

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН
ТА СОЦІАЛЬНИХ НАУК У ВНЗ
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЯКИМЕНКО ПОЛІНА В'ЯЧЕСЛАВІВНА

УДК 378.016:[373.5.016:811.111](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО
ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

13.00.04 — теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ П.В.Якименко

Науковий керівник: **Біда Олена Анатоліївна**,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II

Вінниця – 2020

АНОТАЦІЯ

Якименко П.В. – Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю(доктора філософії) за спеціальністю 01 освіта (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України. Вінниця, 2020.

У дисертації обґрунтовано актуальність теми дослідження, яка полягає у запиті українського суспільства на створення системи постійного підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів, яка має відповідати вимогам Нової української школи до введення профільної диференціації у старшій школі на основі отримання єдиної базової освіти учнями. Встановлено, що теорія та практика виховання в освітньому просторі України в умовах сучасного процесу реформування української освіти потребує активного пошуку продуктивних педагогічних технологій, зокрема з підготовки майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників. На підставі теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників та практичного досвіду її здійснення виявлено низку суперечностей між: потребою суспільства в компетентних учителях англійської мови, здатних ефективно реалізувати освітній процес у профільних класах, і недостатнім рівнем їхньої професійної готовності до зазначеної діяльності; вимогами оновлених професійних стандартів стосовно рівня професійної готовності майбутніх учителів (у тому числі англійської мови) до профільного навчання старшокласників та неналежним розробленням теоретичних і методичних

засад їх реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти; необхідністю вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників та відсутністю для цього науково обґрунтованих педагогічних умов.

Результати вивчення окресленої проблеми засвідчують відсутність комплексного, цілісного, системного дослідження професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Обґрунтовано та вивчено теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Здійснено дефінітивний аналіз ключових понять дослідження: «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови», «готовність майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників».

Визначено, що готовність до педагогічної діяльності є інтегративною професійно значущою здатністю особистості, що забезпечує перехід від системи університетської підготовки в систему професійної діяльності та характеризується сукупністю професійних знань, практичних умінь і навичок, досвідом особистості, професійно особистісними значущими якостями.

У контексті зазначеного вище поняття «готовність майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників» потрактована як психологічна, інтелектуальна, праксеологічна, професійно-особистісна здатність до якісного забезпечення іншомовної профільної підготовки учнів старшої школи на основі сформованих у них базових іншомовних знань та умінь. З огляду на з'ясований стан підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників і необхідність його покращення, обґрунтовано структуру готовності, що містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-операційний, особистісно-регуляційний, діяльнісно-творчий і

рефлексивно-коригувальний. Виокремлено та схарактеризовано аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, професійно-особистісний, творчий і рефлексивний критерії, їх відповідні показники, на основі яких визначено рівні: високий (творчий), достатній (професійний), середній (передпрофесійний), низький (непрофесійний) готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

На констатувальному етапі експерименту, згідно з виокремленими критеріями готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників та розробленим діагностичним інструментарієм, проведено дослідження студентів експериментальної та контрольної груп. Встановлено, що 41,3 % студентів експериментальної групи і 41,39 % студентів контрольної групи мають середній (передпрофесійний) рівень готовності; 23,91 % досліджуваних експериментальної групи і 24,73 % респондентів контрольної групи характеризуються низьким (непрофесійним) рівнем, що потребує підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

На основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури, сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, вивчення практичного педагогічного досвіду закладів вищої освіти, розроблено структурно-функційну модель та обґрунтовано педагогічні умови: реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників.

З метою впровадження першої педагогічної умови – реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки

майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників запроваджено спецкурс «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» на основі модульної технології професійної підготовки студентів ЕГ: чіткої структуризації змісту навчання у вигляді функціонально завершених частин навчально-тематичного плану та послідовного викладення теоретичного матеріалу; інтеграції змісту модулів у єдиному понятійному полі; відстеження та коригування засвоєння теоретичних знань; створення варіативної, гнучкої моделі занять, яка змінювалась і трансформувалась відповідно до індивідуальних можливостей і запитів студентів; міждисциплінарної теоретико-методичної структури, яка включає набір понять, тем (розділів) із різних навчальних дисциплін, галузей знань, необхідних для оволодіння професійними вміннями та навичками для викладання англійської мови за програмою профільного навчального предмета в старших класах і забезпечує міждисциплінарні зв'язки освітнього процесу; забезпечення педагогічного патронажу вчителями англійської мови закладів загальної середньої освіти студентів ЕГ під час практики на рівні планування, реалізації і контролю за результатами; мотиваційного стимулювання студентів до успішної майбутньої професійної діяльності.

Реалізація другої педагогічної умови –упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови – здійснювалась засобами застосування викладачами експериментального закладу вищої освіти інноваційних технологій, методів і форм професійної підготовки студентів до профільного навчання, зокрема: інтерактивних технологій (інтерактивних лекцій: проблемної лекції, лекції-дискусії, лекції-провокації, лекції-візуалізації, лекції-прес-конференції, лекції-бесіди та інтерактивних семінарів; інтерактивних вправ («Мозковий штурм», «Коло ідей», «Ажурна пилка» і ін.), методичного тренінгу «Тімбілдінг як продуктивний метод партнерської взаємодії у старшій школі»; креативного тренінгу «Я – творчий учитель»; майстер-класів «Сучасні технології

навчання англійській мові у профільних класах» із залученням студентів ЕГ до участі в міні-проектах для самостійного дослідження: «Емпаумерт-педагогіка в профільній школі», «Інтерактивні форми роботи старшокласників на уроках англійської мови», «Розвиток творчості та критичного мислення на уроках англійської мови в профільних класах», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні англомовної комунікативної компетентності старшокласників», «Інноваційні технології оцінювання і контролю навчальних досягнень старшокласників з англійської мови», «Використання проєктної діяльності старшокласників на уроках англійської мови», «Використання ІКТ в оцінюванні та контролі навчальних досягнень учнів профільних класів з англійської мови», «Кейсові технології навчання англійській мові», «Характерні риси та технологічні особливості кейсів», «Кооперативне навчання на уроках англійської мови», «Мовне портфоліо як засіб навчання і оцінювання навчальних досягнень старшокласників з англійської мови», «Тест як засіб контролю у профільному навчанні англійської мови», «Типи, види тестів і технології їх використання для оцінювання навчальних досягнень старшокласників», «Розробка тестових завдань за допомогою комп'ютерної оболонки «Hot Potatoes»; сучасних MultiMedia-технологій (освітніх моделей: e-learning (електронне навчання), m-learning (мобільне навчання), blended-learning (змішане навчання), flipped-learning (перевернуте навчання), ubiquitous learning (всепроникаюче навчання), веб-квест «Сучасний урок англійської мови у профільному класі»; впровадження програми «AdobePremierePro», навчальної онлайн-платформи «Kahoot!», впроваджено CLIL (Content and Language Integrated Learning), скрайбінг-презентацій, використання системи Moodle для розробки тестів.

Здійснено впровадження третьої педагогічної умови – формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників, метою якої було

забезпечення викладачами експериментального закладу вищої освіти рефлексивної самоорганізації творчої самостійності студентів, що передбачає розвиток інтелектуальної мобільності, рефлексії їх педагогічного досвіду такими засобами: проведення рефлексивного тренінгу «Готовність до профільного навчання старшокласників: теоретична рефлексія», створенням автопортрета в електронному вигляді «Я – особистість і учитель», проведенням психолого-педагогічного тренінгу «Я – сучасний учитель»; написання професійного есе «Моє педагогічне майбутнє»; професійного портфоліо, формування рефлексивних професійних умінь і навичок під час педагогічної практики у процесі моделювання уроків англійської мови в профільних класах і під час семінарів-практикумів спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» на основі інтеграції теоретичних знань та практичного відпрацювання професійних умінь. Зазначено, що впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників здійснювалось в освітньому процесі ЕЗВО цілісно та системно на основі взаємного змістового впливу на його результативність.

На основі порівняльного аналізу результатів діагностики бачимо, що в КГ на початку та наприкінці експерименту кількісні показники на всіх рівнях є відносно стабільними, тоді як в ЕГ простежується суттєва позитивна динаміка: відсоткова кількість студентів ЕГ, для яких був характерний середній (передпрофесійний) і низький (непрофесійний) рівні готовності до профільного навчання старшокласників, знизилась із 41,30 % до 19,57 % і з 23,91 % до 10,87 %. Натомість, результати, що відображають високий (творчий) і достатній (професійний) рівні готовності до профільного навчання старшокласників за всіма критеріями збільшились відповідно на 20,65 % та 14,12 %. Порівняльний аналіз результатів діагностики студентів свідчить, що під час контрольного етапу педагогічного експерименту рівні готовності до профільного навчання старшокласників студентів ЕГ зазнали

істотних змін на відміну від студентів КГ, де вони виявились незначними. Зазначено, що порівняння даних, одержаних на початку експерименту і після його завершення за всіма означеними критеріями та показниками, підтверджує якісне зростання показників ЕГ у процесі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Зроблено висновок, що діагностика рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, студентів ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи та її порівняльний аналіз дають підстави стверджувати, що впроваджені педагогічні умови в ЕЗВО оптимізують зазначений вище процес, що підтверджується показниками рівнів і критеріїв: рівень готовності до профільного навчання старшокласників у студентів ЕГ за всіма критеріями вищий, ніж у студентів КГ.

Доведено об'єктивність і достовірність одержаних результатів на основі використання методу математичної статистики «критерій «хі-квадрат» Пірсона, що дозволило встановити наявність статистично значущого впливу педагогічних умов на оптимізацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Зроблено висновок, що одержані результати дослідження свідчать про ефективність розроблених педагогічних умов, які оптимізували процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, профільне навчання, критерій, аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, професійно-особистісний, творчий, рефлексивний.

ABSTRACT

Yakimenko P. – The training of future English teachers for specialized training of senior students. – A qualified scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences (the Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.04. – «Theory and methodology of professional training». Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynskyi, Vinnitsa, 2020.

The dissertation substantiates the relevance of the research topic, which consists in requesting Ukrainian society to create a system for constantly improving the quality of professional training of future teachers, which should meet the requirements of the new Ukrainian school before introducing profile differentiation in high school on the basis of students receiving a single basic education.

It is established that the theory and practice of education in the educational space - Ukraine in the modern process of reforming Ukrainian education requires an active search for productive educational technologies, in particular to prepare future teachers for specialized education of senior students. Based on a theoretical analysis of the training problem of future english teachers for specialized training of senior students and practical experience of its implementation revealed a number of contradictions between: the need of society for competent English teachers , capable of effective professional activity in modern conditions, and the insufficient level of readiness of high school graduates; the requirements of updated professional standards for the level of professional readiness of future English teachers for specialized training of senior students and the insufficient development of theoretical and methodological foundations for their implementation in the educational process of higher educational institutions; the need for the formation of professional competence of future English teachers and the insufficient development of tools and effective technologies to achieve the desired result; the objective significance of the problem of training future English teachers for the specialized training of senior students and insufficient theoretical

and methodological elaboration of this problem. The results of study of the identified problem indicate the absence of a comprehensive, holistic, systematic study of professional training of future English teachers for specialized training of senior students.

The theoretical foundations of the vocational training of future English teachers for specialized training of senior students are substantiated and studied. A definitive analysis of the key research concepts has been carried out: «training», «professional training», «vocational training of future English teacher», «readiness of future English teacher for specialized education of senior students». It is determined that readiness for pedagogical activity is an integrally professionally significant ability of a person, provides a transition from a university training system to a system of professional activity and is characterized by a combination of professional knowledge, practical skills, personality experience, and professionally significant personal qualities.

In the context of the problem of studying the concept of «the readiness of future English teachers for specialized training of senior students» we interpret as psychological, intellectual, praxeological, professional and personal ability to ensure the quality of the educational process in the specialized classes of high school on the basis of existing professional knowledge, practical skills, experience, professional personal significant qualities.

The axiological-motivational, cognitive, praxeological, professional-personal, creative and reflective criteria, their respective indicators are distinguished and characterize, on basis the levels are determined: high (creative), sufficient (professional), medium (before professional), low (unprofessional) the readiness of future English teachers for specialized training of senior students. In the context of the above, the concept of «the readiness of future English teachers for specialized training of senior students» is a complex professional and personal education, the structure of which includes axiological-motivational, cognitive, praxeological, vocational-personal, creative and reflective components. At the constituent stage of the experiment, according to the selected criteria for the

readiness of future English teachers for specialized training of senior students and developed diagnostic tools for conducting research of students of the experimental and control groups. It was found that 41,3 % of students in the experimental group and 41,39 % of students in the control group had an average (pre-vocational) level of readiness; 23,91 % of the studied experimental group and 24,73 % of the respondents in the control group are characterized by a low (unprofessional) level, which requires increasing the efficiency of the process of professional training of future English teachers for specialized training of senior students.

Based on the theoretical analysis of scientific sources on the research problem, the study of practical experience and the results of the ascertaining stage of the experimental work of study, the pedagogical conditions for the professional training of future English teachers for specialized training of senior students are determined and theoretically justified: implementation of the competency approach in the process of modeling the content of preparation of future English teachers for specialized training of high school students; introduction of innovative technologies in the process of preparing future English teachers for specialized training of high school students; formation of professional reflection of future English teachers on the readiness for specialized training of high school students. At the formative stage of the experimental work, the developed and theoretically substantiated pedagogical conditions for the professional training of future English teachers for specialized training of senior students are introduced.

To implement the first pedagogical condition – the implementation of competency-based approach in the process of modeling the content of preparing future English teachers for the specialized education of senior pupils, the following forms and methods were used; a special course «Theory and methodology of profile training for senior students» was introduced based on the modular technology of vocational training for students in EG: a clear structuring of the content of training in the form of functionally completed parts of the curriculum and consistent presentation of theoretical material; integration of the content of modules in a single conceptual field; tracking and adjusting the assimilation of

theoretical knowledge; the creation of a variable, flexible model of classes, which changed and transformed in accordance with individual capabilities and students' requests; interdisciplinary theoretical and methodological structure, which included a set of concepts, topics (sections) from different educational disciplines, branches of knowledge necessary for mastering professional skills for teaching English according to the program of a specialized educational subject in high school and provides interdisciplinary connections of the educational process; provision of pedagogical patronage by English teachers of institutions of general secondary education for students of EG during practice at the level of planning, implementation and monitoring of results; motivational stimulation of students to successful future professional activities.

The implementation of the second pedagogical condition - the introduction of innovative technologies in the process of forming the professional competence of future English teacher, was carried out by means of applying innovative technologies, methods and forms of professional training of students for profile training by EHEI teachers, in particular: interactive technologies (interactive lectures: problem lectures, lectures discussions, lectures-provocations, lectures-visualizations, lectures, press conferences, lectures-conversations and interactive seminars; interactive rights («Brainstorming», «Circle of Ideas», etc.), methodological training «Teambuilding as a productive method of partnership interaction in high school»; creative training «I am a creative teacher», master classes «Modern technologies for teaching English in specialized classes» with the involvement of EG students in mini-projects for independent research: «Empowerment-pedagogy in specialized school», «Interactive forms of work of senior students in English lessons» «Development of creativity and critical thinking in English classes in specialized classes», «Use of information and communication technologies in the formation of the English-speaking communicative competence of senior students», «Innovative technologies for assessing and monitoring the knowledge of senior students in English», «Using the design activities of senior students in English classes», «The use of ICT in the

assessment and control of knowledge of students of specialized classes in the English language», «Case study technology English language», «Characteristic features and technological features of cases», «Cooperative learning in English lessons», «Language portfolio as a means of teaching and assessing the educational achievements of senior students in English», «Test as a means of control in specialized teaching of English», «Types, kinds of tests and technologies for their use for assessing the educational achievements of senior students», «Development of test tasks using the computer shell «Hot Potatoes»»; modern Multimedia-technologies (educational models: e-learning , m-learning , blended-learning , flipped-learning , ubiquitous learning , web quest «A modern English lesson in a profile class», the introduction of «AdobePremierePro program», «Kahoot» online learning platform, CLIL (Content and Language Integrated Learning), scribing presentations, and the use of the Moodle system for test development have been introduced.

Implementation of the third pedagogical pedagogical condition has been implemented – the formation of professional reflection among future English teachers in readiness for specialized education of senior pupils, the purpose of which was to provide teachers of EHEI with reflective self-organization of students' creative independence, involves the development of intellectual mobility, reflection of their pedagogical experience by means of: reflexive training «Readiness to specialized education of senior pupils: theoretical reflection», the creation of a self-portrait in electronic form, «I – personality and the teacher», conduct psycho-pedagogical training «I'm a modern teacher»; writing a professional essay «My pedagogical future»; a professional portfolio, the formation of reflective professional skills during pedagogical practice in the process of modeling English lessons in specialized classes and during workshops of the special course «Theory and Methods of Special Education for Senior Students» based on the integration of theoretical knowledge and practical training of professional skills. It is noted that the introduction of pedagogical conditions for the preparation of future English teachers for specialized training of senior students

was carried out in the educational process of the EHEI holistically and systematically on the basis of mutual substantial influence on its effectiveness.

Based on a comparative analysis of the diagnostic results, it shows that in the CG at the beginning and at the end of the experiment, quantitative indicators at all levels are relatively stable, while in the EG there is a significant positive trend: the percentage of students in EG who were characterized by an average (pre-professional) and low (unprofessional) level of readiness for specialized education of senior pupils decreased from 41,30 % to 19,57 % and from 23,91 % to 10,87 %. But the results, reflecting a high (creative) and sufficient (professional) level of readiness for specialized training of senior students by all criteria, increased by 20,65 % and 14,12 %, respectively. A comparative analysis of student diagnostic results indicates that during the control phase of the pedagogical experiment, the level of readiness for profile training of senior students of EG underwent significant changes, unlike the students of CG, where they turned out to be insignificant. It is indicated that a comparison of the data obtained at the beginning of the experiment and after its completion for all the designated criteria and indicators confirms the qualitative growth of the EG indicators in the process of implementing the pedagogical conditions for preparing future English teachers for specialized training for senior students.

It is concluded that the diagnosis of preparedness levels of future English teachers for specialized training of senior pupils, students of the EG and CG at the control stage of the experimental work and its comparative analysis give reason to assert that the pedagogical conditions introduced in the EHEI optimize the above process, which is confirmed by the levels and criteria: the level of readiness for profile training of senior pupils EG students by all criteria are higher than students of CG. The objectivity and reliability of the results obtained on based on the use of the method of mathematical statistics «Xi-square criterion Pearson», which allowed us to establish the presence of a statistically significant effect pedagogical conditions for optimizing the process of professional training of future English

teachers for specialized training of senior students. It is concluded that the results of the study testify to the effectiveness of the developed pedagogical conditions, optimized the process of training future English teachers for specialized education of senior students.

Keywords: professional training, preparedness, profile education, criterion, axiological-motivational, cognitive, praxeological, professional-personal, creative, reflective.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Якименко П. В. Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників: монографія. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. 172 с.

Методичний посібник

2. Якименко П. В. Теорія і методика підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників: методичний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева, 2020. 112 с.

Статті у фахових наукових виданнях України (у тому числі у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз) та в іноземних наукових періодичних виданнях

3. Якименко П. В. Зміст та дидактична організація профільного навчання у старшій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. та ін. Київ: «Міленіум», 2006. Вип. 17. С. 136–140.

4. Якименко П. В. Визначення готовності до викладання профільних дисциплін філологічного напрямку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*: збірник наукових праць. Сер. Педагогічні науки. Миколаїв, Вип. 12. Т. 2. Миколаїв: МДУ, 2006. С. 150–158.

5. Якименко П. В. Інструментальна модель підготовки студентів філологічних факультетів до профільного навчання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: збірник наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2007. Вип. 43. С. 431–436.

6. Якименко П. В., Якименко С. І. Особистість учителя як вирішальний фактор педагогічного процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 67. С. 302–305.

7. Якименко П. В. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Virtus: науковий журнал* / editor-in-Chief М. А. Zhurba. Canada (Monreal), 2019. № 38. С. 146–150.

8. Якименко П. В. Педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса: Вид. дім «Гельветика», 2019. Вип. 19. С. 136–139.

9. Якименко П. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників: дефінітивний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 71. С. 278–281.

10. Якименко П. В. Формування технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників засобами інноваційних технологій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: збірник наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2019. № 4 (67). С. 263–266.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Якименко П. В. Підготовка майбутніх вчителів філологічних предметів до профільного навчання старшокласників в загальноосвітній школі. *Матеріали науково-практичної конференції «Формування професійної компетентності вчителя в умовах Європейської інтеграції»* (28 – 29 листопада 2005 р.). Житомир, 2005. С. 29–34.

12. Якименко П. В., Якименко С. І. Професійна компетентність майбутнього вчителя як важлива складова його педагогічної діяльності. *Всеукраїнський науково-методичний семінар*. Умань, 2013. С. 97–100.

13. Якименко П. В. Впровадження медіаосвітніх технологій як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників. *The 3rd International scientific and practical conference «Perspectives of world science and education»* (November 27–29, 2019). CPN Publishing Group, Osaka, Japan, 2019. P. 272–278.

14. Якименко П. В. Критерії, їх показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників. *VI Міжнародна науково-практична конференція «Dynamics of the development of world science»* (19–21 лютого 2020 р.). Ванкувер, Канада, 2020. С. 1312–1321.

15. Якименко П. В. Індивідуалізація навчання вчителів англійської мови у процесі професійної підготовки. *III Міжнародна науково-практична конференція «Science, Society, Education: Topical Issues and Development Prospects»* (17–18 лютого 2020.). Харків, Україна, 2020. С. 264–268.

16. Якименко П. В. Pedagogical conditions for using of research technology in the process of preparation of future English teachers. *II Международная научно-практическая конференция «EURASIAN Scientific Congress»* (24–25 февраля 2020 года). Барселона, Испания, 2020. С. 268–271.

17. Якименко П. В. Освітнє середовище як фактор ефективної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога»* (28–29 квітня 2020 року). Херсон, Україна, 2020. С. 511–515.

18. Якименко П. В. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників. *Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук»* (6–7 березня 2020 р.). Київ, Україна, 2020. С. 52–55.

19. Якименко П. В. Реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників. *Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні проблеми суспільства»* (10 квітня 2020 р.). Київ, Україна, 2020. С. 74–78.

