{97\times105} \times \left[\frac{(97\times39-105\times14)^2}{14+39} + \frac{(97\times31-105\times22)^2}{22+31} + \frac{(97\times21-105\times36)^2}{36+21} + \frac{(97\times14-105\times25)^2}{25+14}\right] \approx 20{,}09$$

Для $\alpha = 0{,}05$ і числа ступенів свободи $\nu = c - 1 = 3$ (де c – кількість рівнів) критичне значення статистики критерію $T_{кр.} = 7{,}81$. Оскільки $T_{спост2} > T_{кр.}$, то відповідно до правила прийняття рішень, приймається альтернативна гіпотеза на рівні $\alpha = 0{,}05$. Отже, рівні готовності учителів німецької мови контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту суттєво різняться, а це є наслідком запровадження розробленої нами моделі.

Отже, у цілому результати експериментального дослідження підтвердили ефективність визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу.

Дані контрольного зрізу засвідчили суттєві позитивні зрушення в екпериментальній групі і незначні зміни у контрольній групі. Було отримано такі результати: в експериментальній групі високий рівень

сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності становить 36,9%, достатній рівень – 29,7%, середній рівень – 20,2%, низький рівень – 13,1%. У контрольній групі високий рівень становить 14,4%, достатній рівень – 22,2%, середній рівень – 37,5%, низький рівень – 25,8%.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. *Вісник АПН України.* Київ, 1994. Вип. 2(3). С. 3–11.
2. Безбородих С. М. Акмеологічне середовище як педагогічна умова професійного зростання майбутніх конкурентоспроможних педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Полтава, 2016. Вип. 6(303), ч. 1. С. 6–11.
3. Блог «Розумна освіта для розумного суспільства». URL: http://smarteducatoin.
   blogspot.com (дата звернення: 31.10.2021).
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
5. Гавриленко О. М. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.
6. Гусак Л. Є. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 364 с.
7. Драч І. І. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності студентів у вищому навчальному закладі. *Теорія та методика управління освітою*. 2009. № 2. URL: http://tme.umo.edu.ua/ (дата звернення: 13.04.2021).
8. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць.* Житомир – Київ, 2015. Вип. 84. С. 25–30.
9. Єрмак Ю. І. Формування акмеологічного середовища у вищих

педагогічних навчальних закладах як умова професійного самопізнання майбутніх учителів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2013. Вип. XXXIII. С. 86–93.

10. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності. Київ: Вища школа, 1987. 207 с.
11. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. Харків, 2010. Вип. 17. С. 66–72.
12. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
13. Кайдалова Л. Г., Мнушко З. М. Модульна технологія навчання: навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во НФАУ, 2002. 86 с.
14. Коваленко Г. С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 20 с.
15. Котенко О. В. Освітнє середовище ВНЗ як чинник професійного самовизначення майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2012. Вип. 2(85). С. 62–66.
16. Комар О. Продуктивна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2010. Вип. 34. С. 21–27.
17. Концепція «Нова українська школа». URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 13.04.2021).
18. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.
19. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.* 2010. Вип. 1. URL: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2 010_st_2/ (дата звернення: 13.04.2021).
20. Марчій-Дмитраш Т. М. Дидактична гра як системотвірний метод організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/ (дата звернення: 13.04.2021).

21. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
22. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за предметною спеціальністю 014.02 «Середня освіта. Мова та література (із зазначенням мови)», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення». 2019. № 1201. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1064-19#n15 (дата звернення: 13.04.2021).
23. Невоструев П. Ю. Применение концепции игрофикации в рамках разработки контент-стратегии. *Евразийское научное объединение.* 2015. Т. 1. № 3(3). С. 73–74.
24. Овчарук О. В. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2009. Вип. 5(13). С. 13–18.
25. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
26. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 443 с.
27. Рогульська О. О. Концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2019. Вип. 58. С. 31–37.
28. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART-суспільства. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_22 (дата звернення: 01.11.2021).
29. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.

30. Смарт-технології в Україні і світі. URL: http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/ (дата звернення: 30.10.2021).
31. Смарт-технології в освіті. URL: https://sites.google.com/site/smarttehnologiie/ interaktivni-tehnologiie-vosviti (дата звернення: 02.11.2021).
32. Шість кроків до гейміфікації навчання (із прикладами). URL: https://ain.ua/ 2017/12/06/6-krokiv-do-gejmifikaci%D1% (дата звернення: 02.12.2020).
33. Якубов С. Технології SMART та навчальні матеріали. *Hi-Tech у школі*. 2011. № 3–4. С. 8–11.
34. Chen I-Jung. Using Games to Promote Communicative Skills in Language Learning. *The Internet TESL Journal*. XI(2). 2005.
35. Hadfield J. Beginners' communication games. Edinburg: Addison Wesley Longman Ltd, 1999.
36. Harmer J. The Practice of English Language Teaching, Third Edition, Longman, 2001.
37. Huang I. Y. Role Play for ESL/EFL Children in the English Classroom. *The Internet TESL Journal*. Vol. XIV, No. 2. 2008.
38. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. 2012. 336 p.
39. Key competences and basic skills. URL: https://education.ec.europa.eu/ education-levels/school-education/school-education-initiatives/key-competences-and-basic-skills (дата звернення: 13.04.2021).
40. Kim A. J. Community building on the web: Secret strategies for successful online communities. Addison-Wesley. Longman Publishing Co., Inc. 2020. P. 380.
41. Klippel F. Keep Talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
42. Thornbury S. Discussions and more. Oral fluency practice in the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
43. Wright A., Betteridge D., Buckby M. Games for Learning Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
44. Zuckerman G., Linder J. Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. John Wiley & Sons.

156

2010. 240 p.

ВИСНОВКИ

У монографії подано теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу. Одержані в ході виконаного дослідження результати підтвердили достовірність гіпотези, покладеної в його основу, а реалізовані мета й завдання дослідження надають можливість зробити загальні висновки:

1. На підставі теоретичного аналізу досліджень проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності встановлено актуальність наукових пошуків шляхів педагогічного впливу на цей процес та визначено напрями її вирішення в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Увага науковців до акмеологічного підходу в освіті зросла протягом останніх років і є одним із результатів пошуків шляхів удосконалення системи професійної педагогічної освіти й підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Розглянуті праці щодо зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов засвідчили подібність освітніх компонент у програмах підготовки майбутніх педагогів означеної галузі в українських і зарубіжних закладах вищої освіти, однак констатовано більшу сконцентрованість зарубіжних програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов на акмеологічних принципах, що відображається у більшій тривалості практики та її супроводу ментором, широкому залученні здобувачів освіти до самооцінювання, посиленні складника самостійної роботи у загальному обсязі навчального навантаження.

Аналіз стану розробленості проблеми дослідження в науковій літературі продемонстрував брак досліджень щодо організації та здійснення підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу.

У процесі розгляду напрацювань українських і зарубіжних науковців були уточнені ключові поняття дослідження – «професійна підготовка», «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності», «акме», «акмеологія», «акмеологічний підхід», «підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу».

Професійна підготовка є цілеспрямованим процесом навчання майбутніх фахівців певної спеціальності шляхом набуття ними знань, умінь, навичок і практичного досвіду, необхідних для виконання професійних обов'язків і завдань.

Готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності розглядається як інтегративна особистісна якість, що передбачає здатність до ефективного виконання своїх професійних обов'язків на основі використання набутих знань, умінь, навичок і досвіду, швидкої адаптації до мінливих умов праці та неперервного подальшого професійного вдосконалення.

Акмеологічний підхід тлумачиться як цілісний процес, орієнтований на поетапний всебічний і гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця в освітньому середовищі для досягнення ним вершин у обраній сфері діяльності. «Акме» в професійному розвитку – це психічний стан, який означає найвищий для цієї особистості рівень професійного розвитку, максимальну мобілізованість при реалізації професійних здібностей, можливостей та резервів людини у певний період її життя.