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень.....	21
ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	32
1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників як проблема педагогічної науки і практики.....	32
1.2. Специфіка підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.....	55
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	84
2.1. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.....	84
2.2. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.....	98
2.3 Розробка критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.....	121
Висновки до другого розділу.....	139
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	142
3.1. Організація та проведення експериментального дослідження	142

3.2. Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.....	166
3.3. Динаміка готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.....	192
Висновки до третього розділу.....	212
ВИСНОВКИ.....	215
Список використаних джерел	219
ДОДАТКИ.....	260

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЄКТС, ECTS – єдина кредитно-трансферна система

ЗВО – заклад(и) вищої освіти

ЕЗВО – експериментальний заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

НДРС – науково-дослідна робота студентів

НМКД – навчально-методичний комплекс дисциплін

СПД – самостійна пізнавальна діяльність

СРС – самостійна робота студентів

ФК – фахові компетентності

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

МЕ – модульний елемент

B1+ – просунутий рубіжний рівень володіння іноземною мовою

ІМ – іноземна мова

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасні тенденції до європеїзації іншомовної освіти в Україні спрямовані на оновлення цілей, змісту навчання й концептуальних підходів до опанування іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної шкільної освіти в Україні є профілізація її змісту в старшій школі. Профільне навчання учнів старшої школи в контексті іншомовної підготовки (профіль – іноземна мова) передбачає поглиблене вивчення іноземної мови та літератури, спрямоване на здобуття лінгвістичного, мовленнєвого й соціокультурного досвіду, що в майбутньому даватиме змогу випускникам комфортно почуватися у світовому полікультурному просторі, успішно реалізовувати свій іншомовний потенціал із професійною метою. Якісна організація профільного навчання старшокласників ставить перед майбутніми вчителями англійської мови високу планку, яка потребує спеціальної ґрунтовної теоретичної підготовки, сформованості практичних навичок і вмінь, методичної креативності в побудові уроку й організації позакласних заходів, готовності до використання різних способів та прийомів диференціації, імпровізації й педагогічної рефлексії, здатності до постійного професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим, актуалізована проблема пошуку нових підходів для оновлення змісту й технологій професійної підготовки вчителів англійської мови з орієнтацією на профільне навчання іноземної мови в старшій школі.

Концептуальні засади й основні вектори реформування та розвитку педагогічної (іншомовної) освіти, напрями її інтеграції до європейського освітнього простору, ефективні шляхи забезпечення якості освіти й удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

відображено в нормативних документах державного та міжнародного рівня, зокрема: Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про загальну середню освіту» (2020 р.); «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» (2003 р.), «Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки» (2014 р.), «Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), «Концепції профільного навчання у старшій школі» (2013 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Концептуальних засадах державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти» (2019 р.), «Національній програмі вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – go Global» (2016 р.); проекти «Професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020 р.) та в інших інструктивних документах МОН України.

Водночас освітня практика доводить, що в змісті підготовки майбутніх учителів англійської мови недостатньо уваги сфокусовано на особливостях організації навчання іноземної мови в профільній старшій школі. Досягнення бажаної якості підготовки майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників гальмують брак розроблення й реалізації інноваційних методик і технологій навчання, а також сучасного навчально-методичного забезпечення, що сприяли б готовності вчителів до профільного навчання старшокласників. У цьому контексті посилена необхідність створення оптимальних і дієвих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників.

Актуальність проблеми засвідчують як результати аналізу стану готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників (лише в 13 % респондентів констатувального етапу експерименту готовність перебуває на високому рівні), так і *суперечності*, помітні в процесі професійної підготовки, зокрема між: потребою

суспільства в компетентних учителях англійської мови, здатних ефективно реалізувати освітній процес у профільних класах, і недостатнім рівнем їхньої професійної готовності до зазначеної діяльності; вимогами оновлених професійних стандартів стосовно рівня професійної готовності майбутніх учителів (у тому числі англійської мови) до профільного навчання старшокласників та неналежним розробленням теоретичних і методичних засад їх реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти; необхідністю вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників та відсутністю для цього науково обґрунтованих педагогічних умов.

Реформування процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови актуалізує наукові пошуки вчених щодо її вдосконалення й підвищення якості в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов і вимог Нової української школи стосовно впровадження профільної диференціації. Зокрема, вартими уваги є результати досліджень науковців із таких проблем: теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи (Л. Зеня); підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури й толерантності учнів основної та старшої школи (А. Логвіненко, Е. Манжос); формування професійної компетентності, білінгвальної культури, готовності до науково-дослідницької діяльності, лінгвосоосвіти та професійно-особистісного саморозвитку, удосконалення педагогічної майстерності й особистісно-професійних якостей майбутніх учителів іноземних мов (О. Артеменко, М. Бедевельська В. Боса, В. Дьоміна, В. Калінін, М. Князян, Т. Комарницька, О. Малихін, М. Нечепоренко, Н. Тонконог, А. Шишко, О. Шумський та ін.); методична підготовка майбутніх учителів іноземної мови (В. Баркасі, О. Бігич, І. Бім, І. Задорожна, О. Коваленко, С. Ніколаєва,

В. Редько, Г. Рогова та ін.); використання інноваційних технологій навчання в підготовці вчителів іноземної мови (В. Безлюдна, Є. Громов, Ю. Жилиєва, В. Калінін, Т. Коваль, Л. Морська, Є. Пассов, Є. Полат, О. Шмирко та ін.); модернізація іншомовної підготовки вчителів іноземної мови на засадах використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду (В. Базуріна, Н. Бідюк, В. Гаманюк, О. Голотюк, Р. Гришкова, М. Іконнікова, О. Кузнецова, Т. Модестова, І. Сілютіна та ін.).

Теоретико-методологічні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови активно розробляють у наукових працях зарубіжні дослідники, як-от: А. Бернс (A. Burns), М. Варгіз (M. Varghese), К. Джонсон (K. Johnson), Д. Енрайт (D. Enright), Дж. Крендел (J. Crandall), М. Кристисон (M. Christison), Дж. Ричардс (J. Richards), Т. Фаррел (T. Farrell), Д. Фримен (D. Freeman), Р. Шульц (R. Schulz), В. Хелспер (W. Helsper) та ін.

Підґрунтям дослідницького пошуку послуговували ідеї науковців щодо вдосконалення системи педагогічної освіти й підготовки педагогів нової генерації (Т. Алексєнко, О. Абдуліна, О. Акімова, О. Біда, С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Заболотний, І. Зязюн, А. Коломієць, В. Кремень, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, А. Линенко, В. Лозова, О. Матяш, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Пехота, А. Реан, В. Сластьонін, Н. Степ'якова, О. Шапран, В. Шахов й ін.). Теоретичні та методичні аспекти організації ефективного профільного навчання в сучасній школі обґрунтовано в науковому доробку Н. Аніскіної, О. Барановської, Н. Бібик, Н. Бражнич, Г. Васьківської, В. Кизенка, О. Корсакової, А. Лопухівської, Л. Пашко, Т. Полонської, Л. Симоненко, С. Чистякової, Н. Шиян та ін. Однак проведені дослідження недостатньо розкривають окреслену проблему, очевидно є потреба в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх учителів

англійської мови, зокрема в удосконаленні стратегії відбору змісту, методів і форм навчання, орієнтованих на модель профільної освіти в старшій школі.

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, брак теоретичного й практичного опрацювання проблеми, соціальна та освітня потреба в модернізації профільної старшої школи, необхідність усвідомлення її викликів для українського суспільства зумовили вибір теми дослідження **«Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація підготовлена згідно з планом науково-дослідницької роботи кафедри професійної освіти та управління ПрАТ «Вищого навчального закладу «Міжрегіональна академія управління персоналом», у процесі науково-дослідницької роботи «Теоретико-методологічні засади становлення української державності та соціально-виховна практика: політичні, юридичні, економічні та психолого-педагогічні проблеми», що має державний реєстраційний номер 0113U007698. Тема роботи затверджена вченою радою ПрАТ «Вищого навчального закладу «Міжрегіональна академія управління персоналом» (протокол № 11 від 14 грудня 2015 року).

Мета дослідження полягає у виокремленні, обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність підготовки майбутніх учителів англійської мови **до профільного навчання старшокласників** підвищиться за таких педагогічних умов: реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета й гіпотези дослідження, сформульовано такі **завдання**:

- 1) вивчити стан опрацювання порушеної проблеми в педагогічній теорії та практиці, уточнити сутність базових понять;
- 2) визначити критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників;
- 3) обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, розробити структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників;
- 4) розробити навчально-методичне забезпечення для вдосконалення підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація одержаних даних для зіставлення різних поглядів науковців щодо *стану з'ясування проблеми, уточнення категорійно-поняттєвого апарату дослідження*; окреслення структурних

компонентів готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників, виявлення особливостей підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання учнів старшої школи; обґрунтування педагогічних умов; моделювання – для побудови структурно-функційної моделі; емпіричні – діагностичні (анкетування, бесіда, інтерв'ювання, тестування, ранжування), педагогічне спостереження (пряме й опосередковане) для визначення рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для вивчення ефективності створених і впроваджених педагогічних умов та розробленої моделі; методи математичної статистики – критерій згоди Пірсона (χ^2), за допомогою якого досліджено достовірність одержаних експериментальних даних і виконано порівняльний аналіз отриманих результатів.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

–*уперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників (реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників); розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; *уточнено* зміст ключових понять («профільне навчання», «профільне навчання учнів старшої школи», «готовність майбутніх учителів англійської мови до профільного

навчання старшокласників», «підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників»);

–*удосконалено* критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; зміст фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників;

–*подальшого розвитку* набули основні положення стосовно використання компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителів англійської мови; методики діагностики готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й упровадженні навчально-методичного забезпечення для професійної підготовки учителів англійської мови, а саме: методичного посібника «Теорія і методика підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників», спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників», діагностичного інструментарію. Теоретичні положення, отримані результати й висновки дослідження можуть бути використані під час підготовки майбутніх учителів англійської мови, опрацювання змісту освітніх програм, робочих і навчальних програм, навчально-методичних матеріалів для викладачів та студентів, формування нових знань і вдосконалення навичок організації профільного навчання (іноземна мова) в старшій школі.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської області (довідка № 01.13/106 від 05.02.2020 р.), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (довідка № 025/UA від 10.02.2020 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(довідка № 01-12/01/136 від 06.02.2020 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/01/569 від 19.02.2020 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 65 від 12.02.2020 р.).

Особистий внесок здобувача в працях, написаних у співавторстві з С. Якименко, полягає в характеристиці професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя, теоретичному аналізі й систематизації наукових поглядів дослідників щодо необхідності удосконалення підходів до формування професійної компетентності вчителя.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження оприлюднено на конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови» (Миколаїв, 2015 р.); «Професійна готовність майбутнього вчителя англійської мови до викладання в профільних класах НУШ» (Житомир, 2018 р.); «Критерії, їх показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників» (Ванкувер, 2020 р.); «Індивідуалізація навчання вчителів англійської мови у процесі професійної підготовки» (Харків, 2020 р.); «Pedagogical conditions for using of research technology in the process of preparation of future English teachers» (Барселона, 2020 р.); «Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників (Київ, 2020 р.); «Реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників» (Київ, 2020 р.); *усеукраїнських* – «Інтерактивні методи навчання англійської мови як ефективний засіб формування комунікативної компетентності учнів» (Миколаїв, 2015 р.); «Професійна готовність майбутнього вчителя англійської мови до викладання в профільних класах

НУШ» (Житомир, 2018 р.); «Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників в умовах НУШ» (Миколаїв, 2018 р.); «Профільне навчання учнів старшої школи в умовах реалізації концепції нової української школи» (Миколаїв, 2019 р.); «Освітнє середовище як фактор ефективної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників» (Херсон, 2020 р.).

Публікації. Основні положення й висновки дослідження представлено в 19 публікаціях, із них: 1 монографія, 1 методичний посібник, 8 статей у фахових виданнях України, у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних та в іноземних наукових періодичних виданнях, 9 публікацій у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (400 найменувань, із яких – 28 іноземною мовою), 20 додатків. Загальний обсяг дослідження – 313 сторінок, основна частина становить 201 сторінку. Дисертація містить 26 таблиць і 22 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови як проблема педагогічної науки і практики

У сучасних умовах вища професійна освіта в Україні є провідною соціально-державною інституцією, що виконує функцію підготовки молоді до продуктивної діяльності в певній галузі та передбачає достатній рівень сформованості знань, умінь і навичок, готовність їх застосовувати у практичній трудовій діяльності та неперервно їх удосконалювати.

Вчитель XXI століття проголошений у документах провідних міжнародних організацій носієм суспільних змін, а потенціал педагогів регламентується основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці. Необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогів обумовлена процесом інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір. «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначає важливу умову модернізації освіти – підготовку педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення» [221, с. 2].

В умовах модернізації освіта в Україні потребує врахування сучасних глобальних тенденцій, серед яких Д. Левітес визначає наступні: «навчити жити і працювати у співпраці, в команді, у групі; брати на себе

відповідальність і запобігати конфліктам; навчити вчитися, тобто орієнтація освітньої діяльності (як у межах навчального закладу, так і в процесі самостійної роботи) на активне засвоєння людиною способів отримання нової інформації; постійне стимулювання пізнавальних запитів і потреб особистості при одночасній адаптації освітнього процесу до вже сформованих психічних структур особистості; самоактуалізація і самовизначення студента у процесі навчання як головний показник успішності освітньої діяльності; підготовка до активного засвоєння ситуації соціальних змін» [184, с. 9].

Як стверджує В. Кремень, «оновлення освітньої галузі: підготовка особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується у реаліях і перспективах соціокультурного розвитку, готова до життя та діяльності у світі, що змінюється; формування кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів, здатних до творчої праці, професійного зростання, опанування й упровадження інформаційно-комунікаційних та інших перспективних технологій тощо» [173]. Згідно з Концепцією підготовки вчителя іноземної мови в Україні, основними принципами є ступенева підготовка вчителя, її варіативність, професійна спрямованість, гуманізація навчання, міжпредметні зв'язки, індивідуально творчий підхід до студента [164].

Як наголошує дослідниця Н. Бідюк, «у зв'язку з необхідністю здійснення реформ для вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів, орієнтованої на їх самовдосконалення і професійне зростання, досягнення особливого авторитету у сфері соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних відносин і взаєморозуміння з новою генерацією підростаючого покоління, з урахуванням її інтелектуальної активності, появою нових навчально-пізнавальних і соціально-психологічних

потреб вагоме значення має трансформація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя старшої школи шляхом оволодіння ним новою професійною роллю – взірця толерантної особистості у навчально-виховному процесі учнів старшої школи. Відтак, актуальності набуває питання оптимізації змісту, урізноманітнення форм та технологій професійної підготовки вчителів старшої школи» [39, с. 24]

Актуальною є думка Г. Васяновича, який стверджує, що усвідомлення духовного, людинотворчого потенціалу освіти як транслятора національної культури «актуалізує проблему вибору такої парадигми, яка б максимально відповідала потребам, цінностям, ідеалам особистості й ментальності всього українського народу» [52, с. 11].

На переконання Л. Сущенко, основною метою освіти у ЗВО є самовизначення та формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що обумовлено складними взаємозв'язками компонентів процесу підготовки студентів до професійної діяльності та соціалізації особистості [325].

На думку Н. Стенякової, «основним критерієм стану і результативності діяльності національної системи освіти є якість професійної підготовки майбутнього педагога» [318, с. 3].

Як стверджує С. Клепко, «сучасна інноваційна ідея розвитку освітнього процесу полягає у компетентнісному підході, суть якого – створення ситуацій і підтримка дій, які можуть вплинути на формування тієї або іншої компетенції. Саме зазначений вище концепт претендує на роль тієї фокусної точки, яка дозволить знайти золоту середину між практикою і теорією освіти, заново продумати поточні ідеї про освіту, її цілі та кращі способи досягнення тих цілей, повернення «назад до основ» [141].

У контексті проблеми дослідження підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників важливою є характеристика сучасної парадигми освіти. І. Утюж виокремлює шість ключових інноваційних засад сучасної парадигми освіти: освіта як формування наукової картини світу – зорієнтованість на науку як головну цінність суспільного життя, навчання та освіти; освіта як професіоналізація – вектор освіти зміщується у бік прикладних наук, оскільки економічна дійсність вимагає від освіти все більшої віддачі; освіта як формування культури інтелектуальної діяльності, спосіб розвитку мислення – за допомогою переходу від запам'ятовування до здобування знань із залученням власного мислення відбувається вироблення власного світогляду шляхом опрацювання значної кількості альтернативних наукових ідей; освіта як підготовка до життя – зміщення вектору освіти до сфери історії та культури, де знаходяться відповіді на питання: куди рухається суспільство та як вирішується доля людського буття; неперервна освіта – виховання мотивації до навчання та забезпечення можливості задоволення освітніх потреб людини впродовж усього її життя; критично-креативна освіта – формування пізнавального інтересу та творчого мислення у навчанні, створення для цього відповідних умов та інфраструктури для забезпечення творчої самостійної роботи учнів і студентів» [331, с. 60].

З огляду на зазначене вище, метою професійної освіти є не підготовка індивіда до майбутньої професійної діяльності шляхом засвоєння певного обсягу професійних знань, а розвиток його особистості на основі засвоєння способів одержання та продукування знань. Як наголошує В. Кремень, «сміслом і основним показником прогресу людства є розвиток кожної окремої людини на основі її здібностей, що є головним важелем подальшого

прогресу суспільства, особливо в умовах переходу до науково-інформаційних технологій, а потім і суспільства знань» [174, с. 538].

Визначаючи зміст філософії освіти XXI століття, В. Кремень переконаний, що нею є «навчання кожної людини оперативнo, системно і послідовно освоювати нові знання та інформацію у міру їх перманентного накопичення і розвитку, тобто забезпечити постійний неперервний розвиток упродовж життя, який повинен стати способом і стилем суспільно-індивідуального буття людини інформаційного суспільства» [174].

На думку І. Зязюна, «філософсько-педагогічна ідея неперервного професійного розвитку охоплює декілька змістовних напрямів: по-перше, усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя; по-друге, невинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; по-третє, дотримання принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв'язку і спадковості різних ланок освіти». Вчений підкреслює, що «вихід» з однієї освітньої програми має «стикуватися» зі «входом» в іншу. А це потребує «наскрізної стандартизації всіх програм, які ґрунтуються на єдиних цілях усієї системи професійної освіти» [210, с. 15].

Дослідниця Н. Гендина характеризує суть сучасної парадигми: по-перше, як опанування способів неперервного одержання нових знань і самоосвіти замість запам'ятовування та накопичення інформації; по-друге, як самостійний, а не репродуктивний тип мислення, безперервний постійний саморозвиток, оволодіння вмінням працювати з різною інформацією; формування не лише професійних знань, умінь і навичок, а й професійної компетентності [76]. Основною ідеєю концепції неперервного професійного розвитку особистості, за Т. Десятовим, є системний підхід до вивчення

цілісної структури неперервної освіти як системи, «кожна з підсистем якої, у свою чергу, є системою й об'єктом теоретичного дослідження при цьому: цілісність системи не зводиться до простого поєднання її елементів (підсистем); системні властивості її як цілого не виводяться з кожного елемента зокрема, взаємозв'язок системи неперервної освіти із соціальним середовищем має відкритий характер і проявляється у змінах як середовища, так і самої системи» [100, с. 5].

Отже, лише освічені та всебічно підготовлені фахівці, що володіють високим рівнем знань, креативним підходом до їх практичного застосування в обраній професії, здатні компетентно вирішувати складні професійні проблеми.

Як зазначає В. Безлюдна, «входження України до Болонського процесу докорінно змінює ситуацію у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, започаткувавши позитивні зміни як у організаційному, так і в змістовному аспектах: перетворенні методики в комплексну, багатовимірну і міждисциплінарну науку; розширенні країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів; пріоритетним стає оволодіння культурологічною компетенцією на основі сформованих комунікативних навичок, формування комунікативних навичок тощо; використанні інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадженні інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів [23, с. 65].

Становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у підготовці майбутніх учителів англійської мови. У таких умовах ціннісною установкою інноваційного освітнього процесу є не засвоєння професійних

знань як таких, а сприяння процесу професійного розвитку особистості майбутнього вчителя, його інноваційного педагогічного мислення. В. Кудин вважає, що у процесі навчання важливо пробудити і розвивати творчі здібності кожної людини, її вміння знаходити оригінальні шляхи підходу до практичної реалізації отриманих знань, прагнення до пошуку нового, до широти і глибини засвоєння наукового матеріалу з обраної професії» [178, с. 65].

На думку О. Бігич, особлива роль у розвитку педагогічної освіти належить цілеспрямованому створенню нових нових технологій навчання студентів, від яких залежить модернізація освіти [33].

Одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів є вдосконалення процесу їх підготовки до професійної діяльності як у цілому, так і до впровадження педагогічних технологій в освітній процес загальноосвітньої школи зокрема. Як зазначають вчені, «саме в педагогічному університеті у процесі навчання закладаються основи майбутньої педагогічної техніки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності» [260, с. 9; 24].

Підвищення якості системи професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти зумовлює використання сучасних форм, методів і засобів навчання майбутніх учителів іноземної мови.

Як зазначає Є. Співаковська, «сьогодні постає проблема такої підготовки вчителів до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі, яка ґрунтується на формуванні висококомпетентного фахівця з глибокими теоретичними знаннями, володінням сучасними методиками навчання та здатністю здійснювати дослідно-експериментальну роботу з використанням інноваційного дидактичного потенціалу сучасної української школи для організації

ефективної полісуб'єктної навчальної взаємодії. Таке перетворення відбувається на основі суб'єктного підходу, який передбачає: змістовно пошуковий діалог як метод розвитку особистості; засоби реалізації нових освітніх технологій (взаємодія, співтворчість, рефлексія, креативність, ситуаційне проєктування, індивідуальне самонавчання, саморозвиток, технології мультимедіа)» [282, с. 27].

Слід зазначити, що в умовах отримання студентами «подвійних дипломів», тісних зв'язків університетів, факультетів із закладами вищої освіти країн ЄС актуальною є проблема формування мобільної і полікультурної особистості майбутнього вчителя англійської мови. Як стверджує К. Коперсак, «метою крос-культурної освіти є формування особистості вчителя з активною життєвою позицією у полікультурному середовищі, умінням ретрансляції власного культурного досвіду на умови, що постійно змінюються, з розвиненим почуттям толерантності і емпатії по відношенню до іншої культури і її представників. Досягнення цієї мети неможливе без занурення у іншу культуру за допомогою академічної мобільності» [165].