Підготовку майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу трактуємо як цілеспрямований процес навчання майбутніх педагогів шляхом набуття ними знань, умінь, навичок і практичного досвіду, необхідних для виконання професійних обов'язків і завдань; усвідомлення шляхетної суспільної місії учительської роботи; системне формування педагогічної майстерності та набуття ними здатності до проєктування траєкторії професійного розвитку та прагнення до постійного самовдосконалення і руху до вершин педагогічної творчості.

Особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу передбачають спрямування її відповідно до професіограми вчителя іноземних мов, яка може охоплювати такі параметри: орієнтація в сучасних тенденціях у методиці викладання іноземних мов; урахування європейських освітніх стандартів і національних педагогічних традицій; володіння двома іноземними мовами; високий рівень володіння ІКТ; вміння моделювати уроки іноземних мов з використанням інноваційних технологій; креативність та

вмотивованість; уміння вчитися і самовдосконалюватися протягом життя.

2. Визначено критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Критеріями готовності майбутніх учителів іноземних мов є такі: мотиваційно-ціннісний, інформаційний, операційно-діяльнісний, творчо-особистісний, результативно-рефлексивний.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію визначено усвідомленість потреби у високому рівні професійної підготовки та бажання стати компетентним фахівцем; інтерес до вивчення іноземних мов та інших професійно значущих дисциплін; ціннісну орієнтацію на співпрацю у вирішенні проблемних питань і спрямованість на досягнення ефективності взаємодії; прагнення до самореалізації, самовдосконалення і постійного професійного розвитку, самоспонукання до пізнавальної діяльності, у ході якої відбувається формування ціннісної самосвідомості та бажання удосконалювати рівень сформованості компетентностей у ході професійної діяльності; якісне самовдосконалення власного педагогічного потенціалу в процесі формування професійного акме.

Інформаційний критерій характеризують такі показники: розуміння сутності особливостей професійної діяльності; орієнтування в інформаційному середовищі; знання іноземної мови й методики її викладання; володіння лінгвокраїнознавчими відомостями; знання психологічних особливостей процесу навчання; здатність до пошуку й обробки релевантної інформації з різних джерел.

Операційно-діяльнісний конкретизують такі показники: ефективне використання набутих умінь та навичок з базових дисциплін; створення сприятливої атмосфери навчального спілкування; спрямованість на співпрацю і взаємодію; дії щодо досягнення високих результатів; здатність застосовувати інтерактивні технології; уміння використовувати інноваційні технології; уміння запобігати міжособистісним конфліктам і вирішувати їх.

Творчо-особистісний критерій реалізується через відкритість до сприйняття усього нового; здатність до генерування ідей; здатність оцінювати педагогічні ситуації й обирати модель раціональної поведінки; здатність до педагогічної творчості; креативність у доборі

методів, форм і засобів навчання; уміння проєктувати траєкторію власного розвитку.

Результативно-рефлексивний відображається у здатності до критичної самооцінки власних професійно-комунікативних дій та їх результатів; адекватній оцінці власного рівня професійної компетентності; спрямованості на досягнення високих результатів; здатності до самоконтролю і самокерування; задоволеності професійною діяльністю.

На підставі критеріїв і показників визначення готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності охарактеризовано чотири рівні її сформованості: початковий, середній, достатній та високий.

3. Розроблено й апробовано структурно-функціональну модель процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу. Пропонована модель поєднує цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і результативний блоки та технологію її реалізації.

4. Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу, до яких віднесено: створення акмеологічного освітнього середовища в закладі вищої освіти, цілісне формування належного рівня мотивації досягнень з метою проєктування оптимальних траєкторій особистісного професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов, оновлення змісту, форм та методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу.

У цілому результати експериментального дослідження підтвердили ефективність визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу.

Дані контрольного зрізу засвідчили суттєві позитивні зрушення в екпериментальній групі і незначні зміни у контрольній групі. Було отримано такі результати: в експериментальній групі високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності становить 36,9%, достатній рівень – 29,7%, середній рівень – 20,2%, низький рівень – 13,1%. У контрольній групі

високий рівень становить 14,4%, достатній рівень – 22,2%, середній рівень – 37,5%, низький рівень – 25,8%.

Розглянута проблема є складною і багатогранною, тому проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цього феномену. Перспективи подальшого дослідження пов’язані з вивченням питань розвитку фасилітаційних умінь майбутніх учителів, формування у них емпатії, досвіду впровадження інноваційних освітніх технологій.

ДОДАТКИ

Додаток А

ГЛОСАРІЙ

АВТОМАТИЗАЦІЯ НАВЧАННЯ – впровадження в освітній процес автоматичних пристроїв (насамперед комп'ютерів), яким передається частина навчальних функцій.

АКМЕ – соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД – базова методологічна основа, що зумовлює комплексне дослідження й відновлення цілісності особистості педагога, який проходить щабель зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках, для того щоб сприяти його досягненню вищих рівнів, на які може піднятися кожен.

АКТИВНІСТЬ – один з дидактичних принципів, який передбачає активне засвоєння знань, формування навичок і умінь, а також активну участь здобувачів освіти на заняттях.

ГУМАНІСТИЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – за багатьма характеристикам різниться від інших стилів. Це найбільшою мірою особистісне спілкування, що дозволяє задовільнити людську потребу в розумінні, співчутті, співпереживанні. Цілі гуманістичного спілкування пов'язані з партнером, визначаються ним, прояснюються в ході спілкування, вони закріплені, не заплановані до початку спілкування, до того ж можуть гнучко змінюватися. Важливою особливістю гуманістичного спілкування є те, що очікуваним результатом спілкування є підтримка соціальних зв'язків, спільні переміни уявлень партнерів, зумовлені глибиною спілкування.

ДЕРЖАВНИЙ ОСВІТНІЙ СТАНДАРТ – нормативний документ, що визначає обов'язковий мінімум вимог до освіти і змісту навчання; описує цілі і завдання навчання, включає в себе перелік умінь і навичок, встановлює максимальний обсяг навчальної навантаження здобувачів освіти.

ЗАСІБ НАВЧАННЯ – це матеріальний або ідеальний об'єкт, який знаходиться між викладачем і студентом і використовується для

засвоєння знань, формування досвіду у пізнавальній і практичній діяльності.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ – сукупність того, що здобувачі освіти повинні засвоїти, щоб якість і рівень їхнього володіння мовою відповідали завданням закладу освіти.

ІНОЗЕМНА МОВА – мова, яка вивчається поза умов її природного існування, тобто в освітньому процесі, яка не вживається поряд з першою (рідною) у повсякденній комунікації, в той час як друга мова є мова, яка поряд з першою (рідною) служить іншим засобом спілкування і засвоюється зазвичай в соціальному оточенні, де вона є реальним засобом спілкування.

ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ – включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції.

ІНТЕРЕС – це особливий мотиваційний стан пізнавального характеру, який, як правило, прямо не пов'язаний з якою-небудь однією, актуальною в даний час проблемою.

ІНТЕРЕС ПІЗНАВАЛЬНИЙ – може бути зумовлений самим змістом навчального матеріалу, діяльністю студента на лекції. Він формується завдяки розкриттю практичної значущості знань, цікавому викладу матеріалу, створенню проблемних ситуацій на уроці, ефекту здивування, парадоксу, використання навчальних дискусій, пізнавальних ігор.

ІНШОМОВНА КУЛЬТУРА – частина загальної культури людства, якою здобувач освіти може оволодіти в процесі комунікативної іншомовної освіти в пізнавальному (культурологічному), розвиваючому (психологічному), виховному (педагогічному) і навчально-соціальному аспектах.

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – здатність і готовність індивіда здійснювати іншомовне міжкультурне спілкування з носіями мови у межах, визначених програмою.

КВАЛІФІКАЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА – це перелік основних вимог до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для виконання професійних обов'язків.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД – формування у студентів під час навчання у вищому навчальному закладі системи компетенцій, інтегроване поєднання яких складає сутність і зміст професійної підготовленості молодого спеціаліста.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ – певна сума знань у особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі, який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про щось.

КОМПЕТЕНЦІЯ – це коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, в яких дана особа має знання, досвід.

КОМУНІКАБЕЛЬНІСТЬ – знання соціальної сторони контакту: дотримання у спілкуванні соціальних норм, опанування складних комунікативних умінь, наприклад, уміння висловити співчуття, «прибудуватися» до співрозмовника. К. – здатність легко вступати в контакт і відчувати задоволення від процесу комунікації.

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ – це взаємодія двох і більше людей, спрямоване на узгодження та об’єднання зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певна сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечує ефективне спілкування.

КОМУНІКАЦІЯ – це акт спілкування, зв’язок між двома і більше індивідами, повідомлення інформації однією особою іншій. Комунікація у спілкуванні має ряд характерних рис: інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається; кожен з тих, хто спілкується займає активну позицію у взаємодії; для передачі інформації використовуються певні засоби спілкування, тобто способи кодування, передачі, переробки і розшифровки змісту спілкування; для спілкування використовується система вербальних і невербальних засобів передачі інформації; в умовах людської комунікації можуть виникати комунікативні бар’єри, що носять соціальний чи психологічний характер.

ЛЕКСИЧНІ НАВИЧКИ – навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв’язків між слухо-мовленнєвомоторною і

графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови.

ЛЕКСИЧНІ ОДИНИЦІ – окремі слова і стійкі словосполучення, які характеризуються єдністю значення і потребують самостійних зусиль для їх засвоєння в мовленні.

ЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – це здатність розуміти (продукувати) необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх з'єднання.

МЕТОД – спосіб організації теоретичної та практичної діяльності, спрямований на оволодіння закономірностями процесу розвитку об'єктивної діяльності. Система прийомів для досягнення поставленої мети. Розрізняють М. навчання, виховання, впливу, управління тощо.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ *в педагогіці* – прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності. В залежності від аспекту розгляду М. д. в педагогіці поділяються на загальнонаукові; власне педагогічні й методи інших наук; констатуючі і перетворюючі; емпіричні і теоретичні; якісні і кількісні; часткові і загальні; змістові і формальні; методи збирання емпіричних даних; перевірки і спростування гіпотез і теорій; методи опису, пояснення й прогнозування; спеціальні методи, які використовуються в окремих педагогічних науках; методи обробки результатів дослідження. У фундаментальних дослідженнях застосовуються в основному теоретичні методи та експеримент. Прикладні педагогічні дослідження й розробки вимагають емпіричних м. д.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ – упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання і вікових особливостей учнів сприяє розвиткові їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використовувати набуті знання на практиці, готує учнів до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд. М. н. – багатоякісне педагогічне явище (гносеологічна, логіко-змістова, психологічна, матеріально-джерельна й педагогічна сторони). Цим зумовлені різноманітні класифікації М. н. Згідно з однією з них у педагогіці виділяють три групи М. н.: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (розповідь, навчальна лекція,

бесіда); методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності. М. н. – це *основні способи* навчальної роботи викладача та студента, за допомогою яких здобуваються певні знання, вміння і навички.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка вивчає закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання і виховання здобувачів освіти на заняттях з іноземної мови.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ – це сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів по спілкуванню, що належать до різних культур і мов, усвідомлюють той факт, що кожен з них є «іншим», і розуміють якусь «чужорідність», свого партнера по спілкуванню.

МІЖОСОБИСТІСНІ КОМПЕТЕНЦІЇ – індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. До них належать: здатність до критики та самокритики; здатність працювати в команді; міжособистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність співпрацювати з експертами в інших предметних областях; здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

МОДЕЛЬ – мисленнєво уявлена або матеріально реалізована система, що, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна змінювати його так, що вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. Моделі відіграють корисну роль, тому що вони спрощують реальність і тим самим полегшують можливість побачити внутрішні відносини. У педагогічних дослідженнях модель застосовується з метою визначення або уточнення характеристик та раціоналізації побудови об'єктів.

МОДЕЛЮВАННЯ – це специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій моделі.

МОТИВ – усвідомлена потреба, яка викликає активність людини й визначає спрямованість цієї активності.

МОТИВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – це намагання студента досягти певного рівня розвитку у професійній

компетентності, в основі якої лежать різноманітні професійні знання, навички й уміння. У свою чергу, вони викликають певні переживання, інтерес, спонуку, надають смисл його навчально-пізнавальній діяльності. Таким чином, для того, щоб студент як суб'єкт учіння активно включився до навчально-пізнавальної діяльності, необхідно, щоб мета і зміст учіння та майбутньої професійної діяльності не тільки були внутрішньо прийняті ним, але й набули для нього особистісного смислу, представляли соціально-особистісну цінність, викликали у нього позитивні переживання, намагання і прагнення ефективних навчально-пізнавальних дій й стали підвалиною його професійної спрямованості й діяльності.

МОТИВАЦІЯ – внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду діяльності, пов'язане з задоволенням окремої потреби. Як мотиви можуть виступати: ідеали, інтереси, соціальні установки, цінності.

МОТИВАЦІЯ *у навчанні* – це суперечності, що виникають у житті студента і спонукають його до активної діяльності, спрямованої на її розв'язання. Визначається специфічними для навчальної діяльності факторами: власне освітньою системою, освітнім закладом, організацією навчального процесу, суб'єктивними особливостями тих, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими тощо); суб'єктивними особливостями педагога.

МОТИВАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНА – спонукає людину розвивати свої нахили і здібності, зумовлює перебудову сприйнятт, пам'яті, мислення, переорієнтацію інтересів тощо. розрізняють чотири види внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності: результат (кінцевий показник вчення), процес (творча участь у діяльності), оцінка (прагнення отримати хорошу оцінку), мотив (позбавлення від можливих неприємностей). Пізнавальна активність досягає високого рівня за умови, якщо студенти будуть усвідомлювати себе суб'єктами діяльності і виконувати дії, спрямовані на вирішення проблемних ситуацій у сфері самовизначення.

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА – характеризується ієрархією мотивів, яка дозволяє виявити особистісне значення діяльності для людини. За якістю мотиви можуть бути змістовними (пов'язаними із змістом навчальної діяльності) і динамічними (пов'язаними із психофізіологічними особливостями учнів і тими, що визначають такі характеристики мотивації, як сила, стійкість тощо). За змістом мотиви

діляться на різні групи залежно від того, що береться за основу класифікації. Так, за відношенням до самої діяльності мотиви групуються на зовнішні (пов'язані з чинниками, що лежать зовні учбової діяльності) і внутрішні (пов'язані безпосередньо із самою учбовою діяльністю і процесом її протікання). У свою чергу, зовнішні (соціальні) мотиви класифікуються як широкі соціальні, вузькі соціальні, позиційні; а внутрішні (пізнавальні) підрозділяються на широкі пізнавальні, учбово-пізнавальні і мотиви самоосвіти.

МОТИВУВАННЯ – пояснення людиною причин своїх дій із посиланням на обставини, що спонукали її до вибору певної дії.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ – система, основними складовими якої є певні норми, методи, матеріальні умови, реальні ситуації, що об'єктивно склалися або створені суб'єктивно і які є необхідними для досягнення певної педагогічної мети.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ – сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

ПРИНЦИП – особисте, висхідне положення якоїсь наукової системи, теорії. Внутрішня впевненість у чомусь, норма, правило поведінки. Основоположні форми управління, орієнтири для діяльності; стосовно соціального захисту термін визначає нормативні твердження про те, що необхідно зробити.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ – діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – інтегративна якість особистості фахівця; системне явище, що охоплює знання, уміння, навички, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання ним власних професійних обов'язків. Як інтегративне утворення, професійна компетентність охоплює функціональний, мотиваційний, рефлексивний та комунікативний компоненти. Важливим структурним компонентом професійної компетентності є комунікативна компетентність, яка є якісною характеристикою особистості фахівця та охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок у сфері здійснення професійної комунікації, досвід здійснення професійної взаємодії, стійку мотивацію професійного спілкування. За Е. Бібіковою, засобом формування професійної комунікативної компетентності є

спілкування, однак у тому випадку, якщо воно здійснюється на діяльнісній, мотиваційній, ситуативно-обумовленій основі з використанням професійно зорієнтованого змісту як теми спілкування.