Варто зазначити, що результатом крос-культурної освіти є сформована крос-культурна компетенція особистості майбутнього вчителя. Дослідниця О. Костіна відносить до провідних принципів формування і розвитку крос-культурної компетенції, а, отже, й організації академічної мобільності студентів такі: орієнтація студентів на цінності і ціннісні стосунки; розвиток рефлексії і діалогічності мислення; особова спрямованість – матеріали, інформація, установки повинні представляти особистісну значущість для студентів; культурологічна спрямованість навчальної діяльності; проблемна спрямованість – наявність проблеми сприяє підтримці й активізації спілкування; науковість; спадкоємність; послідовність; систематичність;

толерантність – акцентується необхідність формування поваги, неупередженості до інших культур, подолання культурної упередженості; реалізм – ясний виклад, сприйняття і аналіз фактологічного матеріалу. Крос-культурний розвиток майбутніх учителів сприяє формуванню: комунікабельності; мовного такту; неупередженості в думках і оцінках; готовності до спільної діяльності з людьми різних поглядів незалежно від їх етнічної, расової і соціальної приналежності і віросповідання; позитивного ставлення до вітчизняної й іншої культури; ціннісного бачення фактів і явищ різних культур; здібності до рефлексії. Результатом розвитку рефлексії студентів повинна стати децентрація, що дозволяє їм підходити до соціально педагогічних явищ і фактів з точки зору своєї та іншої культур [167].

Дослідники пов'язують питання професійної підготовки майбутніх учителів з технологічною організацією навчання на засобах застосування педагогічних інновацій, що ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу.

Особливістю професійної підготовки студентів, майбутніх учителів англійської мови, є впровадження викладачами комунікативно-діяльнісного підходу, що реалізує навчання мови через мовлення і заснований на таких ключових поняттях, як: «спілкування», «культура», «мотивація», «інтерактивність». Дослідник А. Вербицький визначає такі провідні характеристики зазначеного вище методу: адекватність у реальному спілкуванні; пріоритет мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку всіх її видів; застосування активних форм спілкування (бесід, диспутів, конференцій, «круглих столів», обговорень, роботи в «Englishspeaking Club»), що дають можливість висловити свої думки в діалозі чи монолозі; синхронність і послідовність [56, с. 43-56].

Важливим чинником професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є врахування інноваційних тенденцій освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, до яких Н. Складенко відносить: гуманізацію процесу навчання іноземних мов; варіативність освітніх програм; культурологічний підхід до відбору та методичної організації змісту навчання іноземної мови; профільно-орієнтоване навчання старшокласників; використання елементів проблемного та інтенсивного навчання іноземних мов; впровадження сучасних технологій навчання як проєктна методика, навчання у співпраці тощо; система застосування лінгводидактичного тестування учнів; дотримання загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [306].

Автор І. Максак відносить до інноваційних педагогічних підходів професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови інформаційно-комунікативні технології (складову змішаного навчання (англ. «Blended Learning»), які здатні активізувати розумову діяльність, сприяють розширенню кругозору студентів, поглибленню їхніх знань про навколишній світ, розвитку мовлення і мислення, ефективності та продуктивності процесу навчання, забезпечують інноваційність, мобільність та інтерактивність заняття [196].

У центрі системи професійної педагогічної майбутніх учителів англійської мови в умовах інтеграції України у загальноєвропейський простір стоїть пріоритет людської особистості. «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» визначають вміння іншомовного спілкування як складову підготовки всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці у галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості [113].

До головних змін у професійній педагогічній освіті належать: узагальнення та осмислення світового досвіду; аналіз і рефлексія цілісності освітнього процесу; прогнозування та корекція результатів навчання студентів; встановлення необхідних комунікативних зв'язків викладачів та їх регуляція при переході від окремих педагогічних функцій до системних, від типових педагогічних технологій до інноваційних.

Теоретико-методологічні та методичні засади проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови активно розробляють у наукових працях зарубіжні дослідники, зокрема: А. Бернс [378], С. Борг [375], К. Джонсон [391], Дж. Крендел [383], М. Крістісон [384], Т. Фаррел [386], Д. Фрімен [387], Р. Шульц [397] та ін.

Згідно з думкою провідних американських дослідниць Дж. Крендел і М. Крістісон, на сучасному ІМ як галузь знань, яка тривалий час спиралась на онтологію традиційності й індивідуальних поглядів, потребує перезавантаження у науково-дослідній перспективі [383].

На підставі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури, М. Леврінц виокремлює кілька проблем, які розробляються в сучасній науково-педагогічній думці: проблема пізнання вчителя, його індивідуальність, професійні знання, рефлексія, педагогічне дослідження та дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток молодих учителів, вплив середовища на професійну підготовку [185, с. 173].

У Концепції Нової української школи зазначено, що «модернізація системи освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства вимагає зростання ролі вчителя як активного суб'єкта педагогічного процесу та підвищує вимоги до його особистісних і професійних якостей, соціальної та професійної позиції» [163, с. 18].

Автори колективної монографії «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» зазначають, що «методично коректне використання сучасних освітніх технологій, готовність вчителя до творчого пошуку разом з учнями, вміння створити атмосферу продуктивного пізнання сприяє ефективному формуванню відповідних компетентностей учнів і студентів та підвищенню мотивації до навчання» [324, с. 7].

У контексті дослідження педагогічних технологій навчання іноземних мов зупинимося на розкритті сутності поняття «педагогічна технологія». У науковій думці наголошується на невизначеності трактування зазначеного вище поняття, розбіжність у підходах до тлумачення сутності та структури зазначеного терміну: як складова педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проєктує педагогічні процеси (педагогічний аспект); як опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання (процесуально-описовий аспект); як здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних педагогічних засобів (процесуально-діяльнісний аспект).

Дж. Кларк переконаний у тому, що педагогічна технологія – це «системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей» [382, с. 468]. Як зазначає О. Шапран, педагогічна технологія – «це науково обґрунтована педагогічна система, яка забезпечує високу результативність і позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі через використання чіткої визначеної послідовності дій, операцій і процедур, які спроектовані на розв'язання конкретних цілей» [346, с. 370]

Автор Т. Коваль також вважає, що «... технологія навчання є системною організацією навчання, системотворним фактором якої є цілі навчання; методи, форми і засоби навчання, етапність засвоєння навчального матеріалу, що дозволяють гарантовано досягти мети навчання» [129, с. 24]. За Л. Волковою, поняття «педагогічна технологія» є продуктом педагогічної діяльності; процесом педагогічної діяльності (використання різноманітних технологічних засобів у процесі навчання); системою планування, здійснення та оцінювання навчального процесу [66, с. 185-202].

На думку І. Дичківської, «педагогічна технологія – своєрідна конкретизація методики, проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [101, с. 345].

Таким чином, на думку вчених, «педагогічна технологія» як система принципів, засобів, форм і методів навчання досліджує раціональність реального освітнього процесу, відображаючи тактику його реалізації за певних умов та, маючи спільні ознаки й закономірності незалежно від конкретного навчального предмета. Варто зазначити, що «кожна конкретна педагогічна технологія відтворює модель освітнього й управлінського процесів у закладі освіти, об'єднуючи в собі їх зміст, форми й засоби» [4, с. 23].

У контексті вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання у профільних класах старшої школи слід зазначити, що до технологій навчання вчені Л. Волкова [66], І. Гришин [83], І. Козаченко [150], В. Лапінський [183] відносять такі технології: співпраці, ігрові, комунікативно-ігрові, обговорення дискусійних питань, проблемного навчання, технології проєктного навчання, інтенсивного навчання, з використанням опор технології програмованого (комп'ютерного) навчання, диференціації навчання, індивідуалізації навчання, «Портфоліо», групового

навчання, «Case study», технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології, «Діалог культур», модульного навчання, інтегрованого навчання, концентрованого навчання «Дальтон-план», тандем-технології, продуктивного навчання, майстерень, інтерактивні, технології колективного навчання та реалізації мовних ігор з метою формування мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей, технології проведення дискусії іноземною мовою у стилі ток-шоу, технології проведення дебатів іноземною мовою, технології співпраці у навчанні [66; 83; 152; 183].

Варто зазначити, що дослідник І. Козаченко акцентує увагу на важливості використання інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які за рівнем і характером застосування включають: ток-шоу, дебати, телешоу; кейс-стаді; комунікативну технологію; когнітивну або пізнавальну технологію; технологію сценарію. До проблемно-пошукових технологій І. Козаченко відносить кейс-стаді (case-study) – реальну ситуацію, яка може виникнути у певній галузі діяльності, зокрема педагогічній, і над якою викладачу і студентам необхідно працювати спільно, щоб знайти обґрунтоване рішення» [152, с. 63-68].

За О. Пометун «інтерактивне навчання є організацією засобами певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом й учнем; багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв'язку; постійній активності суб'єктів» [268].

Впровадження інтерактивних технологій формує комунікативну компетенцію, а також розвиває соціокультурну та міжкультурну компетенції майбутнього вчителя іноземної мови на основі активної взаємодії між викладачами і студентами та між студентами [397].

Активне й цілеспрямоване застосування викладачами ЗВО інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя вирішує проблему формування професіоналізму та основних напрямів формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя, зокрема: поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; підвищення його загальної культури; постійне оновлення наукових знань як раціональної складової особистості; підвищення педагогічної майстерності; поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям соціальною практикою; утвердження активної життєвої позиції [241].

Як стверджує О. Комар, «використання інтерактивних методик дає можливість: по-перше, реалізувати ідею педагогічної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивному діалогу, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, створює доброзичливу атмосферу; по-друге, розвивати творче мислення студентів шляхом залучення до інтенсивної пізнавальної діяльності, формувати у них педагогічні вміння і навички; по-третє, викликати постійний інтерес студентів до навчання, стимулювати творчу активність та забезпечувати розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів [159, с. 201].

Автор Н. Носовець детермінує такі вимоги до сучасного вчителя: «наявність глибоких знань предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та здібність до побудови професійної діяльності на рефлексивній основі, посилаючись на думку міністрів освіти країн ЄС щодо сформованості у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки таких важливих умінь: здатність формувати в процесі навчання універсальні навчальні компетенції учнів; уміння формувати безпечне та привабливе освітнє середовище; здатність ефективно викладати в гетерогенних класах з

учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб; здатність будувати свою професійну діяльність у співпраці з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням школи; здатність до побудови нового знання та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці» [232, с. 68].

Отже, недоліком сучасної української системи підготовки педагогічних кадрів є відсутність гнучкості освітньої системи у ЗВО, здатності до швидкої адаптації до нових вимог сучасного суспільства. В основі нової освітньої парадигми лежить фундаменталізація педагогічної освіти, що передбачає не стільки розширення обсягу професійних і загальнонаукових знань, скільки новий спосіб їх формування й функціонування у практичній діяльності майбутнього вчителя англійської мови.

На підставі системного, термінологічного й контент-аналізу наукової літератури, нормативних документів державного рівня окреслено коло базових понять дослідження: «профільне навчання», «профільне навчання старшокласників», «іншомовна підготовка старшокласників», «підготовка вчителя до профільного навчання старшокласників», «готовність учителя до профільного навчання». З'ясовано їхнє значення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

У довідниковій літературі поняття «підготовка» пояснюється як: запас знань, навичок, досвіду, набутого у процесі навчання, а також практичної діяльності [54, с. 935]; діяльність, яка спрямована на навчання, надання необхідних знань [315, с. 202]. У широкому розумінні поняття «підготовка» передбачає передачу необхідного запасу знань, навичок, досвіду у процесі навчання, практичної діяльності, тренування. У психолого-педагогічній літературі поняття «професійна підготовка» розуміється як цілеспрямований

процес, у результаті якого здійснюється підготовка особистості до професійної діяльності.

Енциклопедична і довідникова література пояснюють поняття «підготовка» як: діяльність, яка спрямована на навчання, надання необхідних знань [315, с. 202]; як процес формування готовності до професійної діяльності [219, с. 56]; як процес професійного становлення особистості, який супроводжується оволодінням заздалегідь установленими знаннями, вміннями, навичками з конкретних дисциплін.

Вчені по-різному тлумачать поняття «підготовка». Дослідниця О. Котова, акцентує увагу на методичному аспекті поняття як «сукупності засобів і методів, а також порядок їх використання у навчанні» [169, с. 161]. Науковці О. Мороз, В. Сластьонін визначають зазначену вищу категорію як «процес формування готовності до професійної діяльності [219, с. 56; 248].

Наукову категорію «професійно-педагогічна підготовка» Н. Ничкало пояснює як «частину організованого педагогічного процесу з набуття професійних знань, умінь і ціннісних установок, яка реалізується в межах відповідного циклу галузевого стандарту» [226, с. 22].

На переконання В. Лозової та Г. Троцько, поняття «професійно-педагогічна підготовка» є компонентом метасистеми, у ролі якої виступає педагогічна система, що характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує формування особистості студента та його готовність до професійної діяльності» [189, с. 144].

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури встановлено, що поняття «професійно-педагогічна підготовка» майбутніх учителів іноземної мови дослідники також тлумачать по-різному. Так, Т. Гусева зазначає, що «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів

іноземної мови» є процесом соціалізації та професіоналізації особистості, розвитку інтегративних і професійних здібностей і мислення, формування індивідуального стилю та професійно-важливих якостей, розширення соціального й особистісного досвіду діяльності» [93, с. 59].

Автори З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова пояснюють зазначену категорію як соціальне динамічне утворення – процес опанування сукупністю соціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність педагогічної діяльності [249].

Дослідник І. Ісаєв зосереджує увагу на цінносному аспекті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, стверджуючи, що зазначене поняття є «процесом засвоєння, передачі та формування педагогічних цінностей і технологій, результатом якого є опанування педагогом соціокультурних цінностей (особистісні цінності людини, цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами, цінності культури особистості тощо)» [125, с. 196]. І. Сілютіна визначає «професійну підготовку майбутнього вчителя» як здобуття кваліфікації у процесі навчання за відповідним напрямом, спеціальністю, освітньою програмою; система спеціальних знань, умінь і навичок, компетенцій, якостей, що забезпечують можливість успішної роботи в освітніх закладах [305, с. 43].

Аналіз нормативно-законодавчих документів, наукової й методичної літератури, рефлексія практичного досвіду та специфіки професійної підготовки вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти послугували підґрунтям для висновку про те, що *підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників* – це спеціально організований системний процес, спрямований на набуття й удосконалення професійних знань, педагогічних умінь, розвиток особистісно-професійних властивостей, поступове накопичення досвіду, що використовують із

професійною метою профільного навчання іноземної мови і літератури учнів старшої школи.

Отже, результатом підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності є певний рівень готовності до педагогічної діяльності, активно-діяльнісний стан особистості, що характеризується позитивним ставленням до професії, здібностями, знаннями, вміннями, навичками та стійкими професійно важливими якостями.

На думку І. Селютіної, «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності є важливою інтегративною якістю і стійкою особистісною характеристикою, що виявляється у здатності на високому рівні викладати іноземну мову із застосуванням знань, умінь і навичок, які отримані в результаті професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти [305, с. 43].

У сучасній науковій літературі поняття «готовність до педагогічної діяльності» розуміється вченими по-різному. На думку С. Максименко та О. Пелех, поняття «готовність» є цілеспрямованим проявом особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, навички й установки» [198, с. 70]. Варто зазначити, що А. Ліненко розуміє зазначений вище термін «як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення у діяльність певного спрямування» [187, с 56].

Автор Л. Рибалко тлумачить поняття «готовність» на основі акмеологічного підходу, зокрема як «професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя, пояснюючи зазначену вище педагогічну категорію як «особистісні інтегровані новоутворення у мисленні, свідомості, самосвідомості, якостях особистості майбутнього вчителя (інтелектуальних,

психічних, фізичних та ін.), які забезпечують продуктивне виконання педагогічної діяльності» [290, с. 9].

На думку В. Шахова, «готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності: є активним станом особистості, установкою на певну поведінку, мобілізацією зусиль для виконання певного завдання [347].

Обґрунтовуючи теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, Ю. Пелех трактує готовність майбутнього вчителя до діяльності як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації та застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами» [252, с. 23]. Як стверджує О. Шмирко, поняття «готовність до професійної діяльності» є цілісним утворенням, інтегративною властивістю, що характеризується взаємозв'язком, єдністю та взаємодією системи компонентів: мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, регулятивно-поведінкового, що визначають особистісну професійну позицію та мотивацію майбутньої діяльності, сукупність компетенцій, осмислене й ціннісне ставлення майбутніх учителів іноземної мови до процесу власного професійного розвитку» [349, с. 19].

У контексті реалізації компетентнісного підходу до забезпечення якості вищої освіти в Україні актуальною є позиція Л. Паламар щодо розуміння поняття «готовність», як результату вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої педагогічної діяльності залежно від отриманих у процесі професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності [244]. З психологічної точки зору, готовність до діяльності є особливим психічним станом, що зумовлює наявність у суб'єкта

образу структури певної дії й постійної спрямованості свідомості на її виконання та включає у себе різного роду установки на усвідомлення психологічної задачі, моделі вірогідної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей та їх співвіднесення із майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату [305].

Важливо зазначити, що для характеристики поняття «професійно-педагогічна готовність» вчені використовують поняття «професійна компетентність», яке визначається як професійна готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності.

У Законі України «Про вищу освіту» визначено поняття «компетентність як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти», а результати навчання – як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [271].

За визначенням В. Сластьоніна, «професійна компетентність включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий та ціннісний та є інтегральною характеристикою ділових і особистісних якостей фахівця, яка відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а також його соціально-моральну позицію. В. Сластьонін виокремлює такі складові професійної компетентності як: практична (спеціальна), соціальна, психологічна, інформаційна,

комунікативна, екологічна, валеологічна [309, с. 34-35]. Згідно з А. Марковою, слід розрізняти процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість) аспекти компетентності вчителя, до складових якої вчена відносить спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [202]. Отже, професійна готовність майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників характеризується його професійною кваліфікацією та певною сукупністю особистісних якостей і властивостей.

Варто зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови має певні особливості, що ґрунтуються на інтегрованому підході до забезпечення змісту освітнього процесу. Як стверджує С. Ніколаєва, зазначений вище процес повинен спрямовуватися на «опанування студентами сукупністю лінгвістичних знань, умінь і навичок практичного володіння іноземною мовою та на формування стійких наукових інтересів (умінь класифікувати вивчені мовні одиниці, планувати власну практичну діяльність, ураховуючи досягнення наукової думки, усвідомлювати структуру та систему лінгвістичних понять)» [228, с. 103].

У контексті зазначеного вище, О. Іваницький висловлює думку щодо інтеграції процесу формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності та оволодіння ним іноземною мовою і культурами. Дослідник тлумачить зазначений вище феномен як «певний рівень володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками та вміннями, що дають змогу індивіду комунікативно прийнятно і доцільно варіювати власну мовну поведінку залежно від функціональних факторів одномовного, двомовного або тримовного спілкування, створюють основу для комунікативного полікультурного розвитку індивіда» [126, с. 28].

У контексті проблеми дослідження значущими є наукова думка Л. Башман (L. Bachman), який вважає, що готовність учителя-філолога до педагогічної діяльності є тотожною сформованості його комунікативної компетентності, яку вчений пояснює як комунікативні мовні вміння, що характеризують мовну/лінгвістичну компетенцію (можливість висловлюватись іноземною мовою лише на основі засвоєних знань, розуміння мови як системи); дискурсивну компетенцію (зв'язаність, логічність, організація мови); прагматичну (вміння передати комунікативний зміст відповідно до соціального контексту); розмовну (вміння говорити зв'язно, без напруги, в природному темпі, без затяжних пауз для пошуку мовних форм); соціально-лінгвістичну (вміння вибирати мовні форми); стратегічну (вміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в умовах реального мовного простору); мовно мисленнєву (готовність до створення комунікативного змісту в результаті мовно-мисленнєвої діяльності: взаємодія проблеми, знань і дослідження)» [372, с. 258].

Отже, дефінітивний аналіз поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів англійської мови» дає підстави стверджувати, що результатом зазначеного процесу є загальнокультурна, професійна, психолого-педагогічна, лінгвістична, методично-технологічна готовність, що є важливою умовою забезпечення якості та продуктивності реалізації освітнього, практичного та виховного компонентів профільного навчання старшокласників. Визначено, що готовність до педагогічної діяльності є інтегративною професійно значущою здатністю особистості, що забезпечує перехід від системи університетської підготовки в систему професійної діяльності та характеризується сукупністю професійних знань, практичних

умінь і навичок, досвідом особистості, професійно особистісними значущими якостями.

У контексті проблеми дослідження готовність майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників трактується нами як психологічна, інтелектуальна, праксеологічна, професійно-особистісна здатність до якісного забезпечення іншомовної профільної підготовки учнів старшої школи на основі сформованих у них базових іншомовних знань та вмінь.

Проблема підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є актуальною і потребує подальших досліджень з метою підвищення якості фахової готовності студентів.

1.2. Специфіка підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників

Сучасні тенденції європеїзації іншомовної освіти в Україні спрямовані на оновлення цілей і змісту навчання та вивчення іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти, що висуває високі вимоги до підготовки учителів іноземних мов нової генерації, професійно готових здійснювати освітній процес в умовах плюрилінгвізму і полілогу культур.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти в Україні є профілізація її змісту в старшій школі. Профільне навчання має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного школяра, у тому числі з особливими освітніми потребами, у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й

дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації [164, с. 2].

Теоретичною базою впровадження профільного навчання є Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції профільного навчання у старшій школі, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та інших нормативно-правових документах [272]. Основні теоретичні напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених з урахуванням практичного досвіду в організації навчання старшокласників утілено в Концепції профільного навчання у старшій школі. Цей документ визначає базові поняття й основні підходи до вирішення проблеми профільності старшої школи: окреслює сутність, мету і принципи організації профільного навчання, його структуру і форми організації, розкриває призначення допрофільної підготовки як невід’ємного компонента профільного навчання.

У Концепції профільного навчання у старшій школі одним із пріоритетних напрямів освітньої політики визначено створення системи профільного навчання у 10–11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ).