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ – мотиви трудової діяльності. Об'єднує спонукальні причини, що змушують людини займатися працею. Перша група причин – спонукання суспільного характеру: свідомість необхідності приносити користь суспільству, бажання робити допомога іншим людям, суспільна установка на необхідність трудової діяльності. Друга група – одержання визначених матеріальних благ для себе і родини: заробляння грошей для задоволення матеріальних і духовних потреб. Третя група – задоволення потреби в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації: людина не може бути бездіяльним по своїй природі – людин не тільки споживач, але і творець. У процесі творення він одержує задоволення від творчості, виправдує зміст свого існування. До цієї ж групи відноситься і мотив, зв'язаний із задоволенням потреби в суспільному визнанні, у повазі з боку інших.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ – характеризує готовність особистості до професії, що обирається. Вона визначається загальним позитивним відношенням до праці, високим рівнем загальноосвітньої підготовки, інформованістю про професії, знанням шляхів їх здобуття.

СИСТЕМА НАВЧАННЯ – повний набір компонентів, відповідний певної методичної концепції; вона визначає цілі, зміст, принципи, методи, прийоми, способи, засоби, форми організації навчання і, в свою чергу, обумовлюється ними.

СИСТЕМНІ КОМПЕТЕНЦІЇ – це поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. Вони охоплюють: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здібності; здібність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерування нових ідей (творчості); здатність до лідерства; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розробки проектів та керування ними; здатність до ініціативи та підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху.

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – система уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також систему навичок та вмінь адекватно поводитись, спираючись на ці знання.

СПІЛКУВАННЯ – складний, багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, викликаних потребами сумісної діяльності, яка передбачає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншого, а також здійснення знаковими засобами взаємодії суб'єктів спілкування. Андрєєва виділяє три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформації між індивідами), інтерактивну (організація взаємодії під час спілкування, загальна стратегія взаємодії) та перцептивну (сприйняття партнерами один одного, формування образу партнера по спілкуванню).

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ – Сприяють свідомому засвоєнню навчального матеріалу, оволодінню відповідними уміннями та навичками. Основною формою навчання у вузі є лекції, семінарські заняття.

ЦІ́ННІСТЬ – будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе. Також цінності – соціально схвалювані уявлення більшості людей про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо. цінність – це, з одного боку властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання, інакше кажучи, це соціальне значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба. Вони, як правило, не піддаються сумніву, але видозмінюються, є еталоном, ідеалом для людей. З іншого боку, цінності – це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Тут вони виступають у ролі певної структури особистості. Перший аспект – суспільний, другий – особистісний. Співвідношення поняття цінності до сфер внутрішнього і зовнішнього світу людини в загальному випадку не співпадає з розподілом цінностей на цінності суспільства і цінності особистості. Цінності особистості, як і цінності групи, залежать як від позиції особистості в соціальній системі, так і від рівня її розвитку. Цінності формуються в результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметами навколишнього світу або в результаті

відношення, яке реалізується в акті оцінки.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ – виступають одним з центральних особистісних утворень, виражають свідоме відношення людини до соціальної дійсності і в цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки і мають суттєвий вплив на всі сторони її діяльності. Розвиток ціннісних орієнтацій тісно пов’язаний з розвитком спрямованості особистості.

Додаток Б

Авторський курс
«Проєктне навчання:
візії, стратегії, перспективи»

Змістовий модуль 1. Проєктне навчання в контексті конструювання нової парадигми знань.

Тема 1.1. Навчання іноземної мови на основі проєктної технології та нова парадигма знань: точки дотику.

Змістовий модуль 2. Проєктне навчання: трансформація ролей учасників освітнього процесу.

Тема 2.1. Учитель іноземної мови як фасилітатор індивідуальних досліджень.

Тема 2.2. Майбутній учитель іноземної мови як активний учасник спільного академічного пошуку.

Змістовий модуль 3. Проєктне навчання: шлях від постановки цілей до презентації результатів дослідницької діяльності.

Тема 3.1. Від формування задуму до його повноцінної колективної реалізації та презентації на шляху до «відкриття дверей» знань, ключ до яких ще потрібно відшукати.

Тема 3.2. Засоби та стратегії презентації результатів дослідницької діяльності в онлайн форматі.

Тема 3.3. Засоби та стратегії презентації результатів дослідницької діяльності в офлайн форматі.

Тема 3.4. Перспективи побудови освітнього процесу на основі проєктної технології у форматах онлайн та офлайн.

Додаток В

Анкета
«Вивчення сформованості уявлень майбутніх учителів іноземних мов про сутність і структуру готовності до професійної діяльності»

Інструкція

Шановний студенте! Вам необхідно обрати один із варіантів відповідей на запропоновані в опитувальнику запитання, а також дати деякі відкриті відповіді.

Опитувальник

1. Чи є у Вас досвід професійної діяльності? Якщо так, уточніть, який.
2. Що, на Вашу думку, означає бути готовим до професійної діяльності?
3. Як Ви розумієте поняття «готовність до професійної діяльності»?
   а) наявність знань з дисциплін, які вивчаєте в закладі вищої освіти;
   б) наявність практичного досвіду;
   в) інше
   _____
4. Як Ви розумієте поняття «підготовка до професійної діяльності»?
   а) старанне вивчення дисциплін навчального плану;
   б) проходження практики у загальноосвітніх закладах;
   в) інше
   _____
5. З яких джерел Ви дізнались про зміст Вашої майбутньої професійної діяльності?
   а) в університеті;
   б) на практиці в школі;
   в) з Інтернету;
   г) інше

6. Як Ви вважаєте чи готові Ви до здійснення професійної діяльності як вчитель іноземних мов?
   а) так;
   б) ні;
   в) не знаю.
7. Як Ви оцінюєте свої знання та вміння стосовно формування Вашої готовності до професійної діяльності?
   а) вони досконалі;
   б) вони на достатньому рівні, але вимагають удосконалення;
   в) вони на низькому рівні та потребують удосконалення.

Дякуємо за відповіді!

Додаток Г

Методика діагностики мотивації досягнення А. Меграбяна

Модифікацію опитувальника А. Меграбяна для виміру мотивації досягнення здійснив М. Магомет-Емінов. Він призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. Причому оцінюють, який із цих двох мотивів у випробуваного домінує.

Тест є опитувальником, що має дві форми – чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б).

Тест складається з низки тверджень, що стосуються певних сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним твердженням, використовуйте таку шкалу:

+3 – цілком погоджуюсь;
+2 – погоджуюсь;
+1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
0 – нейтральний;
-1 – швидше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь;
-2 – не погоджуюсь;
-3 – цілком не погоджуюсь.

Прочитайте твердження тесту й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). Проти номера твердження поставте цифру, що відповідає мірі вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3).

Не витрачайте часу на його обмірковування.

Тест опитувальника (форма А)

1. Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.
2. Коли я повинен виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимсь, ніж працювати самотужки.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у рішенні яких сумніваюся.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.

6. Я надаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинен сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я б віддав перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я мав намір грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
13. У вільний від роботи час я опаную техніку якоїсь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваг.
14. Я швидше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть із 50-відсотковим ризиком помилитися, ніж робити її так, як мені радять інші.
15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, у якій початкова зарплата становитиме 1500 грн. буде такою невизначений час, ніж роботу, у якій початкова зарплата дорівнює 750 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 5 років я одержуватиму 5000 грн.
16. Я швидше волію грати у команді, ніж змагатися віч-на-віч.
17. Я волію працювати самовіддано, поки не матиму цілковитого задоволення від здобутого результату, ніж прагнути закінчити справу якомога швидше і з меншими зусиллями.
18. На іспиті я б віддав перевагу конкретним питанням, що вимагають висловлення власної думки.
19. Я швидше оберу справу, у якій існує імовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, ніж таку, у якій моє становище не погіршиться, проте й істотно не поліпшиться.
20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж втішатимусь хорошою оцінкою.
21. Якби я міг повернутися до якоїсь незавершеної справи, то швидше б взявся до важкої, ніж до легкої.

22. У виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.
24. Після невдачі я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати свою справ у.
25. Якщо є сумнів в успіху якоїсь справи, то я швидше не ризикуватиму, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.
26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що все вдасться.
27. Я працюю ефективніше під чиїмсь керівництвом, ніж коли особисто відповідаю за свою роботу.
28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.
29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені описують проблему загалом.
30. Якби я успішно вирішив якесь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.
31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Тест опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про одержання гарної оцінки, ніж побоююся одержати погану.
2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, як вирішувати.
3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження й в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
4. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взялася б за те, що в мене може добре вийти.
5. Я віддаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинна сама визначати свою роль.

6. Я більше боюсь зазнати невдачі, ніж сподіваюсь на успіх.
7. Я віддаю перевагу науково-популярній літературі перед літературою розважального жанру.
8. Я б віддала перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну, що «пронесло», ніж втішатимусь гарною оцінкою.
12. Якби я мала намір грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у таку, що потребує міркувань.
13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніша від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
14. Після невдачі я стаю більш зібраною й енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж успіхи приносять радості.
16. У нових невідомих ситуаціях я швидше хвилююсь і непокоюсь, ніж цікавлюсь.
17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж готуватиму звичну, котра зазвичай добре виходила.
18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж виконуватиму щось, на мою думку, що вартісне, але не дуже захоплююче.
19. Я швидше витрачу увесь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей самий час дві-три інші.
20. Якщо я занедужала і змушена залишитися дома, то використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж щоб читати і працювати.
21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті, і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я зволіла б сама організувати її, ніж допустила б, щоб це зробила інша.
22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід.
23. Якщо потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт,

ніж тривога і занепокоєння.

24. Коли я беруся за важке діло, я швидше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.
25. Я працюю ефективніше під чиїмось керівництвом, ніж тоді, коли я особисто відповідаю за свою роботу.
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.
27. Якби я успішно вирішила якесь завдання, то з великим задоволенням взялася б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.
28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять його лише загалом, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.
29. Якщо у виконанні важливої справи я припускаюся помилки, то частіше розгублююсь і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко опанувати себе і спробувати виправити становище.
30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Процедура підрахунку сумарного бала. Для визначення сумарного бала необхідно виконувати таку процедуру.

Відповідям випробуваних на прямі пункти опитувальника (помічені знаком «+» у ключі) приписують бали на основі такого співвідношення:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Відповідям випробуваних на непрямі пункти опитувальника (помічені знаком «–» у ключі) приписують бали на основі співвідношення:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до чоловічої форми:

+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми:

+1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17,

-18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Після підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Бали усієї вибірки випробуваних, що беруть участь в експерименті, ранжирують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнути невдачі.

Додаток Д

Тест «Мотивація успіху і побоювання невдачі»
(за А. Реаном)

Інструкція. Відповідаючи на наведені нижче запитання, необхідно вибрати відповідь «так» чи «ні». Якщо Вам складно відповісти, то згадайте, що «так» об'єднує як явне «так», так і «скоріше так, ніж ні». Те саме стосується і відповіді «ні»: вона поєднує явне «ні» і «скоріше ні, ніж так».

Відповідати на запитання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першою приходить в голову, зазвичай, є і найбільш точною.

Текст опитувальника:

1. Включаючись у роботу, зазвичай, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. У ході виконання відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайності: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі на труднощі.
6. При зустрічі з перешкодами, зазвичай, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності здебільшого залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. У ході виконання досить складних завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то, найімовірніше, з розумом, а не відчайдушно.
13. Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні за складністю або

злегка завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.

15. У разі невдачі під час виконання якогось завдання, його привабливість, зазвичай, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. Під час роботи в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі під час виконання чого-небудь від поставленої мети, зазвичай, не відмовляюся.
20. Якщо завдання вибрав собі сам, то в разі невдачі його привабливість ще більше зростає.

Ключ до опитувальника:

Відповідь «ТАК»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12. 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь «НІ»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обробка результатів і критерії оцінок:

За кожний збіг відповіді з ключем випробуваному дається 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (побоювання невдачі).

Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому слід мати на увазі, що якщо кількість балів 8, 9 – наявна певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12, 13 – наявна певна тенденція мотивації на успіх.

Висновки: мотивація на успіх належить до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі люди зазвичай впевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.

Мотивація на невдачу належить до негативної мотивації. При такому типі мотивації активність людини пов’язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї

мотивації лежить ідея уникнення й ідея негативних очікувань. Розпочинаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, низькою упевненістю у своїх силах. Намагаються уникати відповідальних завдань, а за необхідності вирішення найвідповідальніших завдань можуть впадати у стан, близький до панічного. Принаймні, ситуативна тривожність у них у цих випадках стає надзвичайно високою. Все це може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи.

Додаток Е

Анкета на визначення потреби у досягненнях

(за Ю. Орловим, В. Шкуркіним і Л. Орловим)

Шановний студенте!

Просимо Вас щиро і відверто відповісти на запитання анкети. Тест містить твердження, які диференціюють людей двох протилежних груп: з високим і низьким рівнями потреби у досягненнях.

У тесті міститься 22 твердження, які дають Вам змогу уточнити думки, інтереси і те, як Ви оцінюєте себе. Якщо Ви згодні з твердженням, зробіть позначку «Так» поряд із ним, якщо не згодні, – «Ні». Ніяких додаткових написів робити не слід. Заповнюючи аркуш для відповідей, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не передбачають всіх подробиць. Не гайте часу на роздуми, відповідайте швидко і обов'язково на кожне запитання. Поганих і хороших відповідей не існує.

Дослідження проводиться виключно в наукових цілях, отримані результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Дякуємо за співпрацю!

№		Так	Ні
1.	Думаю, що успіх у житті залежить менше від випадку, ніж від розрахунку.		
2.	Якщо я позбавлюся улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.		
3.	Для мене в будь-якій справі важливіші є процес її виконання, ніж кінцевий результат.		
4.	Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин з близькими.		
5.	На мою думку, більшість людей живе віддаленими цілями, а не близькими.		
6.	У моєму житті було більше успіхів, ніж невдач.		
7.	Емоціональні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.		

8.	Навіть у звичайній роботі я намагаюся удосконалити її елементи.		
9.	Захоплений думками про успіх, я можу забути про пересторогу.		
10.	Мої батьки вважали мене лінивою людиною.		
11.	Думаю, що причина моїх невдач – обставини, а не я сам.		
12.	Мої батьки дуже суворо контролювали мене.		
13.	Терпіння у мене більше, ніж здібностей.		
14.	Лінощі, а не сумніви щодо успіху змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.		
15.	Думаю, що впевнена в собі людина – це я.		
16.	Заради успіху я можу ризикувати, якщо навіть шанси не мою користь.		
17.	Я не сумлінна людина.		
18.	Коли все йде добре, моя енергія підсилюється.		
9.	Якби я був журналістом, писав би охоче про оригінальні винаходи, ніж про пригоди.		
20.	Мої родичі часто не схвалюють моїх друзів.		
21.	Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх друзів.		
22.	Мені здається, що наполегливості в мене більше, ніж здібностей.		

Обробка результатів.

Досліджуваний одержує по 1 балу, якщо відповів «Так» на твердження 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 21, 22 і «Ні» – на 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Сума балів свідчить про рівень потреби у досягненнях:

низький – до 10 балів;
нижче середнього – 11–12;
середній – 13–14;
вище середнього – 15–16;
високий – 17–22.

Додаток Ж

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Просимо Вас щиро і відверто відповісти на запитання анкети. Тест містить твердження, які допомагають виявити Ваш рівень мотивації до успіху.