Основними цілями запровадження профільного навчання є:

- забезпечення профільного (розширеного) вивчення окремих навчальних предметів згідно з програмами загальної середньої освіти;
- створення умов для істотної диференціації змісту навчання старшокласників із широкими і гнучкими можливостями побудови ними індивідуальних освітніх програм;
- сприяння встановленню рівного доступу до повноцінної освіти різним категоріям учнів відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних нахилів і потреб;

- розширення можливостей соціалізації школярів, забезпечення наступності між загальною і професійною освітою, у тому числі ефективнішої підготовки випускників школи до засвоєння програм вищої професійної освіти;

- виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання та мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання ІМ є цілеспрямованою підготовкою учнів до подальшої навчальної або професійної діяльності, пов'язаної з використанням ІМ як об'єкта майбутньої спеціальності або як засобу професійної комунікації [160].

Варто зазначити, що країни Європейського Союзу приділяють значну увагу питанню забезпечення умов для освіти обдарованих старшокласників, започаткувавши систему спеціалізованих шкіл для профільного навчання [394].

На думку І. Осмолівської «диференціація учнів за профілями, відповідно до їх інтересів, підвищує якість знань не тільки з предметів спеціалізації, але й з інших предметів [241, с. 6].

Дослідниця Л. Покроєва вважає, що «профільне навчання є засобом диференціації та індивідуалізації навчання, що більш повно враховує інтереси, нахили, здібності учнів та створює умови для їхнього навчання відповідно до професійних інтересів і намірів продовжувати освіту» [266, с. 49].

З точки зору Р. Бессонова, «профільне навчання є освітнім процесом у профільних класах ліцеїв та гімназій, метою якого є інтенсифікація соціально-професійного самовизначення старшокласників засобами диференціації навчання та врахування здібностей і інтересів учнів» [27, с. 29]

До основних завдань організації профільного навчання дослідники О. Кизим, С. Кропив'янська, С. Чистякова відносять наступні: розкрити роль шкільних предметів для розуміння структури професій; інтегрувати шкільні навчальні предмети в актуальне знання, необхідне для ефективної трудової діяльності; надати змогу старшим школярам виконувати різні спроби в системах «людина – техніка», «людина – природа», «людина – знак», «людина – образ», «людина – людина» і сформувати уявлення про свої можливості та уподобання; здійснити діагностичну функцію, що дозволить за допомогою спостережень, тестів, анкетування, інтерв'ювання визначити динаміку розвитку особистості, зокрема функціональної грамотності, технологічних вмінь, інтелектуальної та вольової підготовленості; сформувати установку на ефективну працю та успішну професійну кар'єру; сприяти проєктуванню учнями своїх життєвих і професійних планів, ідеалів майбутньої професії й можливих моделей досягнення високої кваліфікації в ній» [345, с. 101-108].

Автори монографії «Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект» Г. Васьківська, В. Кизенко, С. Косянчук, О. Барановська та інші дослідники вважають, що сутність профілізації змісту освіти полягає у посиленні його профільного ядра, яке є базовою складовою змісту, необхідною для засвоєння знань, умінь, навичок і цінностей сучасною молододою людиною та використання в усіх галузях життєдіяльності, особливо професійній. Дослідники висловлюють думку, що реалізація однією з основних функцій профільного навчання старшокласників є якомога повніше задоволення їхніх пізнавальних інтересів й освітніх потреб, зумовлених їх подальшими життєвими планами та орієнтацією на майбутню професію на основі надання учням можливості вільного вибору змісту навчання [334, с. 6].

Отже, у загальному вигляді профільне навчання визначається:

- по-перше, як **процес**, який спрямований на життєву самоідентифікацію та професійне самовизначення старшокласників; диференційований за цілями та змістом навчання, у якому враховуються в першу чергу здібності, запити і професійні орієнтації старшокласників з урахуванням замовлення суспільства;
- по-друге, як **підхід**, який забезпечить поглиблене вивчення окремих дисциплін та навчальних напрямків, програми і стандарти повної середньої освіти, професійно диференціює зміст освіти та сприяє забезпеченню рівного доступу до якісної освіти;
- по-третє, як форма організації освітнього процесу, що спрямована на забезпечення особистісно орієнтованого освітнього процесу;
- по-четверте, як засіб індивідуалізації навчання, коли в результаті змін у цілях, структурі, змісті і формах освітнього процесу повніше враховуються інтереси, здібності та схильності учнів, а також їх професійні інтереси та наміри щодо продовження освіти.

Основні завдання профільного навчання (профіль - англійська мова) старшокласників полягають у вдосконаленні базової іншомовної підготовки випускників (рівень B1); посиленні профільного ядра іноземної мови (рівні B1+, B2) на засадах міждисциплінарності та професіоналізації знань; задоволенні пізнавальних інтересів, освітніх і професійних потреб старшокласників на основі вільного вибору змісту навчання; орієнтації на продовження іншомовної професійної освіти як мети або засобу оволодіння іншою предметною галуззю.

Профільне навчання учнів старшої школи в контексті іншомовної підготовки тлумачимо як спеціально організований освітній процес, спрямований на формування іншомовної компетентності засобами іноземної

мови і літератури, що вможливорює набуття учнями лінгвістичного, мовленнєвого й соціокультурного досвіду для успішної реалізації з професійною та освітньою метою.

Специфіка профільного навчання в старшій школі полягає в трансформації змісту іншомовної освіти на основі компетентнісного підходу й міждисциплінарності; спрямуванні змісту на поглиблене вивчення іноземних мов і літератури; орієнтації на науково-пізнавальні потреби та інтереси старшокласників; використанні сучасних методик моніторингу результатів навчання; створенні оптимальних умов для професійного самовизначення й повноцінної реалізації їхніх внутрішніх ресурсів в іншомовній навчально-пізнавальній діяльності. Провідну роль у забезпеченні якості профільного навчання відіграють елективні курси й дидактично виважений навчально-методичний супровід (мовне портфоліо, електронні підручники) для поглибленого опанування іноземної мови та літератури, що диференційовані відповідно до професійних інтересів і потреб старшокласників. З огляду на змістові й процесуальні трансформації в системі профільної шкільної освіти, психолого-педагогічну характеристику учнів старшої школи, підсумовано, що професійна діяльність учителя англійської мови має бути спрямована на створення умов для побудови індивідуальної освітньої траєкторії учнів із метою успішного задоволення їхніх життєвих та освітніх потреб на основі аналізу інтересів, здібностей, нахилів; формування нових ідеалів і культурних цінностей, саморозкриття, самовизначення й подальшої адаптації до викликів мультилінгвальних реалій. Старша профільна школа потребує педагогів, які володіють новітніми технологіями й методиками навчання іноземної мови та літератури для цілеспрямованого фокусування іншомовної освіти на комунікативно-пізнавальне, особистісно орієнтоване й мультикультурне середовище (з

акцентуванням уваги на попередньо набутому іншомовному досвіді в процесі допрофільної підготовки).

За результатами анкетування вчителів англійської мови щодо організації профільного навчання в старшій школі, з'ясовано суб'єктивні та об'єктивні труднощі, які виникають в освітньому процесі, а саме: недостатній рівень знань про організацію профільного навчання з іноземної мови в старшій школі, вибору ефективних способів і засобів диференціації та індивідуалізації навчання іноземної мови; брак сформованих умінь щодо використання інноваційних методик навчання іноземної мови в профільному класі; неузгодженість завдань, запропонованих у підручниках, за різними рівнями диференціації; перенасичення підручників зайвою інформацією; недостатність сучасних методичних розробок із профільного іншомовного навчання в старшій школі; неналежна роль адміністрації в ознайомленні з новими надбаннями педагогічної науки і практики з профільного навчання; відсутність у програмах підвищення кваліфікації спецкурсів щодо використання методичних підходів чи прийомів профільного навчання учнів старшої школи тощо.

На тлі високих вимог профільної школи система іншомовної педагогічної освіти покликана розв'язувати комплекс завдань, спрямованих на задоволення професійних інтересів майбутнього вчителя іноземної мови та на нагальну потребу в забезпеченні якісної іншомовної підготовки учнів старшої профільної школи.

Отже всі сучасні інноваційні перетворення в українській педагогічній думці з модернізації змісту шкільної освіти характеризуються підвищенням її якості, гуманізацією, формуванням єдиного освітнього простору з країнами Європи, що вимагає формування нової генерації майбутніх учителів.

Науково-теоретичний аналіз підготовки майбутніх учителів англійської

мови до профільного навчання неможливий без глибокого системного вивчення детермінант, відсутність орієнтації в яких негативним чином позначається на готовності студентів до викладання у старшій школі. Тому логічним напрямком підготовки майбутніх учителів до профільного навчання є для нас аналіз профілізації старшої школи як цілісної педагогічної системи.

Професійна підготовка вчителя англійської мови в умовах впровадження ідей нової української школи, що полягають у переході від трансляційної педагогіки до смислової, від авторитаризму до педагогічної кооперації, концептуально переосмислюється, що пов'язано зі зміною методологічних основ освіти в цілому.

Дотримання Болонських принципів, зокрема впровадження двоциклового навчання та освітніх і кваліфікаційних ступенів (бакалавра і магістра) є гарантією підготовки саме таких учителів. У стандарті вищої освіти, освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за кваліфікацією вчителя англійської мов і літератури відображено вимоги до компетентності та соціально важливих якостей сучасного вчителя іноземних мов, ключовими серед яких є оволодіння системою сучасних лінгвокультурологічних знань, специфікою мовних картин світу, вміння використовувати іноземну мову для розвитку інтелекту та впливу на емоційну й пізнавальну сфери особистості учня, окреслення шляхів формування інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, вміння аналізувати досвід роботи, здійснювати самоконтроль, самооцінку, саморегуляцію, виділяти та переборювати недоліки у професійній діяльності [318].

Як зазначає Г. Бойко, формування готовності студентів до професійної діяльності передбачає виконання комплексу навчальних заходів, які мають забезпечити майбутнім учителям достатній рівень майстерності на основі засвоєння професійних знань:

- основних положень загальнодержавної політики в галузі шкільної освіти, у тому числі з навчання іноземних мов;
- комунікативної компетенції, основними компонентами якої є мовна (лінгвістична), мовленнєва та соціокультурна компетенції;
- змісту та особливостей усіх компонентів навчання іноземної мови: цілей, методів, засобів тощо;
- психологічних особливостей учня, сфер його інтересів і задатків;
- змісту програми з навчання іноземних мов й інших нормативних документів;
- основних положень дидактико-методичної концепції, на якій побудований зміст підручника;
- основних вимог, які визначає суспільство до особистості сучасного вчителя, у тому числі рівня його професійної майстерності [43].

Парадигмальні перетворення у шкільній освіті об'єктивно потребують нових підходів до підготовки майбутнього вчителя, результатом якої є сформованість професійної компетентності як необхідної умови освітньої діяльності, саморозвитку і самовдосконалення педагога.

Безперечно, важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя англійської мови є іншомовна комунікативна компетентність, яка характеризується вмінням студента та його готовністю здійснювати всі види спілкування, його країнознавчою підготовкою, культурою мовленнєвої поведінки [234].

Як стверджує С. Ніколаєва, формування іншомовної комунікативної компетентності повинен спрямовуватися на «опанування студентами сукупністю лінгвістичних знань, умінь і навичок практичного володіння іноземною мовою та на формування стійких наукових інтересів (умінь класифікувати вивчені мовні одиниці, планувати власну практичну

діяльність, ураховуючи досягнення наукової думки, усвідомлювати структуру та систему лінгвістичних понять)» [228, с. 103].

У зв'язку з тим, що у XXI столітті гостро постає проблема діалогу культур, мирного співіснування й продуктивної співпраці людей різних націй, виникає необхідність формування у майбутніх учителів англійської мови полікультурного компонента професійної компетентності – готовності до організації міжкультурного діалогу.

Актуальним на сучасному етапі розвитку вищої освіти України є впровадження в освітній процес британського досвіду використання інноваційних педагогічних технологій (мовне портфоліо; тьюторство; технології контекстно-мовного навчання – імерсійного навчання, технології мовного занурення і прямої технології навчання; індивідуалізації та персоніфікації навчального процесу – технології навіювання, технології асоціативних символів і технологія асоціацій, побудова інтелектуальних мап; творчо-діалогічних технологій, оскільки профільна освіта старшокласників базується на особистісно орієнтованих підходах, що передбачають упровадження інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання.

Майбутній учитель англійської мови, забезпечуючи профільне навчання старшокласників, має володіти методикою формування їхньої самоосвітньої компетентності, що базується на спеціально організованій педагогом діяльності та включає формування таких якостей, як самостійність, спостережливість, відповідальність, самоорганізація, креативність. Світосприймання та специфіка проявляються в умінні виявляти різні форми активності та володіння інформаційно-технологічною компетентністю.

Необхідно враховувати, що ключові компетентності тісно пов'язані з самоосвітніми, як системою здібностей, що забезпечують особистості можливість успішно вирішувати всі життєві завдання, успішно здійснювати життєдіяльність на рівні життєтворчості [284].

Так, майбутній учитель англійської мови повинен володіти теорією профільного навчання, що може, на наш погляд, містити в собі: глибоке знання основ освітньої галузі; психолого-вікових особливостей учнів старшої школи; знань про мотивацію творчої діяльності; уявлень про особливості емпіричного і теоретичного способів абстрагування і узагальнення та про структуру профільної пізнавальної діяльності старшокласників.

Майбутній учитель англійської мови профільного навчання у старшій школі повинен володіти такими практичними навичками:

- структурування навчального матеріалу на основі дидактичних принципів профільного навчання, вибір необхідних для засвоєння одиниць змісту і визначення їх послідовності у рамках навчального курсу, проєктування навчальних засобів і планування їх використання;

- планування педагогічної і навчальної діяльності, що дозволяє визначати конкретні цілі профільного навчання, планувати структуру навчальних профільних ситуацій та діяльності старшокласників у них, визначати способи і форми засвоєння учнями поглибленого змісту англійської мови та їх готовності до зовнішнього незалежного оцінювання, визначати цілі, види і форми проведення діагностики якості навчальних досягнень, вибирати дидактично доцільні методи і прийоми навчання для забезпечення якісного виконання навчальної програми відповідно до вимог Державного стандарту середньої освіти;

- виявлення схильностей і здібностей старшокласників до вивчення англійської мови;

- здійснення максимальної диференціації навчального процесу за предметною спрямованістю інтересів і здібностей учня;
- механізми формування взаємної відповідальності педагога і учнів щодо процесів та результатів навчання через використання різних комунікативних технік і технік організації групової роботи, що дозволяють організовувати учнів на проєктування власної освітньої траєкторії, аналіз її результатів через здійснення контролю і корекції навчальної діяльності учнів;
- діяльність, що дозволяє стимулювати пізнавальну активність учнів, встановлювати і підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі.

Отже, резюмуючи зазначене вище, нами зроблено висновок, що майбутній учитель англійської мови профільної старшої школи повинен володіти трьома підсистемами впровадження форм і методів профільного навчання: викладення змісту профільного навчального матеріалу, організації комунікації «учитель – учень», забезпечення пізнавальної мотивації учнів до вивчення англійської мови.

Професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників на основі діяльнісного підходу передбачає: особистісно-професійне становлення студента, що становить собою цілісну сукупність його освітніх професійних цінностей; спосіб навчальної діяльності; прояв творчості в навчальному процесі; специфічний спосіб самореалізації, самовизначення і соціальної самоактуалізації (тобто, навчання студентів відбувається в умовах індивідуально орієнтованого підходу, у якому студент займає позицію самоуправління своєю навчально-пізнавальною діяльністю із врахуванням власного особистісного досвіду).

При цьому студент сам встановлює індивідуальний освітній «вектор» власного професійного розвитку у контексті підготовки до роботи у старшій

профільній школі. Нові, порівняно з традиційною освітою, завдання розвитку особистісно-інтелектуальних ресурсів учнів передбачають співтворчість учня і вчителя у проєктуванні змісту профільної освіти з метою забезпечення особистісного ставлення учня до вивчення англійської мови. Така модель освіти, за Н. Гафуровою [74], характеризується такими принципами:

- визнання людини головною цінністю в освіті, метою якої є створення умов для її особистісного розвитку із врахуванням її життєвого досвіду, потреб і здібностей;
- активізація особистісного потенціалу учня та його перехід у позицію суб'єкта освітньої діяльності;
- різноманітність і багатофункціональність освітньої сфери, спрямованої на розвиток мисленнєвої сфери і всебічний розвиток особистості за: освітніми галузями;
- теоретична і практична спрямованість;
- забезпечення реалізації суб'єктної позиції учня через надання йому права проєктування освітньої діяльності на основі вибору змісту освіти варіативної частини і побудови власної освітньої траєкторії;
- стимулювання пізнавальної діяльності старшокласників в умовах процесуальних проблемно-діалогових педагогічних технологій і суб'єкт-суб'єктних відносин у спільній діяльності;
- переорієнтація оцінної діяльності педагога з традиційної оцінки результатів освітньої діяльності на критерій успішності учня.

Дослідниця Т. Полонська, досліджуючи профільне навчання, акцентує увагу на тому, що це не просто поглиблене вивчення навчального предмета, а спеціальна система заходів, спрямованих на діяльнісне застосування учнями своїх іншомовних знань і вмінь і орієнтацію на майбутню професійну діяльність. До функцій іншомовної освіти автор відносить наступні:

забезпечення завершення мовної загальноосвітньої підготовки випускників школи; допомога старшокласникам у самовизначенні та у розумінні ролі іноземної мови для реалізації планів на майбутнє; забезпечення можливості використання англійської мови у трудовій діяльності після закінчення школи; орієнтації старшокласників на продовження мовної професійної освіти, як мети або засобу для оволодіння іншою предметною галуззю.

Особливістю профільного навчання є застосування нових інформаційних технологій з метою комплексного використання технічних засобів навчання, переходу від репродуктивних форм навчальної діяльності до самостійних, пошуково-дослідницьких видів роботи, перенесення акценту на аналітичний компонент навчальної діяльності, формування комунікативної культури учнів і розвиток умінь роботи з різними типами інформації.

Отже, як стверджує Т. Полонська, профільне навчання є засобом диференціації та індивідуалізації учнів, засобами реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі, при якому кожен старшокласник може вибудовувати індивідуальний освітній шлях або особистий професійний план за умови створення необхідних умов для його навчання відповідно до професійних інтересів та завдяки особливій структурі, змістові й організації навчального процесу [267].

Відтак, сучасна профільна школа висуває високі вимоги до професійної компетентності майбутнього вчителя англійської мови: він повинен бути фахівцем високого рівня, відповідного профілю та спеціалізації, щоб забезпечувати варіативність та особистісну орієнтацію освітнього процесу через послідовне, педагогічно доцільне проєктування індивідуальних освітніх програм розвитку особистості; забезпечувати практичну орієнтацію освітнього процесу засобами впровадження

інноваційних інтерактивних технологій, проєктно-дослідницьких методів, партнерської співпраці з учнями. Мета профільного навчання узгоджується з головною метою української системи освіти, якою є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися упродовж життя [221].

У зв'язку із визначеною метою система освіти має забезпечити: формування особистості як професіонала, що усвідомлює свою приналежність до сучасної цивілізації; розвиток у підростаючого покоління творчих здібностей, підтримку обдарованих дітей та молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості; підготовку людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх технологій; різноманітність типів і видів закладів освіти, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання й виховання; доступ до якісної освіти в системі загальної середньої освіти; оптимізацію структури освітньої мережі, створення умов для профільного, екстернатного і дистанційного навчання; варіативність здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей; неперервність освіти впродовж усього життя; наступність змісту і координацію освітньої діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби і здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості.

Таким чином, педагогічну підготовку майбутнього вчителя англійської мови, можна реалізувати повніше, якщо її головна мета буде полягати в орієнтації на професійно-особистісний розвиток, виражений, перш за все, в його здатності до постійного збагачення своєї духовної, фахової, педагогічної та професійної культури в цілому. Даний процес

повинен здійснюватися з урахуванням основних стадій становлення особистості як суб'єкта діяльності (адаптація студентів до нових соціально-педагогічних умов навчання, становлення активної позиції того, кого навчають, самовизначення), шляхом насичення гуманістичним змістом традиційних курсів психолого-педагогічних дисциплін на факультетах іноземної філології університетів, зокрема педагогічних [284].

Центральним положенням особистісного підходу є новий погляд на особистість студента і викладача ЗВО, який включає такі основні позиції: особистість студента є унікальним явищем, тому вона заслуговує на повагу (навіть якщо не є зразковою); особистість як студента, так і викладача, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету; студент є не об'єктом, а суб'єктом психолого-педагогічної підготовки.

Провідною ідеєю при переосмисленні педагогічної підготовки є ідея активної ролі студента в розвитку його особистісних і професійних здібностей і якостей, тобто примат «суб'єктності», високий рівень розвитку суб'єктивного контролю. Педагогічна підготовка повинна бути в більшій мірі розвиваючою, саморозвиваючою і персоналізованою, а її реалізація повинна забезпечувати вільний стабільний професійний розвиток майбутнього вчителя. Програми з дисциплін педагогічного циклу повинні мати розвиваючий характер, а для цього вони повинні: бути спрямовані на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів як студента, так і викладача; бути орієнтовані на розвиток їх педагогічних здібностей і педагогічного мислення; формувати педагогічну направленість особистості; враховувати особливості впливу акцентуацій характеру студента на продуктивність майбутньої професійної діяльності.

Сьогодні головним напрямом роботи педагогічної кафедри факультету іноземної філології університету є перехід від масово репродуктивної до

розвиваючої, творчої й особистісної освіти, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя [109, с. 48].

Отже, викладання дисциплін педагогічного циклу повинно здійснюватись як супровід і забезпечення професійного розвитку і саморозвитку майбутнього вчителя через організацію різних видів як педагогічної, так й інших видів діяльності. Аби встановити особливості формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов, необхідно з'ясувати особливості фахової підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Визначаючи зміст поняття «готовність до іншомовного спілкування», Л. Гапоненко стверджує, що це «складне особистісне утворення, яке містить у собі усвідомлене використання студентами іншомовного спілкування як способу професійної взаємодії й засобу обміну професійною інформацією, практичні вміння реалізації комунікативної взаємодії іноземною мовою. Воно спрямоване на підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя» [70, с. 27-28].

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутості у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості.