У тесті міститься 41 твердження. Якщо Ви згодні з твердженням, зробіть позначку «Так» поряд із ним, якщо не згодні, – «Ні». Ніяких додаткових написів робити не слід. Заповнюючи аркуш для відповідей, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не передбачають всіх подробиць. Не гайте часу на роздуми, відповідайте швидко і обов'язково на кожне запитання. Поганих і хороших відповідей не існує.

Дослідження проводиться виключно в наукових цілях, отримані результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Дякуємо за співпрацю!

№		Так	Ні
1.	Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, не відкладаючи на певний час.		
2.	Я нервую, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.		
3.	Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю все для отримання успіху.		
4.	Коли виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.		
5.	Коли у мене два дні поспіль немає справ, я втрачаю спокій.		
6.	У деякі дні мої успіхи нижче середніх.		
7.	По відношенню до себе я більш вимогливий, ніж по відношенню до інших.		
8.	Я більш доброзичливий, ніж інші.		
9.	Коли я відмовляюсь від важкого завдання, то згодом собі дорікаю за те, що зміг би впоратися із завданням.		
10.	У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.		

11.	Старанність – головна риса моєї вдачі.		
12.	Мої досягнення в праці не завжди однаково успішні.		
13.	Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я займаюсь.		
14.	Зауваження стимулюють мене сильніше, ніж похвала.		
15.	Я переконаний, що мої колеги вважають мене діловою людиною.		
16.	Перешкоди роблять мої рішення більш рішучими.		
17.	У мене легко викликати честолюбність.		
18.	Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.		
19.	При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.		
20.	Іноді я відкладаю на потім те, що повинен був зробити зараз.		
21.	Варто покладатися лише на власні сили.		
22.	У житті мало речей, які важливіші за гроші.		
23.	Завжди, коли я маю виконати важливе доручення, я ні про що інше не думаю.		
24.	Я менш честолюбний за багатьох інших.		
25.	Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.		
26.	Коли робота мені до вподоби, я роблю її краще і кваліфікованіше за інших.		
27.	Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.		
28.	Коли у мене немає справ, я відчуваю дискомфорт.		
29.	Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.		
30.	Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюсь робити це якомога краще.		
31.	Мої друзі іноді вважають мене ледачим.		
32.	Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.		
33.	Безглуздо йти всупереч волі керівника.		
34.	Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.		
35.	Коли щось йде не так, то я втрачаю терпіння.		
36.	Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.		

37.	Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.		
38.	Багато того, за що я берусь, я не доводжу до кінця.		
39.	Я заздрю людям, які не завантажені роботою.		
40.	Я не заздрю тим, хто прагне влади і посад.		
41.	Коли я переконаний у вірності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести власну правоту.		

Обробка результатів:

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

КЛЮЧ

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	**Оцінка**	**Номери запитань з відповіддю «НІ» (–)**	**Оцінка**
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по цій методиці означають:

1–10 балів: мотивація до успіху низька, студент не прагне досягти перемоги, не схильний докладати власних сил у працю, апатичний, пасивно ставиться до життя.

11–16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації студент не боїться ризикувати, він не скутий у своїх діях, бо можлива невдача не надто його хвилює.

17–20 балів: висока мотивація до успіху. Такі студенти схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище за 21 бал: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому студент може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в нього меншу готовність до ризику, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху студент може втрачати віру в те, що він досягне бажаного.

Додаток И

Методика діагностики рівня комунікабельності В. Рахівського

Інструкція:
Вашій увазі пропонується декілька простих запитань.
Відповідайте швидко, однозначно: «так», «ні», «іноді».

1. На Вас чекає ординарна або ділова зустріч. Її очікування вибиває Вас з колії?
2. Чи викликає у Вас сум'яття і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якому заході, зборах чи тому подібне?
3. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження (збори) в місто, де Ви ніколи не бували. Чи прикладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?
6. Ви дратуєтеся, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?
7. Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
8. Чи буде Вам соромно нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які зайняв кілька місяців тому?
9. У ресторані або в їдальні Вам принесли явно недоброякісну їжу. Ви промовчите, лише роздратовано відсунувши тарілку?
10. Опинившись сам на сам з незнайомою людиною, Ви не вступите з ним у бесіду і будете перейматися, якщо першим заговорить він. Чи так це?
11. Вас приводить в жах будь-яка довга черга, де б вона не була (в магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Ви ліпше відмовитеся від свого наміру, ніж встанете у хвіст і будете нудитися в очікуванні?
12. Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктних ситуацій?
13. У Вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів

літератури, мистецтва, культури і ніяких чужих думок на цей рахунок Ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши де-небудь в кулуарах висловлювання явно помилкової точки зору за добре відомим Вам питанням, Ви краще промовчите, ніж вступите в розмову?
15. Чи викликає у Вас досаду або прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні чи навчальній темі?
16. Охочіше Ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

Оцінка відповідей:

«Так» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Отримані бали сумуються.

30–32 бали. Ви явно некомунікабельні, і це Ваша біда, тому що найбільше страждаєте від цього Ви самі. Але і близьким Вам людям нелегко. На Вас важко покластися в справі, яка вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш товариські, контролюйте себе.

25–29 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотність, тому у Вас мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо й не змушують Вас панікувати, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням – у Вашій владі переломити ці особливості характеру. Хіба не буває, що якщо Ви дуже чимось захоплені, раптом з’являється комунікабельність? Варто тільки прикласти зусиль.

19–24 балів. Ви певною мірою товариські і в незнайомій обстановці почуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають. І все ж з новими людьми сходитеся обережно, у суперечках і диспутах приймаєте участь неохоче. У Ваших висловлюваннях часом занадто багато безпідставного сарказму. Ці недоліки слід виправляти.

14–18 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час не любите галасливих компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у Вас роздратування.

9–13 балів. Ви дуже товариські (часом, можливо, занадто). Цікаві, говіркі, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування оточуючих. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бувати в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, розлютитеся, але швидко відходите. Чого Вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, проте, Ви можете себе змусити не відступати.

4–8 балів. Ви, мабуть, «свій хлопець». Товариськість б'є з Вас ключем. Ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите приймати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас мігрень або навіть нудьгу. Охоче берете слово з питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваєте себе в своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги ставляться до Вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтесь над цими фактами.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність носить болючий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся у справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких зовсім не компетентні. Свідомо чи мимоволі Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у Вашому оточенні. Запальні, образливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для Вас. Людям – і на роботі, і вдома, і взагалі всюди – важко з Вами. Так, Вам треба попрацювати над собою і своїм характером! Насамперед виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливо ставитеся до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я – такий стиль життя не проходить безслідно.

Додаток К

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Інструкція до тесту:

Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті.

Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма рештою цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію.

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності):

1) активна діяльна життя (повнота та емоційна насиченість життя);
2) життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
3) здоров'я (фізичне і психічне);
4) цікава робота;
5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
6) любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
8) наявність хороших і вірних друзів;
9) суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);
11) продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність

обов’язків);
14) свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
15) щасливе сімейне життя;
16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
17) творчість (можливість творчої діяльності);
18) впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1) акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
2) вихованість (гарні манери);
3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
4) життєрадісність (почуття гумору);
5) старанність (дисциплінованість);
6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
7) непримиренність до недоліків у собі та інших;
8) освіченість (широта знань, висока загальна культура);
9) відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово);
10) раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
12) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
13) тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);
14) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);
15) широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
16) чесність (правдивість, щирість);
17) ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
18) чуйність (дбайливість).

Інтерпретація результатів тесту

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх угруповання випробуваним у змістовні блоки по різних підставах. Так, наприклад, виділяються «конкретні» й «абстрактні» цінності, цінності

професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших тощо. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність.

Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей або навіть нещирість відповідей.

Додаток Л

Методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона

Шановний студенте!

Просимо Вас щиро і відверто відповісти на запитання анкети. Уважно прочитайте прислів'я. Користуючись наведеною нижче шкалою, визначте, наскільки кожне прислів'я відповідає вашім діям під час конфліктів:

5 – відповідає в усіх випадках;

4 – відповідає у більшості випадків;

3 – деколи відповідає;

2 – відповідає, але дуже рідко;

1 – ніколи не відповідає.