Науковці виділяють певні рівні й етапи у процесі професійного розвитку особистості, зокрема Т. Кудрявцев вважає, що одним з провідних

критеріїв є ставлення особистості до професії і рівень виконання діяльності та виділяє чотири стадії професійного розвитку: виникнення та формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; входження у професію, активне її засвоєння й визначення себе у професійній групі або колективі; повна реалізація особистості у професійній діяльності [179; 202]. Стадія професійного навчання та підготовки до педагогічної діяльності майбутнього вчителя характеризується самопроєктуванням на основі усвідомлення змісту діяльності в професійні цінності та структурування концептуальної професійно-педагогічної позиції.

Становлення професійної позиції майбутнього вчителя іноземної мови засобами формування рефлексії, самооцінки й самосвідомості забезпечуються виконанням у професійно-педагогічній підготовці цілісної системи трьох принципів: рефлексивності, інтерактивності й проєктного підходу. Якщо виконання принципу рефлексивності забезпечує осмислення педагогічних цінностей і професійної діяльності, наділення їх власними смислами, інтерактивності (співвіднесення цих смислів зі світом соціальних значень і цінностей культури), то проєктний підхід забезпечує зворотний до осмислення процес – усвідомлення смислів [242].

На думку В. Серікова, головною складовою професійно-педагогічної позиції майбутнього фахівця є професійна рефлексія як усвідомлення здатності до пізнання й діяльності шляхом пошуку в собі «духовного, сутнісного» [300].

Складовою професійної позиції вчителя є професійна самооцінка, що є оцінкою ним самого себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і ролі у творчому самотворенні та творенні оточуючих обставин. Професійно цінні якості майбутнього вчителя, що є складовою його професійної підготовки, відпрацьовуються у тренінгових вправах,

розвиваючи здатність до самоосмислення. У процесі дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності Н. Боритко виділяє такі результати змісту освітнього процесу у ЗВО: перший – рефлексивний (переживання ситуацій педагогічної діяльності, їх обговорення, герменевтичне розуміння їх смислів і значень), другий – ціннісний (осмислення й усвідомлення ситуацій, що дозволяє оформити смисли діяльності в особистісні (індивідуальні) цінності); третій – проєктивний (самопроєктування й реалізація професійної позиції й діяльності, формування ціннісних орієнтирів педагога, усвідомлення принципів його діяльності). У тренінгових вправах, що є частиною професійної підготовки, відпрацьовуються такі професійно цінні властивості вчителя, як здатність до самоосмислення (розуміння себе), здатність «віддаватися чужому буттю» [46].

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначають Рекомендації Ради Європи, конкретизуючи знання і вміння, які потрібно розвивати у користувачів мови для забезпечення ефективного спілкування у крос-культурному контексті та пропонуючи комунікативні педагогічні завдання для активного залучення учнів до осмисленої комунікації на кожному ступені навчання [113].

Формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя англійської мови засобами визначення цілей, врахування специфіки вирішення навчальних завдань щодо формування загальної та комунікативної компетенцій учнів засобами вдосконалення володіння видами мовленнєвої діяльності у конкретній сфері спілкування є найважливішим завданням професійної підготовки студентів у ЗВО. Професійна самооцінка, тобто оцінка майбутнього вчителя англійської мови своїх педагогічних можливостей, професійних якостей творчого

самотворення та творення оточуючих обставин є важливим компонентом професійної компетенції майбутнього «Я» студента.

Професійно цінні якості майбутнього вчителя, що є складовою його професійної підготовки, відпрацьовуються у тренінгових вправах, розвиваючи здатність до самоосмислення. У процесі дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності Н. Боритко виділяє такі результати забезпечення змісту освітнього процесу у ЗВО: перший – рефлексивний (переживання ситуацій педагогічної діяльності, їх обговорення, герменевтичне розуміння їх смислів і значень), другий – ціннісний (осмислення й усвідомлення ситуацій, що дозволяє оформити смисли діяльності в особистісні (індивідуальні) цінності; третій – проєктивний (самопроєктування й реалізація професійної позиції й діяльності, формування ціннісних орієнтирів педагога, майбутнього вчителя у даному навчальному процесі повинна визначатися тим, що загальною метою викладання профільних дисциплін є орієнтація на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, на підготовку до усвідомленого і відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності [46].

Відповідно до цього, зміст профільного навчання має бути спрямований на формування в учнів орієнтовних ключових компетентностей, що визначають його успішну самореалізацію в умовах постійно змінюваного суспільства: самостійні рефлексивні дії; адекватне використання інструментарію (знарядь праці, технологій, мисленнєвих прийомів) для вирішення проблем; робота в колективі, співробітництво; творче і критичне мислення. Дидактична організація профільного навчання передбачає співпрацю учнів, учителів і батьків у напрямі розвитку траєкторії варіанту освіти категорії учнів (групи, класу, підгрупи тощо) засобами профільно-диференційованого навчання.

Важливим компонентом професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов є професійні знання з педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов, прикладної лінгвістики та вміння їх практичного використання у практичній педагогічній діяльності в закладі загальної середньої освіти, визначені галузевим стандартом вищої освіти.

На думку науковців, «змістом професійних знань майбутнього вчителя є понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни» [327, с. 232]. В умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації «професійність знань учителя визначається не лише їхнім змістом, а й здатністю передавати їх учням, сприяючи взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації» [287, с. 570].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови потребує, крім засвоєння теоретичних знань, формування практичних професійних умінь застосування сучасних інноваційних технологій навчання учнів. Важливо зазначити, що у концепції Оксфордського університету базової підготовки вчителя акцентується увага на вирішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії і практики: критичного вивчення, вдосконалення та експериментального використання практичних педагогічних ідей, різноманітної теоретичної та науково-дослідної літератури, тобто «практичне теоретизування» [287, с. 580-581].

На переконання С. Вітвицької, «процес засвоєння професійних знань тісно пов'язаний з розвитком професійного мислення, завдяки якому студенти здатні виділяти істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, ситуацій, аргументувати їх, прогнозувати результат, приймати власне рішення» [65, с. 77]. Автор виділяє п'ять рівнів сформованості у студентів професійних знань:

- перший рівень – розуміння та інтерпретація сутності базових фахових понять на основі їх категоріального аналізу;
- другий рівень – застосування знань сутності базових фахових понять у стандартних ситуаціях під керівництвом викладача;
- третій рівень (аналіз) – співставлення основних категорій, визначення між ними взаємозв'язку, застосування одержаних знань у нестандартних ситуаціях;
- четвертий рівень (синтез) – встановлення логіко-структурної залежності між основними педагогічними поняттями;
- п'ятий рівень (оцінка) – оцінювання значення того чи іншого матеріалу у цілісній системі професійних знань, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки» [65, с. 17-18].

Отже, головною властивістю професійних знань студента є усвідомлена вмотивованість вибору ним способу виконання педагогічної дії, на основі оволодіння засобами і прийомами та застосування засвоєних знань на практиці [65, с. 137].

Моделюючи зміст й структуру професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, Є. Пассов визначив вісім видів умінь, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки в закладах вищої освіти: «проектувальні вміння (спроєктувати, спланувати будь-який вид роботи); адаптаційні вміння (застосовувати свій план у конкретних навчальних умовах); організаційні вміння (організація будь-якого виду навчальної діяльності учнів); мотиваційні вміння (мотивація учнів до навчальної діяльності); комунікативні вміння (спілкування в урочний та позаурочний час); уміння контролю і самоконтролю; пізнавальні вміння (дослідницька діяльність); допоміжні вміння (співати, малювати, грати на музичному інструменті тощо)» [245, с. 14].

Завершальним етапом у професійній підготовці майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників є процес оволодіння професійною компетенцією зокрема: набуття професійних знань про особливості організації освітнього процесу з ІМ на старшому ступені навчання: послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, використання прийомів особистісно-орієнтованого оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією на рівні B1+; цілеспрямована реалізація принципу професійної спрямованості навчання ІМ, орієнтована на використання ІМ у майбутній практичній діяльності старшокласників, активне застосування індивідуальних і групових форм самостійної роботи.

Технологічне забезпечення професійної компетенції майбутнього вчителя англійської мови корелює з основним методологічним принципом Ради Європи: використання найефективніших методів навчання англійській мові з метою досягнення цілей, узгоджених із потребами окремих учнів та у соціальному контексті» [113, с. 141]. Зазначений вище підхід базується на комунікативних потребах учнів та використанні засобів і методів, які зможуть задовольнити їхні потреби і відповідатимуть їхнім характеристикам.

Проте в межах професійної підготовки вчителя іноземних мов навчальні технології, як засіб побудови освітнього процесу та засвоєння конкретного навчального матеріалу, варіюються залежно від форми навчання.

До провідних форм професійної підготовки у закладі вищої освіти належить лекція, яка не лише вирішує дидактичне завдання з ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, головними ідеями навчального матеріалу, а й стимулює їх самостійну роботу» [65, с. 99].

Основними технологічними вимогами до проведення викладачами лекцій, зокрема з професійно-методичних дисциплін є наступні: активне

залучення студентів до діалогової взаємодії; спільне опрацювання змісту матеріалу на основі звернення до досвіду і знань; активізація пізнавальної діяльності аудиторії засобами залучення до вільного обміну думками; створення проблемних ситуацій як засобу стимулювання професійного мислення майбутніх учителів. З метою розвитку професійного мислення майбутніх учителів, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах набувають поширення використання викладачами групових технологій навчання під час проведення семінарських практичних занять, що активізує вирішення студентами пізнавальних завдань та отримання навичок групової діяльності.

Можливість зрозуміти навчальний матеріал з різних позицій і набути первинного педагогічного досвіду студенти отримують під час проведення викладачами занять у формі ділових, рольових, імітаційних, операційних ігор. У сучасних умовах професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ доцільним є впровадження викладачами інформаційних технологій: перегляд відео уроків із взаємопов'язаним виконанням завдання, «проникненням» в окремі теми курсу, що забезпечить багаторазове збільшення релевантної інформації засобами створення інформаційного середовища і посилення інтерактивного характеру навчання.

У рамках особистісно-орієнтованого навчання студентів варіативність технологічного забезпечення процесу формування професійної компетенції майбутнього вчителя ІМ уможливорює розвиток індивідуальних когнітивних стилів студентів, їхнього суб'єктного досвіду, який узгоджується зі змістом освіти [254, с. 37-38].

Головними вимогами до особистісно орієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови належать:

- виявлення та оцінка способів навчальної самостійної та продуктивної діяльності студента;
- активізація самостійної роботи студентів, підвищення рівня мотивації до оволодіння професійними знаннями і вміннями, врахування і розвиток когнітивних стилів студентів через індивідуалізовані завдання;
- активне стимулювання студента до самоосвіти, саморозвитку, самовираження у ході опанування знань;
- конструювання навчального матеріалу, який дає змогу студенту вибрати його зміст, вид та форму виконання завдань .

Однією з ефективних технологій особистісно орієнтованого навчання є впровадження викладачами навчальної проєктної діяльності студентів, яка передбачає їх самостійну індивідуальну, парну або групову діяльність на основі використання різноманітних методів, засобів навчання та інтегрування знань, умінь з різних галузей науки [109, с. 295].

Отже, технологічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників у контексті європейських вимог виявляє ряд загальних тенденцій, зокрема: визначення нових цілей і змісту навчання, використання інноваційних навчальних технологій, розвиток індивідуальних, когнітивних стилів студентів, здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і умінь. Майбутній вчитель англійської мови має усвідомити, що загальною метою викладання профільних дисциплін є орієнтація на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, на підготовку до усвідомленого і відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності. Відповідно до цього, зміст профільного навчання має бути спрямований на формування в учнів орієнтовних ключових компетентностей, що визначають успішну самореалізацію в умовах постійно змінюваного

суспільства: самостійні рефлексивні дії; адекватне використання інструментарію (знарядь праці, технологій, мисленнєвих прийомів) для вирішення проблем; робота в колективі, співробітництво; творче і критичне мислення. Дидактична організація профільного навчання передбачає співпрацю учнів, учителів і батьків у напрямі розвитку траєкторії варіанту освіти категорії учнів (групи, класу, підгрупи тощо) засобами профільно-диференційованого навчання.

Роблячи підсумок розгляду вищезгаданих понять з позицій інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів англійської мови, ми можемо зробити такі висновки:

Специфіка профілізації старшої школи висуває нові, підвищені вимоги до професійного рівня майбутнього вчителя англійської мови:

- забезпечення варіативності та особистісної орієнтації освітнього процесу, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій;
- практична орієнтація освітнього процесу із введенням інтерактивних діяльнісних компонентів (засвоєння проєктно-дослідницьких і комунікативних методів);
- завершення профільного самовизначення старшокласників і формування ключових компетентностей, необхідних для продовження освіти у відповідній сфері професійної освіти.

Однією із провідних ідей підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є усвідомлення значущості власної педагогічної діяльності у контексті профільного навчання та практичного впровадження набутих професійних знань, умінь і навичок у педагогічній практиці і майбутній професійній діяльності в сучасній школі.

Висновок до першого розділу

Аналіз основних тенденцій сучасного етапу розвитку професійної педагогічної освіти в Україні детермінується інноваційною ідеєю розвитку освітнього процесу, який ґрунтується на компетентнісному, особистісно-орієнтованому та діяльнісному підходах і гуманістичних концепціях реформування Нової української школи. На основі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури вітчизняних і зарубіжних учених зроблено висновок про необхідність організаційних, змістових і технологічних змін у системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання у профільних класах старшої школи, зокрема:

- запровадження інноваційних педагогічних технологій у освітній процес закладів вищої педагогічної освіти;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення інноваційності, мобільності та інтерактивності занять;
- спрямування освітнього процесу на професійний розвиток особистості майбутнього вчителя, його інноваційного педагогічного мислення;
- організація ефективної полісуб'єктної навчальної взаємодії між викладачем і студентом на основі змістовно пошукового діалогу як методу розвитку особистості;
- реалізація інноваційних освітніх технологій засобами взаємодії, співтворчості, рефлексії, креативності, ситуаційного проєктування, індивідуального самонавчання, саморозвитку студента;
- впровадження викладачами комунікативно-діяльнісного підходу, що реалізує навчання мови через мовлення і заснований на таких ключових поняттях, як: «спілкування», «культура», «мотивація», «інтерактивність»;

- варіативність освітніх програм з використанням елементів проблемного та інтенсивного навчання іноземних мов.

З метою розуміння сутності процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників здійснено дефінітивний аналіз ключових понять дослідження: «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови», «готовність майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників»:

- поняття «підготовка» - як діяльність, яка спрямована на навчання, надання необхідних знань;
- «професійна підготовка» – як цілеспрямований процес, у результаті якого здійснюється підготовка особистості до професійної діяльності;
- «професійно-педагогічна підготовка» – як складова організованого педагогічного процесу з набуття професійних знань, умінь і ціннісних установок, яка реалізується у межах відповідного циклу галузевого стандарту;
- «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземної мови» – як процес здобуття кваліфікації у процесі навчання за відповідним напрямом, спеціальністю, освітньою програмою; система спеціальних знань, умінь і навичок, компетенцій, якостей, що забезпечують можливість успішної роботи в освітніх закладах;
- «готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності – як важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика, що виявляється у здатності на високому рівні викладати іноземну мову із застосуванням знань, умінь і навичок, які отримані в результаті професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Аналіз нормативно-законодавчих документів, наукової й методичної літератури, рефлексія практичного досвіду та специфіки професійної підготовки вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти послугували підґрунтям для висновку про те, що *підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників* – це спеціально організований системний процес, спрямований на набуття й удосконалення професійних знань, педагогічних умінь, розвиток особистісно-професійних властивостей, поступове накопичення досвіду, що використовують із професійною метою профільного навчання іноземної мови і літератури учнів старшої школи.

Результати дослідження першого розділу представлено в публікаціях автора [352; 353; 354; 355; 356; 368].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників

На сучасному етапі модернізації вищої педагогічної школи основним завданням є пошук викладачами ефективних шляхів забезпечення міждисциплінарної організації змісту підготовки компетентного, висококваліфікованого, конкурентоспроможного вчителя, здатного до творчої організації особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Потреба змін в професійній підготовці майбутніх учителів дозволяє зробити висновок про те, що зазначений процес потребує наукового осмислення, системного дослідження та перспективного моделювання освітнього процесу у закладах вищої освіти [201, с. 17].

З метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників нами був обраний метод педагогічного моделювання. Ми звертаємося до моделювання як до одного з провідних методів наукового дослідження в сучасній педагогіці, як до технології, що об'єднує емпіричні та теоретичні елементи та є одночасно способом пізнавальної та перетворювальної практики.

Створення моделі є оптимальним методом дослідження педагогічного процесу, що відображає не лише взаємозв'язки її компонентів, але й є необхідною умовою для прогнозування динаміки та перспектив їх розвитку.

Український педагогічний словник тлумачить термін «педагогічне моделювання» як матеріальну й умовну імітацію реально існуючої педагогічної системи шляхом формування моделей, які створюють принципи організації та функціонування цієї системи» [79. с. 213]

Дослідник В. Маслов пояснює термін «моделювання» як творчий цілеспрямований процес конструктивно – проєктивної, аналітико – синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта в цілому або його характерних компонентів, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку [206].

Дослідники О. Дубасенюк, А. Іванченко вважають, що метод моделювання ґрунтується на синтетичному підході, який дозволяє виділяти цілісні системи і досліджувати їх функціонування. Автори представили структуру процесу моделювання за таким алгоритмом: постановка завдання; створення або вибір моделі; дослідження моделі; перенесення знань з моделі на оригінал [270].

Як стверджує І. Богданова розроблення моделі передбачає конструювання певної системи, що забезпечує вирішення проблем, пов'язаних із проєктуванням її можливостей, з феноменом випередженого відтворення об'єктивного ходу подій, реалізованого завдяки постановці цілей, з прогнозуванням, орієнтованим на певні результати та з моделюванням об'єкту, що відображає всі значущі аспекти майбутньої моделі [42, с. 95].

Автори С. Іванова, А. Кільченко, Л. Лупаренко, О. Спірін, А. Яцишин, переконані, що ефективне педагогічне моделювання включає п'ять основних

етапів: вивчення проблеми побудови моделі та визначення функцій об'єкта, який досліджується, його місця та ролі у системі освіти; постановка завдань для з'ясування компонентів моделі, її ефективного функціонування та діагностики; виокремлення необхідних компонентів моделі та визначення критеріїв для їх діагностики; встановлення логічних, функціональних, семантичних, технологічних та інших взаємозв'язків між визначеними компонентами моделі; розробка моделі та прогнозування її динаміки [316].

В енциклопедії освіти представлена сучасна характеристика поняття «модель» як «уявної або матеріально – реалізованої системи, що відображає або відтворює об'єкт дослідження» та здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [100].

Як стверджує І. Зязюн, модель це – «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [119]. В. Штофф пояснює термін «модель як уявно або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [350].

На думку В. Ягупова, завдяки моделі у педагогіці можна відтворити дидактичний процес, показати в цілісності предмет дослідження, його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [351].

Важливою у контексті дослідження є думка Т. Кропчевої, яка розрізняє «модель фахівця» і «модель підготовки», визначаючи першу, як систему професійних, соціальних, творчих компетенцій особистості, що забезпечують здатність працювати і домагатися результатів, адекватних вимогам розвитку сучасного суспільства, а другу як сам навчальний процес,

який забезпечує підготовку студентів до вирішення професійних задач в майбутній професійній діяльності [176, с. 160].

У своїх дослідженнях Дж. Столтенкамп зазначає: «щоб бути дією модель має перебувати в стані постійного розвитку, вдосконалення і підтримки, в основі її система, в яку закладена інноватика» [399, с. 155].

Вивчення методики педагогічного моделювання показало, що найбільш поширеною з них є структурно-функційна модель, яка сприяє виявленню сутності об'єкта дослідження за допомогою розкриття його структури, а також дозволяє виявити функціональну спрямованість кожного компонента. Проектування структурно-функційної моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників забезпечує теоретичне обґрунтування доцільності її впровадження в процес професійної підготовки студентів та визначення її результативності та ефективності.

На основі вивчення наукових джерел щодо тлумачення поняття «модель» нами визначено, що структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є упорядкованою сукупністю структурних компонентів, зміст яких визначає особливість формування професійно-особистісного утворення під час професійної підготовки.

У контексті нашого дослідження зазначене вище означає: виявлення наукових підходів і принципів підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; визначення структурних і функціональних компонентів, виокремлення критеріїв, рівнів готовності до означеного виду педагогічної діяльності та очікуваного результату.

Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників як динамічна система проходить певні етапи: конструювання процесу підготовки

майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників (визначення структурних компонентів готовності, змісту, форм, методів їх підготовки до профільного навчання); апробація моделі та моніторинг ефективності її впровадження. Об'єктом моделювання в нашому дослідженні є процес підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, а предметом є педагогічні умови, що забезпечують його ефективність і результативність.

Розглядаючи процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників як специфічну динамічну систему, відзначимо, що її принциповою відмінністю від інших педагогічних систем є її функціонування на основі активної інтерактивної взаємодії студентів і викладачів.

Н. Сидорчук вважає, що структурні та функціональні елементи педагогічної системи є найбільш значущими та зумовлюють досягнення прогнозованого кінцевого результату, закладеного в самій системі, в її підсистемах, щоб кінцевий і проміжний результати були позитивними [302].

Важливо зазначити, що реалізація етапів структурно-функційної моделі відбуваються в ієрархічному взаємозв'язку: досягнення результату попереднього використовується в якості вихідних даних для наступного.

Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є логічно вибудованою завершеною структурою, що складається з цільового, концептуального, змістовно-технологічного, діагностично-результативного блоків (Рис.2.1).

Таким чином, процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників ми розглядаємо.

Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників

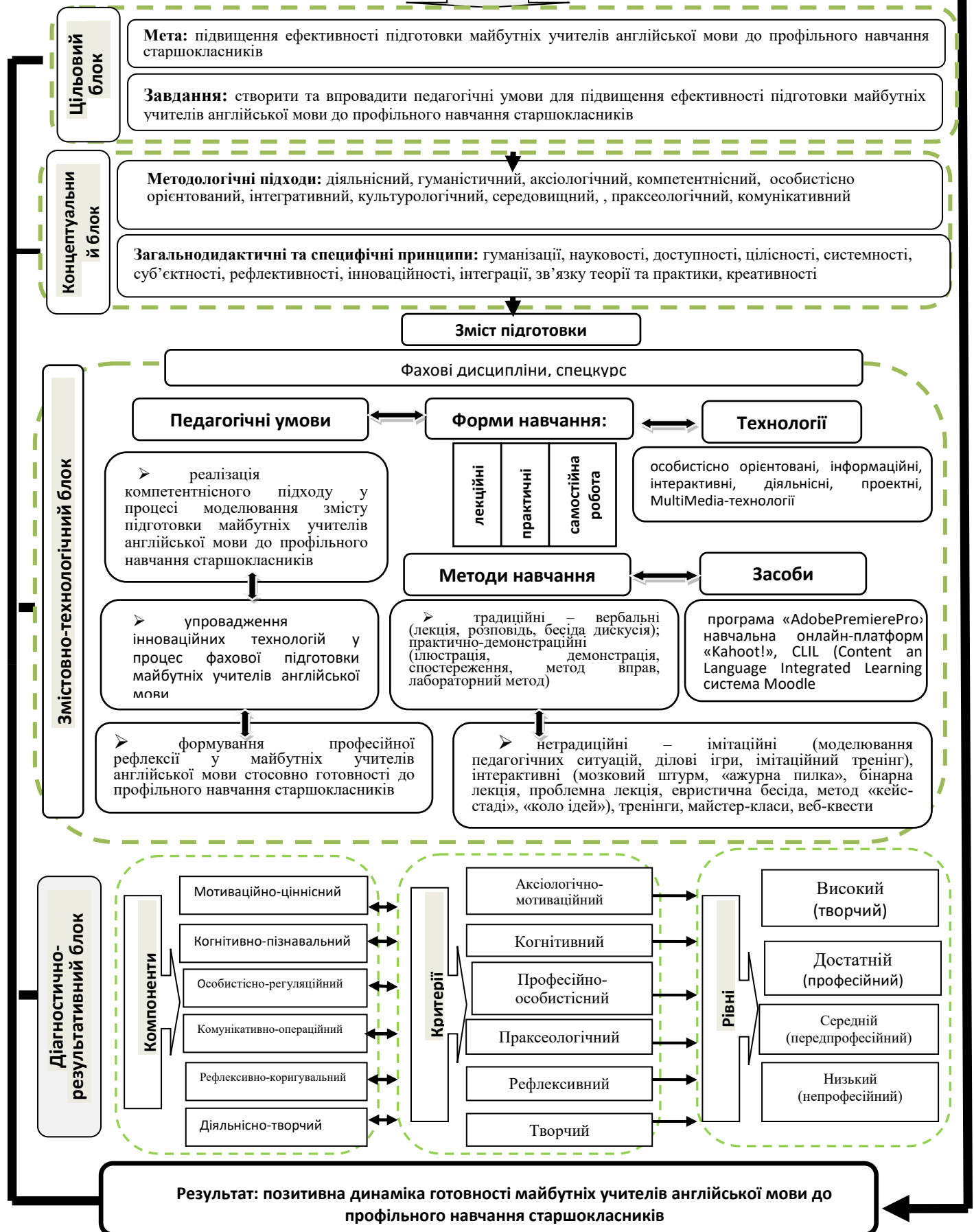


Рис. 1. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників

Зупинимось на характеристиці виділених блоків структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Виокремлення зазначених вище блоків пов'язано з розумінням того, що моделювання процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників в умовах модернізації педагогічного процесу має включати в себе наступну послідовність діяльності: визначення загальної структури, мети та завдань зазначеного процесу у ЗВО; обґрунтування методологічних підходів і принципів організації освітнього процесу; розробку структури і наповнення змістовно-технологічного блоку, а також комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; розробку структури і змісту діагностично-результативного блоку, включаючи критерії та рівні професійної готовності майбутніх учителів англійської мови.

У цільовому блоці визначено мету та завдання: метою структурно-функційної моделі ми визначаємо підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників в умовах модернізації педагогічної освіти; завданням - створення педагогічних умов для підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

У концептуальному блоці представлені підходи і загально дидактичні та специфічні принципи професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Обрані нами підходи і принципи структурно-функційної моделі є вимогами до змісту процесу професійної підготовки студентів в умовах

модернізації педагогічної освіти та безпосередньо впливають на структуру і характер її змістово-технологічного блоку.

На думку вчених в основу підготовки майбутніх учителів покладено аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, гносеологічний, діалогічний, діяльнісний, етнопедагогічний, інформаційний, компетентнісний, культурологічний, особистісно орієнтований, праксеологічний, синергетичний, системний та інші [220].

Досліджуючи різні аспекти підготовки майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності, вчені акцентують увагу на тому, що її результативність забезпечується інтегрованим сполученням певних, взаємодоповнюючих і збагачуючих один одного підходів.

У контексті нашого дослідження, визначення основоположних підходів до підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників має розкривати особливості зазначеного виду професійної діяльності майбутнього вчителя англійської мови і специфіку його підготовки. Процес підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників ґрунтується на визначених нами на методологічних підходах: діяльнісному, гуманістичному, аксіологічному, компетентнісному, інтегративному, культурологічному, середовищному, особистісно орієнтованому, системному, акмеологічному, праксеологічному, комунікативному.

Діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників полягає у формуванні здатності у студентів виконувати конкретні професійні дії, які ґрунтуються на професійних знаннях та вміннях. В основі гуманістичного підходу до професійної підготовки лежить розвиток механізмів самоучіння, саморозвитку, самовиховання з врахуванням максимального вияву

індивідуальних здібностей кожного студента. Аксіологічний підхід в змісті професійної підготовки майбутнього учителя англійської мови ґрунтується як на загальнолюдських, так і на специфічних професійних цінностях: творчість, креативність, самостійність, саморозвиток, самовдосконалення, комунікабельність тощо.

Основоположним підходом до підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є компетентнісний підхід, який передбачає комплексне оволодіння сукупністю компетентностей, необхідних для здійснення зазначеної педагогічної діяльності за умов оновлення змісту, форм та методів процесу підготовки студентів.

Інтегративний підхід дозволяє реалізувати принципи неперервності та системності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови через цілісний освітній процес. Культурологічний підхід до процесу підготовки майбутнього вчителя англійської мови забезпечує зв'язок майбутнього вчителя англійської мови з культурою як системою цінностей педагогічної діяльності та формує готовність до профільного навчання старшокласників в умовах реформування профільної освіти. Особливістю реалізації культурологічного підходу в професійній підготовці майбутнього учителя англійської мови є не лише акцент на культуру взаємин, культуру поведінки, культуру мовлення тощо, а й національну культуру та культуру країни, мова якої викладається.

Середовищний підхід у реалізації процесу підготовки майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників характеризується взаємодією з освітнім середовищем, основою якого є професійне становлення майбутнього фахівця. Досліджуючи теоретичні засади та перспективи впровадження середовищного підходу в професійній

освіті О. Ярошинська прийшла до думки, що «на інструментальному рівні зазначений підхід є системою дій суб'єкта з середовищем та є засобом діагностики, проєктування та продукування педагогічного результату, що дає підстави висунути гіпотезу, про те, що діяльність та взаємодія зі специфічним середовищем сприятиме формуванню певного типу особистості шляхом « ...створення умов для вільного розвитку професійного та творчого потенціалу кожного з учасників освітнього простору, з метою самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки та саморозвитку взагалі» [371, с. 106].

Особистісно орієнтований підхід дозволяє нам виявити специфіку побудови освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників, роль і місце його суб'єктів і забезпечити максимальне використання суб'єктного досвіду.

На реалізації особистісно орієнтованого підходу крізь призму педагогічної підтримки наголошує Л. Качалова, підкреслюючи, що «в його основі лежать процеси, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу і створення умов для самоактуалізації особистості» [136].

Отже, реалізація особистісно орієнтованого підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів англійської мови орієнтована на особистісний розвиток студентів та розвиток індивідуальності, суб'єктності, потреби в особистісному та професійному самовдосконаленні на основі саморефлексії.

Системний підхід дає можливість розглянути підготовку майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників як обов'язкову складову професійної готовності, що охоплює систему сформованих мотивів, знань, умінь та здатностей. Зазначений вище підхід до підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання

старшокласників дозволяє розробити цілісну модель такої підготовки, виявити її елементи, компоненти, їх зв'язки і відношення та умови функціонування.

Забезпечення якості сучасної вищої школи актуалізує реалізацію акмеологічного підходу до освіти [199].

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» зазначено, що необхідність проєктування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави забезпечує виховання людини інноваційного типу мислення та культури [221].

Дослідник А. Деркач переконаний, що процес реалізації акмеологічних резервів проходить як особистісно-професійний розвиток, а його результатом є досягнення професіоналізму [98].

Акмеологічний підхід посилює професійну мотивацію майбутніх учителів, стимулює розвиток їх творчого потенціалу, дає можливість виявляти та використовувати ресурси особистості для досягнення успіху в професійній діяльності [11, с. 18].

Реалізація акмеологічного підходу до професійно-педагогічної освіти забезпечить посилення професійної мотивації майбутніх учителів англійської мови, стимулювання їхнього творчого потенціалу, виявлення й використання особистих ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності за допомогою формування акмеологічної спрямованості особистості.

З позицій праксеологічного підходу діяльність педагога є завершеним технологічним циклом, застосовуванням «технологічних ланцюжків», алгоритмів послідовних і цілеспрямованих дій, їх варіацій.

Реалізація праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови забезпечує раціональну й оптимальну

діяльність суб'єктів освітнього процесу, досягнення поставлених цілей навчання, сприяє розвитку професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Як стверджує Н. Сацков, «реалізація праксеологічного підходу ґрунтується на інтеграції знання і діяльності, яка є основою цілеспрямованої системи сукупності принципів, що визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу» [297, с. 203].

Продуктивним способом формування творчих здібностей майбутніх учителів англійської мови є комунікативний підхід у навчанні англійської мови, який передбачає впровадження викладачами інноваційних інтерактивних методів навчання, які не лише стимулюють розумову діяльність, але й спонукають студентів до творчості.

Представлені методологічні підходи уможлиблюють всебічне і системне вивчення основних компонентів процесу підготовки майбутніх учителів в закладах вищої педагогічної освіти.

Вивчення актуальних досліджень проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови нами виділено дві групи принципів, які обумовлені особливостями процесу навчання студентів та знаходяться в тісному зв'язку: загально дидактичні (системності, науковості, доступності, цілісності, зв'язку теорії з практикою, інтеграції), що визначають концепцію закладу вищої освіти щодо змісту професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови та забезпечують цілісність його реалізації та спеціальні принципи (гуманізації, рефлексивності, інноваційності, креативності), які ґрунтуються на визнанні особистості найвищою цінністю, забезпечують формування у майбутніх фахівців навичок аналізу своєї педагогічної діяльності, використанні нестандартних форм та методів.

Характеризуючи змістовно-технологічний блок моделі, важливо відзначити, що діалектика взаємозв'язку і взаємозалежності відносин в системі студент - викладач є пріоритетом процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови процесу. Змістовий компонент структурно-функціональної моделі регламентує загально педагогічну, предметно-методичну, лінгвістичну, практичну підготовку, визначену Законом України «Про вищу освіту» [271], Державним стандартом вищої освіти [99], освітньо-кваліфікаційними програмами [277], освітньо-кваліфікаційними характеристиками та навчальними планами підготовки фахівців за спеціальністю «014 Середня освіта. Англійська мова і література» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та розробленим нами спецкурсом «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» [278].

У змістово-технологічному блоці представлено педагогічні умови, характеристика основних методів, форм професійної підготовки, засобів та технологій. Окремим компонентом змістово-технологічного блоку структурно-функційної моделі є комплекс педагогічних умов: реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників.

Передбачено реалізацію педагогічних умов здійснювати комплексно на всіх етапах професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Методи, засоби, форми та технології навчання є ще одним компонентом забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання

старшокласників. Відтак структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників в умовах середовища закладу вищої освіти розуміємо як графічне відтворення системи спеціально організованої взаємодії в освітньому процесі науково-педагогічних працівників та студентів.

Важливо зазначити, що результатом зазначеного вище процесу є прогнозована позитивна динаміка готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників і ефективність процесу підготовки, які оцінені і співвіднесені з метою і завданнями, що зумовило виділення діагностично-результативного блоку, який виконує моніторингову функцію. З урахуванням виділених компонентів професійної готовності учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників були визначені критерії: аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, професійно-особистісний, творчий і рефлексивний та їх відповідні показники, на основі яких визначено рівні: високий (творчий), достатній (професійний), середній (передпрофесійний), низький (непрофесійний).

Використання методу моделювання у процесі дослідження створює систему підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Спроектована структурно-функційна модель характеризується цілісністю, всі структурні елементи якої мають власне функціональне призначення: всі блоки є взаємопов'язаними, і спрямовані на кінцевий результат – позитивну динаміку готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Отже, структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є підсистемою, зінтегрованою у педагогічну цілісність, яка послідовно відтворює мету,

завдання, зміст дослідження та на основі комплексного функціонування цільового, концептуального, змістовно-технологічного, діагностично-результативного блоків забезпечує оптимізацію зазначеного процесу.

2.2 Теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників

Необхідність оптимізації профільного навчання старшокласників, яка здатна забезпечити сприятливі умови для задоволення освітніх потреб та інтересів учнів, формуючи їх орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності викликана новими концептуальними засадами модернізації змісту і структури освіти в Україні.

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості результатів професійної освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення таких процедур і заходів: визначення принципів і процедур забезпечення якості вищої освіти; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом [271].

Отже, постає необхідність вирішення проблеми створення сучасних дидактичних моделей, які дозволять реалізувати прогресивні ідеї нового

Закону України «Про освіту», однією з яких є ідея орієнтації на компетентнісний результат навчання. Пошук викладачами закладів вищої освіти інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови забезпечить Нову українську школу новою генерацією педагогічних кадрів.

Згідно з Ю. Бабанським, ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [14].

На основі вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури встановлено про відсутність єдиного підходу в науковій думці щодо визначення понять «умова», «педагогічна умова».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «умова» має декілька значень: по-перше, як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь, а по-друге, як обставини, особливості реальної дійсності, за яких щось відбувається або здійснюється» [54, с. 1506].

У філософських словникових джерелах «умова» визначається як: філософська категорія, «що виражає відношення предмета до об'єкта, без яких він існувати не може, а також як обставину, від якої щось залежить» [333, с. 327].

Термін «умови» з точки зору психології корелюється з сукупністю внутрішніх і зовнішніх причин, що детермінують психологічний розвиток людини: прискорюють або уповільнюють його; впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати; як певна обставина чи обстановка, що впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [86, с. 97];

У педагогічному словнику поняття «умова» визначається як «система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно

склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [122].

Вчений Л. Виготський розглядає поняття «умова» як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого завдання педагогічного спрямування [62].

Отже, поняття «умова» у педагогіці розуміється вченими як сукупність певних об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів фактів, обставин, факторів, впливів, процесів, заходів освітнього процесу; як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені та необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети. У педагогічних дослідженнях здебільшого розглядається термін «педагогічні умови», незважаючи на різне тлумачення вченими зазначеного поняття, існують спільні підходи.

На думку І. Підласого, поняття «педагогічні умови» є значущими продуктивними причинами, які здатні як прискорювати, так і гальмувати розвиток педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості, впливаючи на їх протікання і результат» [264, с. 25];

Дослідники С. Гончаренко та Н. Ничкало висловлюють думку, що «педагогічні умови» є обставинами, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості» [79, с. 143].

Визначаючи зміст зазначеного вище поняття, В. Манько акцентує увагу на забезпеченні високої результативності навчального процесу і відповідності психолого-педагогічним критеріям оптимальності взаємозв'язаної сукупності внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування [201].

З точки зору О. Бражнич, Р. Серьожнікової, педагогічні умови як «комплекс об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу забезпечують успішне досягнення поставленої мети» [48; 301, с. 40]. У дослідженні Т. Лошакової «педагогічні умови ототожнюються з педагогічним комфортним середовищем, тоді як у дослідженні Л. Качалової зазначене поняття є сукупністю заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентами відповідного рівня підготовки» [192, с. 118; 136, с. 231].

Зазначена вище наукова категорія, на думку М. Марусенко, є «як дієвим елементом педагогічної системи, так і сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, які спрямовані на досягнення конкретної педагогічної мети» [205, с. 258].

Виходячи із зазначеного вище та у контексті проблеми дослідження, педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників є створеним у ЗВО освітнім середовищем, яке оптимально забезпечує цілісність, продуктивність та якість освітнього процесу. На основі врахування підходів дослідників до розуміння наукової категорії «педагогічні умови» та структури готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників, нами було розроблено такі педагогічні умови:

1. Реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

2. Упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови.

3. Формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників.

Перша педагогічна умова ґрунтується на ідеях компетентнісного підходу у відповідних державних документах [271], покладеними в основу розробки галузевих стандартів вищої освіти України, згідно з якими оцінкою якості результату навчання є сформованість системи фахових компетенцій студентів. На компетентнісному підході модернізації професійної підготовки педагога наголошується також в матеріалах симпозіуму Ради Європи [390].

У контексті зазначеного вище, Є. Громов акцентує увагу на тому, що підвищенню якості професійної підготовки студентів сприяє наскрізне спрямування всіх компонентів педагогічної системи для досягнення кінцевої мети формування висококваліфікованого фахівця в певній галузі [86].

На думку О. Андрєєва, головною інтенцією компетентнісного підходу є посилення практичної орієнтації освіти [8, с. 20]. Компетентнісний підхід як сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів підсилює практичний, прикладний, прагматичний характер навчання та передбачає принципові зміни в організації освітнього процесу та в управлінні ним [241, с. 21].

А. Вербицький вважає, що реформування освіти на компетентнісний основі вносить зміни у педагогічну систему: в цінності, цілі і результати навчання і виховання; у зміст освіти: перехід від теоретичних понять до систем міжпредметних концептуальних уявлень в світі і способах практичної діяльності; у педагогічну діяльність вчителя: від монологічного викладання навчального матеріалу до творчого співробітництва та діалогу з учнями; у технологічне забезпечення навчального процесу: від традиційних до

інноваційних технологій діяльності з активною творчою взаємодією, пізнавальною та дослідницькою діяльністю» [56, с. 117-118].

А. Асмолов тісно пов'язує компетентнісний підхід з діяльнісним підходом згідно з формулою: компетенція → діяльність → компетентність. На думку автора, компетенція як характеристика реальності повинна пройти через діяльність, щоб стати компетентністю як характеристикою особистості. Зазначене вище допомагає зрозуміти, що компетентність є знанням у діяльності» [13, с. 21].

Н. Ничкало, яка вважає, що головним завданням професійного навчання є підготовка «кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування у них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [225]. На думку І. Беха, «людина-професіонал є умовою і засобом реалізації професії, в якій, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого фахівця, який зайнятий даним видом професійної діяльності, а з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожен конкретну дію, кожний аспект професійної діяльності» [26]. Перехід від орієнтації професійної освіти на відтворення знань до їх практичного застосування забезпечується впровадженням компетентнісного підходу [161, с. 11].

Згідно з вимогами компетентнісного підходу, сучасні випускники вищих навчальних закладів освіти повинні набути таких ключових компетентностей: соціальних (участь у прийнятті спільних рішень, функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом); комунікативних (толерантність,

уміння спілкуватися), міжкультурних (розуміння відмінностей, розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій); інформаційних (володіння комп'ютерною грамотністю, здатність оволодіти новими технологіями у професійній галузі); навчальних (здатність навчатися протягом усього життя, що є основою безперервної професійної освіти) [340].

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови при компетентнісному підході увага акцентується на практичній складовій освіти, що передбачає необхідність використання знань при вирішенні нестандартних ситуацій у професійній діяльності. З позицій компетентнісного підходу рівень професійної освіти має визначатися здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Оскільки компетентнісний підхід передбачає, що результатом навчання є не інформованість студента, а сформованість умінь вирішувати проблеми, для формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови необхідно впроваджувати практико-орієнтовані технології.

Отже, в сучасних умовах інноваційною тенденцією розвитку освіти, радикальним засобом її модернізації, умовою і способом досягнення нової якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є компетентнісний підхід.

На думку дослідників, мета навчання у форматі компетентнісного підходу полягає в отриманні «інтегрованого результату освіти», тобто досягненні інтеграції в освіті, а компетенція розглядається як «інтегральна характеристика особистості» [21].

Освітні стандарти виділяють поняття «компетенція» як об'єктивну характеристику вимог до діяльності людини і «компетентність» як його

особистісну характеристику, які є інтегративно мотиваційно-ціннісними, когнітивними та інструментальними складовими навчального процесу [54, с. 5].

За визначенням А. Хуторського, «компетенція – це коло питань, в яких людина добре освідомлена, володіє системними знаннями і досвідом роботи» [340].

У запропонованій вченим ієрархії компетенцій до найвищого рівня змісту освіти відносяться ключові компетенції, які відображені в освітніх стандартах та поділяються на чотири основні групи: засоби світоглядної орієнтації (ціннісно-смилова компетенція); знання і вміння у визначеній сфері (навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова); коло питань, з яким необхідно бути обізнаним (загальнокультурна); основи для засвоєння способів саморозвитку (компетенція особистісного саморозвитку) [340].

На думку С. Зигмантовича, поняття «компетенція» застосовується як освітній результат, який виражається в системі знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати цілі з перетворення навколишнього середовища та в професійній готовності випускника до володіння методами, засобами діяльності, вирішення поставлених завдань» [295, с. 56].

Досліджуючи моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах європейських вимог, автори Л. Калініна та І. Самойлюкевич визначають професійну компетенцію вчителя іноземної мови як сукупність теоретичних знань з педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов, прикладної лінгвістики та їх дидактичного використання [133].

Основною метою навчання майбутнього вчителя англійської мови є оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною комунікативною компетенцією. Невід'ємним складником структури змісту іншомовної освіти є

комунікативна компетентність, яка передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) і вміннями застосовувати відповідні знання у практичній діяльності. Формування комунікативної компетентності є «одним з основних факторів розвитку особистості, що потребує оновлення й переосмислення стратегії та методології викладання іноземних мов з урахуванням засад поєднання категорій компетентісного підходу» [7, с. 17].