Дослідження проводиться виключно в наукових цілях, отримані результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Дякуємо за співпрацю!

№		1	2	3	4	5
1.	Від суперечки легше утриматися, аніж потім здихатися.					
2.	Якщо ви не можете примусити людину думати так, як ви робите, то примусьте її робити так, як ви думаєте.					
3.	Теплі слова розтоплюють холодні серця.					
4.	Послуга за послугу.					
5.	Давай приходь і подумаємо разом.					
6.	Під час суперечки заслуговує похвали той, хто перший замовкне.					
7.	Чия сила, того й правда. (Чия правда, того й сила).					
8.	Солодкі слова роблять солодким рух уперед.					
9.	Краще синиця у жмені, аніж журавель у небі. (Краще гніздо лелек на даху власного будинку).					
10.	Істина знаходиться в знаннях.					
11.	Той, хто б'ється і тікає, доживає до нової битви.					
12.	Той перемагає блискуче, хто примушує своїх ворогів тікати врозтіч.					

13.	Убий ворога своєю надмірною добротою.					
14.	Чесний обмін думками не приведе до суперечки.					
15.	Ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції, але кожен може зробити свій внесок у неї.					
16.	Тримайся подалі від тих, хто незгідний з тобою.					
17.	Тільки той. хто вірить у перемогу, перемагає на полі битви.					
18.	Добре слово мало коштує, та дорого цінується.					
19.	Зуб за зуб – це чесна гра.					
20.	Тільки той, хто готовий відмовитися від власного права на істину (від права на власну істину) в останній інстанції, збагатиться від істин, які знають інші.					
21.	Уникайте сварливих людей – вони зроблять ваше життя нещасним.					
22.	Людина, яка не тікає сама, змушує тікати інших (змушує залишитись інших).					
23.	М’які слова забезпечують гармонію.					
24.	Хочеш мати хорошого друга (знайомого) зроби йому щось приємне.					
25.	Відкрито говори про свої конфлікти і йди їм назустріч – тільки це приведе до їх найкращого вирішення.					
26.	Найкращий спосіб залагодження конфліктів – уникати їх зовсім.					
27.	Займаю тверду, рішучу позицію (на тім стою і не можу інакше).					
28.	Лагідність перемагає гнів.					
29.	Краще щось, аніж нічого з того, що ти хочеш.					
30.	Щирість, чесність і довір’я гори звернуть.					
31.	Немає нічого важливішого, ніж те, за що тобі треба боротися.					
32.	У світі завжди були й будуть переможці та переможені.					
33.	Вони на тебе з каменем, а ти до них з прихильністю.					
34.	Якщо двоє йдуть на компроміс, то справедливе рішення гарантоване. (Справедливість гарантована природою цього Світу, незалежно від компромісу.)					
35.	Правди можна досягти, воюючи та воюючи.					

КЛЮЧ
Підрахунок кількості набраних балів

Ухиляння	Конкуренція	Пристосування	Компроміс	Співробітництво
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35

Чим більшою є загальна сума балів за певною стратегією розв’язання конфліктів, тим частіше ви схильні застосовувати цю стратегію. Чим менша загальна сума, тим рідше ви користуєтесь нею.

Стратегії розв'язання конфліктів, які визначаються за допомогою методики:

1. Черепаха (ухиляння). Черепахи втікають і ховаються у свій панцир, щоб обминати конфлікти. Вони відмовляються від власних цілей та стосунків. Вони тримаються далі як від спірних питань, через які виникає конфлікт, так і від людей, до яких він причетний. Вони почувають себе безпомічними.

Вони вважають, що намагатися вирішувати конфлікт – справа повністю безнадійна Вони переконані, що легше втекти (фізично та психологічно) від конфлікту, аніж зіткнутися з ним.

2. Акула (конкуренція). Акули намагаються перемагати опонентів тим, що силоміць примушують їх приймати потрібне їм рішення конфлікту. Для них найважливішими є власні цілі, а стосунки з людиною мають дуже мале значення. Вони будь-якою ціною готові добиватися своїх цілей. Потреби інших людей їх не турбують. Їх мало хвилює те, чи вони комусь подобаються, чи проявляє хтось до них прихильність. Акули переконані, що конфлікти вирішуються тоді, коли один перемагає другого, який програє.

Вони хочуть бути переможцями. Перемога, на їхню думку, дає людям почуття гордості та успіху. Поразка викликає почуття безсилля, неадекватності і невдачі. Вони намагаються здобути перемогу, приголомшуючи суперників, нападаючи раптово, а також залякуючи або загрожуючи їм з позиції сили.

3. Плюшевий ведмедик (пристосування). Для ведмедиків –

стосунки найважливіші, а власні цілі не мають великого значення. Ведмедики хочуть подобатися, хочуть, щоб усі їх любили і цінували. Вони вважають, що краще уникнути конфлікту заради гармонії, і впевнені, що конфлікти не можна обговорювати без шкоди для стосунків.

Вони бояться завдати болю, образити, псувати стосунки під час конфлікту. Щоб зберегти стосунки, вони готові пожертвувати особистими цілями. Плюшеві ведмедики немовби кажуть: «Я пожертвую власними цілями, роби все, що ти хочеш, аби тільки я тобі подобався». Плюшеві ведмедики намагаються згладити конфлікт, боячись зіпсувати стосунки.

4. Лисиця (компроміс). Лисиці невибагливі як у своїх цілях, так і в стосунках з іншими людьми. Лисиці шукають компромісу. Вони пожертвують частиною своїх під час конфлікту і переконують іншу особу поступитися теж якоюсь часткою своїх цілей. Вони шукають такого рішення конфлікту, коли б обидві сторони мали якусь вигоду – «золоту середину», між двома крайніми позиціями.

Вони готові пожертвувати заради досягнення згоди для спільного добра як частиною своїх домагань, так і стосунків.

5. Сова (співробітництво). Сови дуже високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку треба розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило як їхні власні цілі, так і цілі супротивної сторони в конфлікті. Сови сприймають конфлікти як засіб поліпшення стосунків шляхом послаблення напруження між двома людьми.

Вони намагаються розпочати дискусію, яка розцінила б конфлікт як проблему. Шукаючи рішення, які б задовольнили як їх самих, так і іншу особу, сови підтримують стосунки. Сови не заспокоюються доти, доки напруга не спаде і негативні емоції не будуть повністю зняті.

Додаток М

Методика «Діагностика рефлексії»
(*за А. Карповим*)

Інструкція.

Дайте відповідь на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1 – абсолютно невірно;
2 – невірно;
3 – скоріше невірно;
4 – не знаю;
5 – швидше вірно;
6 – вірно;
7 – абсолютно вірно.

Не замислюйтесь над відповідями. Пам’ятайте, що правильних або неправильних відповідей в цьому випадку бути не може.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитають, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Скоївши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось чи розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я

заздалегідь не склав план.

12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала сумуються у прямих питаннях цифри, відповідні відповідям респондентів, а в зворотних – значення, змінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Тобто 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1.

Ключі:

Переклад тестових балів в стіни

Стіни		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Бали	від	0–	89–	101–	108–	114–	123–	131–	140–	148–	157–	172
	до	80	100	107	113	122	130	139	147	156	171	вище

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії.

Результати методики, рівні або більші, ніж 7 стін, свідчать про високорозвинену рефлективність.

Результати в діапазоні від 4 до 7 стін – індикатори середнього рівня рефлексивності.

Показники, менші 4-х стін – свідоцтво низького рівня розвитку рефлексивності.

Інтерпретація

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб’єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією і їх координації відповідно до мінливих умовами і власним станом. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб’єктом своєї поточної діяльності; то, наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгорнення процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Ретроспективна рефлексія проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та доконаних подій. В цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулого поведінки, а також його результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує і оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому.

Перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням можливих фіналів та ін. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

Додаток Н

Експрес-діагностика рівня самооцінки

(*за С.В. Ковальовим*)

Просимо Вас щиро і відверто відповісти на запитання анкети. Відповідаючи на питання, вказуйте, наскільки часті для вас перелічені нижче стани: «дуже часто», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи».

Заповнюючи аркуш для відповідей, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не передбачають всіх подробиць. Не гайте часу на роздуми, відповідайте швидко і обов'язково на кожне запитання. «Поганих» і «хороших» відповідей не існує.

Дослідження проводиться виключно в наукових цілях, отримані результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Дякуємо за співпрацю!

№		дуже часто	часто	іноді	рідко	ніколи
1.	Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.					
2.	Я відчуваю свою відповідальність у роботі / навчанні.					
3.	Я переймаюсь своїм майбутнім.					
4.	Багато людей мене ненавидить.					
5.	Я володію меншою ініціативою, ніж інші.					
6.	Я турбуюся за свій психічний стан.					
7.	Я боюся виглядати дурнем.					
8.	Зовнішній вигляд інших куди краще, ніж мій.					
9.	Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.					
10.	Я припускаюся помилок у своєму житті.					
11.	Шкода, що я не вмію говорити як слід з людьми.					
12.	Шкода, що мені не вистачає впевненості в собі.					
13.	Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювалися іншими.					
14.	Я занадто скромний.					
15.	Моє життя марне.					

16.	Багато людей неправильної думки про мене.					
17.	Мені ні з ким поділитися своїми думками.					
18.	Люди чекають від мене занадто багато.					
19.	Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.					
20.	Я часто ніяковію.					
21.	Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.					
22.	Я не відчуваю себе в безпеці.					
23.	Я часто хвилююсь і даремно.					
24.	Я відчуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.					
25.	Я відчуваю себе скутим.					
26.	Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.					
27.	Я впевнений, що люди все в житті приймають легше, ніж я.					
28.	Мені здається, що зі мною має трапитись якась неприємність.					
29.	Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.					
30.	Як шкода, що я не так товариський.					
31.	У суперечках я висловлююся лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.					
32.	Я думаю про те, чого чекає від мене громадськість.					

Обробка результатів.

Щоб визначити рівень самооцінки студентів, потрібно скласти всі бали за твердженнями за наступною шкалою:

Дуже часто – 4 бали;

Часто – 3 бали;

Іноді – 2 бали;

Рідко – 1 бал;

Ніколи – 0 балів;

Рівні самооцінки:

Сума балів від 0 до 25 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому студент правильно реагує на зауваження інших і зрідка

сумнівається у своїх діях.

Сума балів від 26 до 45 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому студент лише час від часу намагається приладитися під думки інших.

Сума балів від 46 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, при якому студент болісно реагує на критичні зауваження на свою адресу, завжди погоджується з чужими думками і вважає себе гірше за інших.

Додаток П

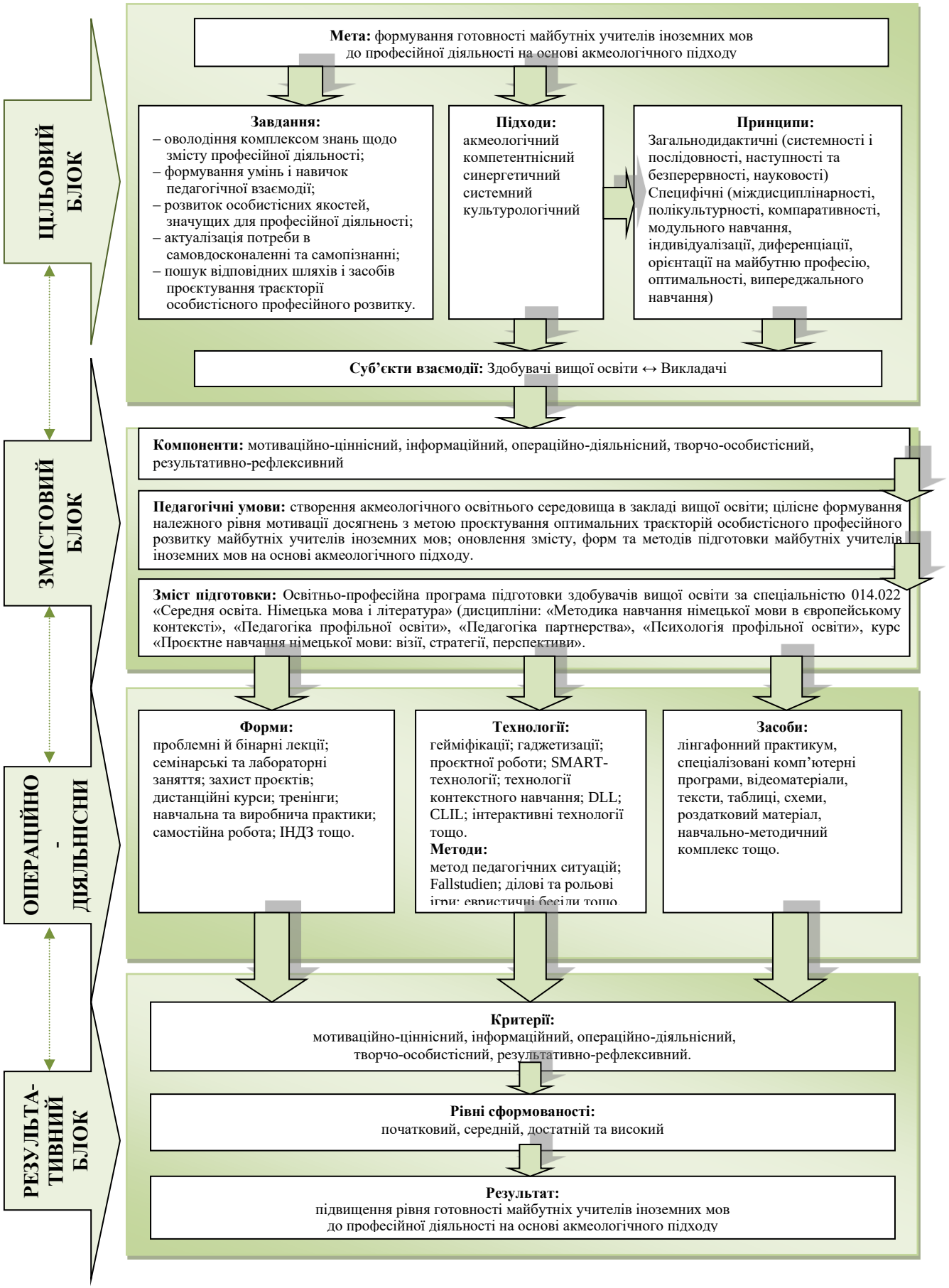
Фідбек після використання комунікативних ігор
Анкета для вчителя

1. Коли ваші учні говорять на занятті?
2. Чи просите ви їх представити домашнє завдання, взяти участь в обговоренні?
3. Скільки часу ви виділяєте для говоріння учнів?
4. Наскільки готові ваші учні говорити?
5. Які причини їхнього небажання говорити?
6. Від чого залежить вибір комунікативної гри?
7. Які комунікативні ігри ви можете порадити використовувати?
8. Які комунікативні ігри користуються найбільшою популярністю серед учнів?
9. Які комунікативні ігри ви не радите використовувати?
10. Як часто доцільно використовувати комунікативні ігри?

Опитувальник для учнів

		Відповіді учнів
1. Що ви відчуваєте, коли говорите?	Занепокоєння	
	Небажання говорити	
	Сором’язливість	
	Розслаблення	
	Впевненість	
2. Яка ваша реакція, коли вчитель просить вас висловитися?	Я проявляю ініціативу під час участі в розмовній діяльності	
	Я беру участь в розмовній діяльності лише тоді, коли мене просить учитель	

Додаток Р. Структурно-функціональна модель процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу



Наукове видання

ЮЛІЯ КАЗАК

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 10.05.2023. Формат 60x84/16.
Папір офсет. Друк цифров. Ум. друк. арк. 12,09.
Тираж 300 пр. Зам. № 700 (874)

Видавець і виготівник «Сочінський М. М.»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com