Продуктивну підготовку майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників забезпечує використання викладачами інтеграції змісту дисциплін педагогічного циклу та фахових методик, який дозволяє студентам усвідомити місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

На думку О. Бернацької, основним компонентом взаємодії викладача та студентів у межах освітнього середовища є процес моделювання ним навчальних ситуацій, що припускає встановлення його об'єктів та трансформацію властивих їм параметрів у компоненти навчального процесу. Моделюючи ситуації як засіб навчання, викладач повинен враховувати різні фактори: мовленнєву підготовленість студентів, мету і завдання заняття [24].

Створення викладачем ситуативно-орієнтованого середовища не повинне обмежуватися використанням окремих ситуацій, а має охоплювати всю їх систему та здійснюватись протягом всього періоду навчання.

Отже, моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників в освітньому процесі ЗВО є специфічною технологією, зміст якої полягає у відтворенні студентами майбутньої педагогічної діяльності, що дає їм уявлення про її особливості, внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність її компонентів.

Другою педагогічною умовою є впровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Одним із найважливіших державних завдань України є становлення інноваційної освіти у ЗВО, що зумовлено переходом до нової суспільно-економічної системи, до демократичних цінностей, до пріоритету людського капіталу над усіма іншими його видами. Як наголошують дослідники [393] «потрібні нові методологічні підходи до організації професійної підготовки майбутніх учителів і спеціальна методика імплементації новітніх результатів наукових досліджень у зміст і технології у зміст їх підготовки. Напрямами розв'язання проблеми відірваності теорії, освіти і практики мають стати спеціальні заходи щодо імплементації новітніх результатів наукових досліджень у зміст і технології підготовки майбутніх учителів, зокрема: імплементація результатів досліджень фундаментальних наук у відповідні розділи навчальних дисциплін; упровадження новітніх психолого-педагогічних досягнень у методичну підготовку майбутніх учителів; використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, що постійно розвиваються; удосконалення змісту та форм організації навчально-виховного процесу.

Дослідниця В. Киливник зазначає, що ефективність оптимального поєднання традиційних методів навчання з інноваційними з метою підготовки майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників забезпечується при таких умовах: по-перше, доцільності інноваційних технологій відповідно до індивідуальних особливостей студентів та рівня сформованості їх соціокультурної компетентності чи якогось із компонентів; по-друге, чіткого формулювання мети, що може бути досягнута лише з поєднанням методів; по-третє, високого рівня педагогічної

майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу» [140, с. 164].

Підготовку майбутніх учителів англійської мови, фахівців-інноваторів можна здійснити лише на основі впровадження нових освітніх програм, побудованих на інноваційних принципах. Як зазначає П. Волкова, «інновація освіти є цілеспрямованим процесом часткових змін, які ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог» [66, с. 403].

Освітні інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови є одним із основних інструментів науково-педагогічної діяльності викладачів ЗВО, які, крім багатоаспектного знання свого предмета, мають вміти науково, доступно та цікаво представити навчальний матеріал для студентів. Формування у студентів здатності до проєктивної детермінації майбутнього, відповідальності за нього, віру в себе й свої професійні здібності та можливість впливати на власне майбутнє можливе за умови розбудови нової системи освіти – «інноваційного навчання».

На основі аналізу наукових педагогічних праць сучасних учених, Н. Кошечко класифікує інноваційні освітні технології за критерієм їх змісту та способу передачі інформації на такі різновиди: особистісно-орієнтована технологія впливу на особистість; інтерактивна технологія навчання та викладання; інформаційно-комунікативна технологія навчання та викладання; технологія навчальних проєктів; інтегрована розвивальна технологія.

Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість, є інтерактивне навчання, яке реально забезпечує

перехід від знаннєвої педагогіки до розвивальної, до опанування студентами вмінь і навичок, саморозвитку особистості [171, с. 36].

Термін «інтерактив» означає «взаємодію» (від англ. «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти), «інтерактивний» – здатний до взаємодії. Інтерактивне навчання характеризується діалогічністю, багатоаспектною комунікацією, активністю кожного суб'єкта освітнього процесу «викладач-студент, «студент-студент» та передбачає використання рольових ігор, диспутів, дебатів, моделювання життєвих ситуацій з метою спільного вирішення проблеми на основі її рефлексії.

На думку Н. Бідюк, найбільш продуктивними технологіями, які дозволяють ефективніше реалізувати інтерактивне навчання є проєкта, ігрова, кооперованого навчання (навчання у співпраці), тренінги, «мозковий штурм», дебати, кейс-навчання, діалог, портфоліо. Зазначені вище технології ґрунтуються на особистісно орієнтованому підході до організації навчального процесу та дозволяють забезпечити реалізацію освітніх стандартів іншими, альтернативними традиційним методами, розвиваючи при цьому самостійність, доброзичливість, комунікативність, взаємодовіру, здатність до взаємодопомоги, прагнення до творчого вирішення завдань [37].

Дослідниця О. Пометун, аналізуючи практику інтерактивної педагогічної взаємодії, виокремлює її провідні ознаки й інструменти, серед яких: полілог, діалог, мислєдіяльність, сенсотворчість, міжособистісні взаємини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо [268].

Автор О. Січкарук, виходячи з того, що інтерактивні методи – це методи, в основі яких лежить спілкування, розділила їх на дві групи: викладач (лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, консультації); студенти (бесіди, дискусії, «круглі

столи», проєкти, групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри) [304].

Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, «розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент проробляє» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувавши світогляд, відстояти свою позицію. Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри, а отже, її підвищена, порівняно з традиційними методами, ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності. Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми.

У навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи. Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент «проробляє» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувавши світогляд, відстояти свою

позицію. Як правило, ділова гра складається з таких етапів: ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри; інструктаж щодо правил проведення гри; утворення учасниками гри робочих груп; аналіз, оцінка та висновки результатів гри.

На першому етапі – підготовчому – обґрунтовують вибір гри, визначають ігрові цілі та завдання, формують проблемну ситуацію, розробляють сценарій гри, готують інформаційний і методичний матеріал. На другому етапі розглядають правила проведення гри та функції гравців. Третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками гри поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень їхньому аналізу.

Одним із ефективних методів активізації студентів можна вважати метод «кейс-стаді», або метод навчальних конкретних ситуацій. З методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики. Кейс є єдиним інформаційним комплексом, що дозволяє зрозуміти ситуацію та пояснюється як опис ситуації, яка реально існувала та є сукупністю умов й обов'язків, які описують конкретні, реальні обставини, моделюють життєві ситуації. Інтерактивний метод «кейс – стаді» може застосовуватися викладачами при закріпленні отриманих на попередніх заняттях знань і вмінь та з метою розвитку навичок аналізу та критичного мислення на основі зв'язку теорії та практики [251, с. 440].

На відміну від традиційних методів, які застосовуються викладачами у навчальному процесі, метод «кейс-стаді» дозволяє пробудити інтерес у студентів до процесу пізнання нових професійних знань, зокрема до конкретної навчальної дисципліни та створює інтерактивне освітнє середовище, яке сприяє якісному засвоєнню знань і навичок.

Упровадження викладачами зазначеного вище інтерактивного методу в освітньому процесі професійної підготовки дає можливість майбутнім учителям англійської мови не лише знаходити правильне вирішення навчальної ситуації чи проблеми, а й проаналізувати різні варіанти отримання інформації, вербальної та невербальної поведінки, прийняти професійно правильне рішення» [251, с. 444].

Упровадження викладачами інтерактивних методів професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови ґрунтується на їх поєднанні з активною самостійною роботою студентів, сформованих відносинах партнерства, взаємоповаги між викладачем і студентом. Зазначений вище практичний досвід взаємодії в освітньому процесі забезпечить майбутнім учителям англійської мови навички їх моделювання в оптимізації та якості профільного навчання англійської мови старшокласників. В умовах розвитку інформаційного суспільства важливого значення набувають MultiMedia-технології, що «інтегровано представляють всі види інформації на електронних носіях у цифровому форматі у вигляді електронного документа (ММ-документа) та відтворюють його на окремому комп'ютері або на екрані за допомогою MultiMedia проєктора (ММ – проєктора) та відповідних комп'ютерних пристроях» [251, с. 167].

Використання викладачами у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови комп'ютерних технологій ґрунтується на таких вимогах: перевага особистісного, індивідуального підходу над технологічним; доцільність використання комп'ютерних технологій протягом всього процесу навчання студентів; врахування впливу комп'ютерних технологій на психічні і психодинамічні процеси особистості.

На думку вчених, ефективне застосування комп'ютерних технологій вимагає від викладачів по - перше, організаторських умінь – управляти

навчально-пізнавальною діяльністю студентів в умовах застосування комп'ютерних технологій (у тому числі застосування мережі Інтернет); здійснювати організацію індивідуальної, групової, колективної діяльності під час використання комп'ютера в різних видах діяльності; по-друге, конструктивних умінь (розробляти навчально-методичні матеріали з використанням комп'ютерних програм і матеріалів мережі Інтернет у системі діяльності «викладач-підручник-комп'ютер-студент»; враховувати індивідуальні особливості студентів у навчанні за допомогою комп'ютера; аналізувати зміст всього курсу, теми, окремого заняття; по-третє, комунікативних – встановлювати педагогічно-доцільні стосунки зі студентами в умовах застосування комп'ютерних технологій; аналізувати ступінь доступності для студентів формулювання завдань у навчальних програмах, комп'ютерних підручниках, контрольних тестах; оцінювати інтерес студентів до роботи з метою встановлення найсприятливіших взаємовідносин; по-четверте, гностичних – оцінювати готовність до педагогічної діяльності в умовах застосування комп'ютерних технологій; співвідносити свою оцінку роботи в мережі Інтернет; використовувати навчальні програми з оцінкою їх студентами; аналізувати проведене в умовах застосування комп'ютерних технологій заняття; оцінювати інтерес окремих студентів до роботи з комп'ютерними програмами [251, с. 172].

Одним із прикладів інноваційного менеджменту в підготовці майбутніх учителів англійської мови є освітні моделі: e-learning (електронне навчання), m-learning (мобільне навчання), blended-learning (змішане навчання), flipped-learning (перевернуте навчання), ubiquitous learning (всепроникаюче навчання) [322]. Важливо зазначити, що освітня модель «Flipped learning» характеризується зміною традиційної діяльності студента в аудиторії і поза нею: первинне знайомство з навчальним матеріалом у студентів відбувається

самостійно поза аудиторією (вивчення навчального матеріалу за списком рекомендованої літератури, відеолекціями, в мережі Інтернет, використання аудіо- і відеоресурсів), обговорення дискусійних питань, розв'язання професійних завдань в аудиторії. Перевагами здійснення освітньої моделі «Flipped learning» є: готовність студентів до занять, до обговорення та дискусії; можливість організації активної діяльності студентів; збільшується можливість організації активної діяльності студентів; змінюється роль академічного лектора на роль консультанта, організатора діяльності; значно підвищується особиста активність студентів, розвиток їхньої індивідуальності.

Дослідниця І. П'янковська вважає, що саме модель «перевернутого навчання» (англ. «Flipped Learning») суттєво впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови завдяки інтеракції між студентами та викладачами; заохоченню відповідальності студентів за власне навчання; поєднанню традиційних і конструктивістських підходів до навчання; активізації самонавчання студентів; збереженню аутентичних навчальних матеріалів для постійного перегляду і повторення; залученню всіх студентів до процесу навчання; реалізації індивідуального підходу до навчання; підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти до якісної підготовки до заняття та опрацювання навчального матеріалу; діагностиці незрозумілих аспектів теми завдяки попереднім тестам; організації аудиторного заняття у формі дискусій, дебатів, аналізу інформації, що сприяє вдосконаленню їх комунікативних умінь [243].

Одним із інноваційних способів перевірки якості самостійного опрацювання студентами пройденого матеріалу є використання навчальної онлайн-платформи «Kahoot!», вебсайт, на якому викладачі можуть створювати тести, завдання для студентів і застосовувати їх в онлайн-режимі

як в аудиторний, так і позааудиторний час, що значно активізує пізнавальну діяльність студентів.

На думку М. Кадемія, «використання смарт-технологій у ЗВО дозволяє не лише бути професійно підготовленим фахівцем (мати професійні знання, вміння, навички), а й бачити розвиток, рух професійної думки, знати «першу похідну» своєї професії. Автор зазначає, що використання інновацій має ґрунтуватися на такому освітньому ресурсі, який може бути сконструйований як когнітивний простір, який відображає зміну якості в цій професійній галузі» [130].

Однією з нових для сучасної вищої школи технологією підготовки майбутніх учителів англійської мови є портфоліо (від англ. portfolio – портфель, папка) – це папка документів з навчального предмета як компонента навчальної діяльності, який ведеться студентами при педагогічному супроводі викладача. Портфоліо слугує для інтеграції викладання та оцінки; надання необхідної інформації студентам; допомоги в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності; формування інформації про професійне зростання і розвиток. Портфоліо є сучасною ефективною формою оцінювання студентів, майбутніх учителів англійської мови, та допомагає викладачам ЗВО вирішувати такі важливі педагогічні завдання професійної підготовки: підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію студентів; заохочувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання та самонавчання [251].

Третя педагогічна умова – формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників – сприяє становленню оцінного ставлення студента до рівня готовності до майбутньої діяльності. Особливий інтерес за останній час викликає феномен професійної рефлексії, її місце в різних видах

професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок із професійним самовизначенням і професійною майстерністю фахівців, для яких рефлексія набуває своєї специфіки і рис, зумовлених характером педагогічної діяльності, яка полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розуміння контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Високий рівень професійної рефлексії є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації розвитку високої професійної культури.

Сформуванню професійної рефлексії можливо, насамперед, за умови перебудови процесу професійної підготовки учителів на основі інноваційно-рефлексивного підходу. Професійна рефлексія є проявом свідомості особистості майбутнього вчителя іноземної мови та вирізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-почуттєвої та логічної складових, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю. На операційному рівні професійна рефлексія - це самопізнання, оцінка й аналіз свого професійного «Я», пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності – від смислу окремих дій і вчинків до її суті й смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму» [186, с. 127].

Особливості рефлексії у професійній діяльності зумовлені наявністю принаймні двох суб'єктів діяльності учня як об'єкта діяльності учіння і водночас суб'єкта пізнання та вчителя як суб'єкта навчальної діяльності і водночас об'єкта пізнання з боку учня. Дослідниця Л. Гапоненко вважає, що рефлексія є одним із механізмів саморегуляції педагога [70, с. 4-6].

Професійна рефлексія спрямована на усвідомлення себе як особистості і професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки іміджу та прогнозування

наслідків впливу; усвідомлення змісту запиту клієнта; істотності та глибинного змісту цього запиту; усвідомлення змісту ситуації клієнта та можливих засобів її розвитку; моделювання наслідків і прогнозування дій клієнта тощо» [262, с. 4-5].

На глибоке переконання Є. Чорного, професійна рефлексія – це «виведення на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю, що передбачає: усвідомлення і розуміння всієї структури своїх взаємин з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; усвідомлення особливостей взаємин усіх суб'єктів НВП у навчальному закладі як системи; усвідомлення міри своєї професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних умінь і навичок» [344, с. 1-4]. На думку В. Сластьоніна, зазначена вище категорія містить у собі також здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід, готовність до дій в складних ситуаціях, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації інновацій, постійна спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань [309].

Високий рівень сформованості професійної рефлексії є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації розвитку професійної культури, специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення. Особистість педагога є суб'єктом, що самоорганізується і наділений такими: здатність не лише привласнювати світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, створювати нові; усвідомлення і прийняття завдань, установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатність і прагнення особистості в необхідних випадках самостійно їх визначати; здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, прагнення визначитися,

обґрунтувати вибір всередині свого «Я»; здатність до рефлексії, потреба в ній як умові усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей, з одного боку, і усвідомленням меж «власної несвободи», з іншого; активна позиція особистості, прагнення і здатність ініціативно, критично і інноваційно рефлексувати результати діяльності і відносин; спрямованість на саморозвиток; здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність, внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», незалежність не в сенсі його ігнорування, а в стійкості поглядів, переконань, смислів, їх корекція, зміни; творчий потенціал, унікальність, неповторність тощо [307].

За результатами дослідження В. Максименка професійна рефлексія необхідна, як у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, прагнення адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати їх вчинки, почуття і мислительні процеси, так і в процесі проектування своєї діяльності, визначення мети освітнього процесу та засобів її досягнення з огляду на індивідуально психологічні особливості і можливості розвитку школярів, а також самоаналізу й самооцінки власної діяльності як її суб'єкта [197].

Отже, у процесі становлення особистості майбутнього вчителя англійської мови професійна рефлексія характеризується постійним аналізом педагогічних ситуацій, розумінням контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Адже, як зазначає В. Орлов, «освітній ефект залежить від рівня самопізнання особистості, тому засвоєння знань повинно завершуватися не лише їх узагальненням і систематизацією, а й рефлексією суб'єктів навчально-виховного процесу» [236, с. 77].

У зазначеному вище контексті професійна рефлексія педагога [95] є якісною характеристикою суб'єкта діяльності, що усвідомлює специфіку

свого професійного «Я», процес і результати педагогічної діяльності, аналізує свій стиль діяльності та його співвідношення з діяльністю учнів, оцінює адекватність обраної стратегії, вміє аналізувати та усувати недоліки з метою підвищення ефективності розв'язання творчих педагогічних завдань.

Отже, розроблені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови:

- реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників;
- упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови;
- формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників.

Зазначені вище педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників мають впроваджуватись викладачами в освітній процес професійної підготовки студентів цілісно та системно.

Таким чином, вважаємо, що створення зазначених вище педагогічних умов сприятиме забезпеченню високого рівня професійної готовності студентів, майбутніх учителів англійської мови, до профільного навчання старшокласників.

2.3. Критерії, їх показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників

В умовах розбудови Нової української школи, її орієнтації на особистісно орієнтовану парадигму особливої значущості набуває підготовка

майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників. Вирішення цієї проблеми можливе за умови підготовки майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, професійну самосвідомість. Дослідження готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників передбачає розробку ефективної методики діагностики, її рівня та визначення критеріїв та показників зазначеного феномену.

Проблема відбору критеріїв і показників якості професійної освіти розглядається у сучасних дослідженнях (А. Бермус, Г. Бордовський, Ю. Ітін, А. Нестеров, Л. Редько, С. Трапїцин, Є. Яковлев та ін.).

За енциклопедичним словником «критерій» – це (від гр. κρίτήριον, ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [109, с. 211].

З педагогічної точки зору, В. Курило тлумачить поняття «критерій» як об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня його розвитку у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [182, с. 35]. Окремі автори розширюють поняття «критерій» як «кількісної величини, що визначає якісні характеристики процесу або явища» [224, с. 36].

Варто зазначити, для будь-якого критерію характерна наявність показників, які відображають найбільш важливі стійкі властивості об'єкта, що забезпечують його існування. Поняття «показник» характеризується: по-перше, конкретністю, як більш часткове по відношенню до критерію; по-друге, вимірюваністю.

Науковці висловлюють різні точки зору щодо визначення змісту готовності до професійно-педагогічної діяльності, але одностайно дотримуються думки, що зазначене поняття є цілісним утворенням, до структури якого входять взаємопов'язані і взаємозалежні компоненти.

Автор Ю. Сенько вважає, що готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності є результатом професійної підготовки, а професійна компетентність є результатом професійної педагогічної освіти. На думку Ю. Сенька, готовність до педагогічної діяльності включає входження у професію, оволодіння стандартами професійної педагогічної освіти, а компетентність характеризується високим рівнем володіння складовими готовності та іншими елементами: індивідуальним стилем професійної діяльності, інноваційним, творчим підходом до неї, розвиненою педагогічною рефлексією, реалізацією авторських пошуків і знахідок [299].

Важливим у контексті компетентнісного підходу до освітнього процесу є думка Ю. Сенька щодо тлумачення понять «готовність» та «компетентність», які він визначає як рівні професійної педагогічної майстерності. Готовність до професійної діяльності, на переконання автора, є новоутворенням майбутнього педагога та фундаментом його професійної компетентності. Професійна педагогічна компетентність є своєрідною зоною найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак, як відзначає автор, зазначені вище поняття не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку формується готовність, а потім компетентність [299].

На переконання К. Дурай-Новакової, професійна готовність студента має генералізований характер, тобто поширюється на всі професійно значущі якості особистості та будь-яку діяльність майбутнього вчителя, а структура професійної готовності студента має вигляд взаємодії таких функціональних

компонентів: мотиваційного, пізнавально-оцінювального, емоційно-вольового, операційно-дійового, мобілізаційно-настрєового [106].

Автор О. Мороз визначає готовність як «підготовленість» учителя до виконання своєї професійної функції, до якої входить психологічна, теоретична і практична готовність до педагогічної діяльності, його світогляд і загальна культура, професійно-педагогічна спрямованість його особистості [217].

У своїх дослідженнях К. Платонов трактує поняття «професійна готовність» як інтегральну властивість особистості та виділяє у його структурі такі основні складові: знання, вміння й навички [261].

У науковій літературі зазначено, що готовність до професійної діяльності є особливим психічним станом і залежить від індивідуальних особливостей особистості, типу нервової діяльності людини, а також від умов, в яких проходить діяльність. Досліджуючи психологічний аспект феномена «готовність», автори М. Дяченко і Л. Кандибович визначають його як психологічний настрій, стан особистості з такими його складовими як переконання, інтелектуальні й вольові якості, погляди й установки, знання й уміння, мотивація й налаштованість на виконання певного виду діяльності [108].

На думку В. Сластьоніна, «важливими показниками готовності є перцептивні здібності особистості, тоді як зазначений феномен є «...психологічним станом, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність тощо» [309, с.79].

Досліджуючи проблему формування морально-психологічної готовності випускників вищих педагогічних закладів, автор Л. Кондрашова визначила найбільш цілісно структуру зазначеного поняття, до якого входять

такі взаємозалежні елементи: «мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний [162, с. 9].

Дослідники Я. Коломинський та О. Орлова вважають готовність особливим станом учителя, що характеризується позитивним ставленням до своєї професії, спрямованістю вольових почуттів й інтелектуальних якостей на особистість учня, наявністю відповідних навичок і умінь [155, с. 151].

Досліджуючи структуру готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, М. Вієвська виділяє такі структурні компоненти зазначеного феномену: «мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною працею); морально-орієнтаційний (професійний обов'язок та відповідальність, інтерес та любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, комунікабельність, об'єктивність й принциповість...); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, професійна спрямованість, сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уява, педагогічні здібності, дії, операції, прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності); емоційно-вольовий (емоційна сприйнятливність у вирішенні навчально-виховних завдань, здатність управляти своїм настроєм та настроєм інших...); психофізіологічний (професійна діловитість, працездатність, прагнення до кінця доводити розпочату справу, активність та саморегуляція, урівноваженість та витримка, рухомий темп праці); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним способом) [63, с. 31].

Поняття «готовність майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників» є специфічним, оскільки містить у собі усвідомлене розуміння значення іншомовного спілкування для професійної діяльності, застосування знань, умінь і навичок для реалізації

спілкування іноземною мовою за фахом (термінологія, спеціальна лексика, загальноприйняті мовленнєві зразки, норми граматики тощо); а з іншого боку - практичні комунікативні вміння реалізації спілкування іноземною мовою. Проблема визначення основних критеріїв та показників готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників вирішується у педагогічній науці неоднозначно. Варто зазначити, що існує декілька підходів до її вирішення.

Найчастіше вчені розглядають цю проблему, виходячи зі структури готовності.

В. Баркасі визначала такі критерії і показники формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови: процесуально-змістовий (показники: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), вміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту); суспільно-громадянський (показники: громадянська відповідальність, розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність); культурологічний (показники: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення); регулятивно-оцінний (показники: мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, емоційна гнучкість); професійно-особистісний (показники: гуманність; мобільність; комунікативність) [18, с. 10].

Подібної точки зору дотримуються С. Максименко та М. Заброцький, розрізняючи в структурі готовності до професійної діяльності позитивне ставлення до діяльності (професії); відповідні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно значущі особливості приймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів [197, с. 6].

Найсуттєвішими показниками з вищезгаданих, на нашу думку, є процесуально-змістовий, оскільки він відображає сутність і зміст освітнього процесу; регулятивно-оцінний, що характеризується здатністю правильно оцінювати та регулювати діяльність в освітньому процесі, а також професійно-особистісний, що дозволяє оцінити майбутнього вчителя за рівнем його професійної підготовки та необхідними для його фаху особистісними якостями.

Більшість підходів дослідників до пояснення поняття «готовність» зорієнтовані на результат професійної підготовки майбутніх учителів.

Так, на думку І. Глазкової, основними критеріями готовності та її показниками є: позитивна мотивація, сформованість системи знань і вмінь, рефлексивна поведінка суб'єктів, які диференціюються як творчий (стійкий інтерес студентів до проблеми, усвідомлення її необхідності та значущості, позитивно-активне ставлення, сформована потреба у самовдосконаленні етико-гуманістичних умінь, творча позиція на заняттях), продуктивний (досить стійкий інтерес до проблеми, позитивно-пасивне ставлення, частково-творча позиція на заняттях; ґрунтовні знання, але не завжди адекватне їх застосування в етичних ситуаціях), репродуктивно-варіативний (ситуативний інтерес, нейтральне ставлення студентів до оволодіння методикою організації навчального діалогу, виконавчо-нормативна позиція на заняттях), репродуктивний інтерес (відсутність інтересу, негативне ставлення до методики оволодіння організацією навчального діалогу, пасивна позиція на заняттях) [78, с. 8-13].

На структурному підході до пояснення поняття «професійна готовність майбутнього вчителя» ґрунтується також дослідження Л. Бродської, що виокремлює три компоненти зазначеного феномену: мотиваційно-вольовий: гуманістична спрямованість професійної діяльності, наявність інтересу і

стійкої педагогічної позиції щодо гуманістичних засад процесу виховання підростаючого покоління; любов до дітей, бажання сприяти їх особистісному розвитку, соціалізації; потреба розвивати свої педагогічні здібності; вміння керувати собою, своїм психічним станом; інтелектуально-операційний компонент, який характеризується: вміннями використовувати в практичній діяльності знання, що відображають сучасний стан розвитку психології і педагогіки, здатністю до інтерпретації і використання у виховному процесі різноманітної інформації, а також теоретичною і практичною готовністю до реалізації виховних функцій у педагогічному процесі (діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаторської, формуючої, аналітичної); оцінювально-рефлексивний компонент: вміння накопичувати і систематизувати інформацію щодо динаміки вихованості учнів, участі окремих учнів у його організації і проведенні, аналізі досягнутого у виховній роботі, виявлення допущених помилок і недоліків, аналіз ефективності своєї педагогічної діяльності, визначення особистісних і професійних обмежень, а також оцінка дійсного рівня своєї професійної підготовки до реалізації виховної роботи в школі і систематичність самостійної роботи з професійного самовдосконалення [50, с. 27-28].

З точки зору О. Демченко, готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним професійно-особистісним утворенням, яке включає аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, праксеологічний та рефлексивний компоненти [97].

Дослідники О. Ігнатюк й І. Яковенко розглядають готовність майбутнього педагога до педагогічної діяльності «як цілісну систему стійких інтегративних особистісних якостей, яка володіє індивідуальними для кожного випускника ЗВО ієрархічними особливостями і дозволяє йому

забезпечити в процесі педагогічної діяльності розвиваючий по відношенню до кожної дитини характер його спілкування» [127, с. 253].

О. Шмирко виділяє критерії обґрунтованих компонентів, а саме:

- ціннісно-мотиваційний критерій (мотиваційний компонент), що оцінюється за показниками: зацікавленість навчанням, пізнавальні потреби, прагнення до досконалої професійної діяльності, професійного зростання, спрямованість на саморозвиток;
- компетентістний критерій (когнітивно-діяльнісний компонент);
- система компетенцій, що визначається за сукупністю педагогічних умінь (гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських і комунікативних) та здібностей: коректно спілкуватися з викладачами, вчителями, дітьми; викликати й підтримувати творчість і фантазію у дітей; створювати позитивний емоціональний клімат на уроці; дотримуватися природної поведінки на уроці (володіння мімікою, жестами, своїм емоційним станом); проводити об'єктивне оцінювання учнів і самооцінювання; доцільно планувати навчальну діяльність; рефлексивність мислення (здатність перегруповувати свій потенційний апарат, попередній досвід); активно застосовувати різноманітні форми, методи й прийоми навчання і виховання; виявляти творчість у навчально-пізнавальній діяльності (здатність вносити зміни, поєднувати методи, пропонувати різноманітний матеріал тощо); широкий загальний та лінгвістичний світогляд, високий рівень іншомовного спілкування, здатність бути мовленнєвим партнером для учнів;
- професійно-особистісний критерій (регулятивно-поведінковий компонент) охоплює педагогічні і професійно значущі особистісні риси (любов до дітей, щирість у ставленні до них, прагнення зрозуміти мотиви їхніх дій; вимогливість; почуття власної гідності; критичність мислення; ініціативність; активна громадянська позиція); готовність сприймати нове,

нетрадиційне; здатність вислухати; переконати, не ображаючи опонента; здатність бути терплячим до помилок та незнання учнів.

Дослідник відносить до професійно значущих особистісних (моральних) рис: гуманність, справедливість, принциповість, витримку і самовладання, відповідальність, трудолюбство, дисциплінованість, наполегливість, толерантність, тактовність, совісність, доброзичливість, доброту, скромність, позитивну емоційну налаштованість, шанобливе ставлення до культури народу – носія мови, що вивчається [349, с. 42-43].

Як наголошує І. Сілютіна, результатом професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є його готовність до професійної діяльності, а підсистемою зазначеної системи є готовність майбутнього вчителя іноземних мов до іншомовної комунікативної діяльності, структурою довготривалої готовності є мотиваційний, емоційно-вольовий, поведінковий, оцінний компоненти; ситуативної – мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний компоненти [305, с. 60].

Таким чином, вивчення психолого-педагогічних джерел проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що не існує єдиного загальноприйнятого трактування поняття «готовність» та її загальноприйнятої структури. Вчені визначають такі компоненти готовності, як: теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності, світогляд і загальну культуру педагога, професійно-педагогічну спрямованість його особистості; сукупність професійних і особистісних якостей.

Отже, аналіз зазначених підходів виявляє загальну тенденцію у визначенні структури готовності майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності, а саме – мотивації професійної діяльності, проєктування та організації освітнього процесу, фахового педагогічного спрямування специфічних знань (оволодіння іноземною мовою),

налагодження ефективного педагогічного спілкування та сприятливої атмосфери, нарешті – вміння оцінки одержаних результатів (навчального продукту) і рефлексивний аналіз власної діяльності. Науковці також визначають по-різному рівні готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності. Спільним для наведених підходів до визначення структурних компонентів професійної готовності майбутніх учителів є: активне, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, наявність під час її здійснення сприятливих для виконання психічних станів, відповідний фонд професійно важливих знань, умінь і навичок, а також наявність професійно значущих особистісних якостей.

Більшість дослідників надає пріоритет мотиваційному критерію готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, що пояснюється тим, що мотивація є необхідною складовою навчально-пізнавальної діяльності та обов'язковою умовою досягнення її необхідного результату [104; 122, с. 87; 296].

Так, згідно з Ю. Поваренковою, початковим етапом професіоналізації вчителя є особистісне і професійне самовизначення, яке закладає мотиваційно цільову сферу майбутньої педагогічної діяльності. Важливим кроком до здобуття професіоналізму є професійне навчання, надбаннями якого є професійна спрямованість, професійна компетентність і професійна самосвідомість. Деталізуючи структуру професіоналізму педагога, означений вище вчений визначає такі її компоненти: операційний, що виявляється у наявності та задіяності кваліфікаційних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей (професійна компетентність); мотиваційний, що зосереджує актуальні для особистості мотиви педагогічної діяльності (професійна спрямованість); смисловий, якому властиві сформована Я-концепція

професіонала і професійна самооцінка (професійна самосвідомість) [263, с. 87].

На думку Л. Мітіної, педагогічна спрямованість є центральною професійно значимою якістю у структурі особистості вчителя як система ціннісних орієнтацій, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості педагога, що спонукають до самоствердження у педагогічній діяльності та спілкуванні [214, с. 69].

Н. Кузьміна наголошує на важливій ролі мотивації, що має динамічний характер і виражається у смисловій системі професійної діяльності вчителя. Психолог зауважує, що сукупність смислів утворює систему особистісних духовних цінностей людини, її особистий професійний менталітет, її індивідуальне професійне кредо. Важливо, щоб людина володіла смислотворчістю, тобто вміла черпати все нові й нові смисли зі своєї професії. Якщо рівень смислотворчості низький, то вчитель пасує перед найменшими труднощами» [181, с. 167].

У тлумаченні О. Чалої, фахова підготовка майбутніх учителів передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних напрямків: мотиваційного (формування у студентів адекватної стимуляції для виконання посадових обов'язків, усвідомлення ними вагомості педагогічної праці); змістового (засвоєння системи знань з навчальних дисциплін, що складають основу фахової підготовки – педагогіки, психології, методик тощо); операційного (формування системи вмінь та навичок відповідно до обраної спеціальності). Психолог зазначає, що «змістовий та операційний компоненти підготовки послідовно реалізуються впродовж всього навчання студента в університеті, однак мотиваційний компонент є результатом сформованості двох інших, що може сформувати ситуацію невідповідності високої фахової компетентності

випускника університету його дійсному ставленню до професійної діяльності – індиферентному чи навіть негативному» [341, с. 305].

Подібну думку висловлює С. Занюк, стверджуючи, що навчання в університеті виступає провідним фактором формування професійної компетентності студента, засобом організації та забезпечення його розумового розвитку [115, с. 276].

Підкреслюючи важливість адекватної мотивації професійного навчання студентів, Л. Подоляк акцентує увагу на необхідності його особистісного життєвого сенсу, що виявляється у спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей» [265, с. 136].

Психолог А. Маркова висловлює думку про необхідність цілеспрямованого формування у студентів позитивної мотивації навчально професійної діяльності. Автор зазначає, що професійну спрямованість майбутнього вчителя створює співвідношення схильностей, мотивів і цілей, що проявляються у прагненні оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, досягнути професійного успіху, визначеного соціального статусу [202, с. 57].

На нашу думку, процес формування професійної спрямованості майбутнього вчителя розпочинається під час фахового навчання, яке стало результатом вибору професії молодою людиною. Дослідниця С. Костроміна має рацію, визначаючи такі типові мотиви вибору професії: практичні розміркування, батьківські настанови, необхідність реалізації власних здібностей, інтерес до професії, суспільний престиж, гендерні фактори, орієнтація на сформовану в молодій людини систему цінностей [286, с. 431-433].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури щодо структури готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників дає підстави стверджувати, що, незважаючи на різну назву та кількість визначених компонентів зазначеного поняття, дослідники одностайні в тому, що майбутні вчителі англійської мови повинні бути мотивовані на майбутню педагогічну діяльність, мати відповідний рівень професійних знань, умінь і навичок та володіти технологією забезпечення освітнього процесу в старшій школі. З огляду на з'ясований стан підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників нами визначено структуру готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників, що містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-операційний, особистісно-регуляційний, діяльнісно-творчий і рефлексивно-коригувальний.

Розглянемо підходи науковців до визначення рівнів готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Зокрема, автор В. Моляко розробив таку класифікацію рівнів готовності студента до майбутньої професійної діяльності: високий (самостійність у постановці і розв'язанні нових завдань, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення завдань в умовах дефіциту часу і т. д.); середній (середній рівень вияву наведених якостей); низький (невміння самостійно ставити і розв'язувати професійні завдання, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т. д.).

Дослідник вважає, що ставлення студента до навчання є одним із істотних показників його майбутньої професійної компетентності, від якого можна робити висновок і про перспективу формування з нього в майбутньому майстра своєї (педагогічної) справи. В. Моляко виділяє такі

рівні: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності (у випадку подальшого накопичення суб'єктом досвіду роботи, що виконується з високою якістю) [216].

Дослідниця Н. Котух переконана, що в основі визначення рівнів готовності студентів до професійної діяльності знаходяться чотири рівні засвоєння знань: перший рівень (низький) – знання-знайомства (елементарний); другий рівень (базовий) – знання-копії (алгоритмічний); третій рівень (достатній) – знання-вміння (евристичний); четвертий рівень (високий) – знання-трансформації (творчий) [170].

Аналіз наукової літератури та досвіду педагогічної діяльності дозволив обумовити власний підхід до визначення критеріїв, їх показників і рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Ми виходили з того, що професійна компетентність майбутнього педагога і його здатність до профільного навчання старшокласників характеризуються його готовністю до педагогічної діяльності, що потребує здійснення аналізу кожного з її компонентів і визначення її критеріїв та їх показників, за якими можна діагностувати зазначене утворення, а також розробити характеристики рівнів сформованості.

З огляду на з'ясований стан підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників і необхідність його покращення, обґрунтовано структуру готовності, що містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-операційний, особистісно-регуляційний, діяльнісно-творчий і рефлексивно-коригувальний. Нами виокремлено 6 критеріїв дослідження

готовності учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників: аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, професійно-особистісний, творчий, рефлексивний) та 4 рівні: високий (творчий), достатній (професійний), середній (передпрофесійний), низький (непрофесійний). (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Компоненти, критерії, їх показники та рівні готовності
майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання
старшокласників**

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні готовності			
			Високий	Достатній	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	Аксіологічно – мотиваційний	1. Умотивованість на професійну готовність до профільного навчання старшокласників.	1. Яскраво виражена стійка мотивація на професійну готовність до профільного навчання старшокласників.	1. Виражена мотивація до професійної готовності до профільного навчання старшокласників.	1. Слабо виражена мотивація на професійну готовність до профільного навчання старшокласників	1. Відсутня мотивація до професійної готовності до профільного навчання в старшій школі.
		2. Професійна спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності.	2. Високий рівень спрямованості на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності.	2. Професійна спрямованість до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності	2. Недостатня професійна спрямованість до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності.	2. Відсутня професійна спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності.

Когнітивно-пізнавальний	Когнітивний	1.Теоретичні знання (лінгвометодичні, фахові, психолого-педагогічні, нормативних документів про загальну середню освіту і зокрема, про профільне навчання).	1.Наявність системи теоретичних знань (лінгвометодичних, фахових, психолого-педагогічних, нормативних документів про загальну середню освіту і зокрема про профільне навчання).	1.Наявність теоретичних знань (лінгвометодичних, фахових, психолого-педагогічних, нормативних документів про загальну середню освіту і зокрема про профільне навчання).	1.Фрагментарність теоретичних знань(лінгвометодичних, фахових, психолого-педагогічних, нормативних документів про загальну середню освіту і зокрема про профільне навчання).	1.Недостатній рівень теоретичних знань(лінгвометодичних, фахових, психолого-педагогічних, нормативних документів про загальну середню освіту і зокрема про профільне навчання).
Комунікативно-операційний	Праксеологічний	1.Професійно-орієнтована англомовна комунікативна компетенція (сукупність мовних знань, навичок, вмінь і здібностей) 2. Практичні вміння та навички проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників.	1. Сформована на високому рівні професійно-орієнтована англомовна комунікативна компетенція (сукупність мовних знань, навичок, вмінь і здібностей) 2.Сформовані на високому рівні практичні вміння та навички проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників.	1. Сформована професійно-орієнтована англомовна комунікативна компетенція (сукупність мовних знань, навичок, вмінь і здібностей) 2. Сформовані практичні вміння та навички проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників.	1.Частково сформована професійно-орієнтована англомовна комунікативна компетенція (сукупність мовних знань, навичок, вмінь і здібностей) 2. Недостатньо сформовані практичні вміння та навички проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників.	1 Не сформована професійно-орієнтована англомовна комунікативна компетенція (сукупність мовних знань, навичок, вмінь і здібностей) 2. Не сформовані практичні вміння та навички проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників.

Особистісно-регуляційний	Професійно-особистісний	1.Позитивна «Я»-концепція. 2.Рівень комунікативних педагогічних здібностей.	1.Усвідомлена позитивна «Я»-концепція. 2.Високий рівень комунікативних педагогічних здібностей.	1.Сформована позитивна «Я»-концепція. 2.Достатній рівень комунікативних педагогічних здібностей.	1.Недостатньо сформована позитивна «Я»-концепція. 2.Середній рівень комунікативних педагогічних здібностей.	1.Позитивна «Я»-концепція не сформована. 2.Низький рівень комунікативних педагогічних здібностей.
Діяльнісно-творчий	Творчий	1.Творчий підхід до розв'язання професійних завдань. 2.Інтерес до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників.	1.Активний прояв творчого підходу до розв'язання професійних завдань. 2. Розвинений інтерес до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників.	1.Прояв творчого підходу до розв'язання професійних завдань. 2. Прояв інтересу до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників.	1.Ситуативний прояв творчого підходу до розв'язання професійних завдань. 2.Ситуативний прояв інтересу до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників.	1.Не проявляє творчий підхід до розв'язання професійних завдань. 2. Відсутній інтерес до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників.
Рефлексивно-коригувальний	Рефлексивний	1.Здатність до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях 2.Самостійність і усвідомленість рефлексивних дій та адекватність самооцінки власної готовності до профільного навчання.	1.Високий рівень здатності до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях 2.Високий рівень прояву самостійності і усвідомленості рефлексивних дій та адекватність самооцінки власної готовності до профільного навчання.	1.Сформована здатність до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях 2.Прояв самостійності і усвідомленості рефлексивних дій та адекватність самооцінки власної готовності до профільного навчання.	1. Низькою здатністю до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях 2.Ситуативний прояв самостійності і усвідомленості рефлексивних дій та неадекватність самооцінки власної готовності до профільного навчання.	1.Не сформована здатність до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях 2. Не проявляється самостійність і усвідомленість рефлексивних дій та неадекватність самооцінки власної готовності до профільного навчання.

Високий (творчий) рівень готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників характеризується: яскраво

вираженою вмотивованістю до розвитку професійної готовності до профільного навчання старшокласників, сформованим позитивним ставленням до своєї професії; системою загальнопедагогічних та фахових знань, необхідних для профільного навчання старшокласників; сформованою на високому рівні професійно-орієнтованою англомовною комунікативною компетенцією та навичками проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників; усвідомленою позитивною «Я»-концепцією та високим рівнем комунікативних педагогічних здібностей; активним проявом творчого підходу до розв'язання професійних завдань і розвиненим інтересом до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників; високим рівнем здатності до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях та проявом самостійності й усвідомленості рефлексивних дій та адекватності самооцінки власної готовності до профільного навчання.

Достатній (професійний) рівень готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників характеризується: вираженою мотивацією до професійної готовності до профільного навчання старшокласників і професійною спрямованістю до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; наявністю теоретичних знань (лінгвометодичних, фахових, психолого-педагогічних, нормативних документів про загальну середню освіту і, зокрема, про профільне навчання);

сформованою професійно-орієнтованою англомовною комунікативною компетенцією та навичками проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників; сформованою позитивною «Я»-концепцією та комунікативними педагогічними здібностями; проявом творчого підходу до розв'язання професійних завдань і розвиненим інтересом до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників; здатністю до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях та самостійністю й

усвідомленістю рефлексивних дій та адекватністю самооцінки власної готовності до профільного навчання.

Середній (передпрофесійний) рівень готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників характеризується: слабо вираженою мотивацією до професійної готовності до профільного навчання старшокласників і недостатньою професійною спрямованістю до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; фрагментарністю

теоретичних знань (лінгвометодичних, фахових, психолого-педагогічних, нормативних документів про загальну середню освіту і, зокрема, про профільне навчання); частково сформованою професійно-орієнтованою англомовною комунікативною компетенцією та навичками проєктування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників; недостатньо сформованою позитивною «Я»-концепцією та комунікативними педагогічними здібностями; ситуативним проявом творчого підходу до розв'язання професійних завдань і розвиненим інтересом до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників; низькою здатністю до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях та ситуативним проявом самостійності й усвідомленістю рефлексивних дій та неадекватністю самооцінки професійної готовності до профільного навчання.

Низький рівень (непрофесійний) готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників характеризується: відсутністю мотивації до професійної готовності здійснювати профільне навчання старшокласників, відсутністю професійної спрямованості на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності; недостатнім рівнем

теоретичних знань; не сформованими професійно-орієнтованою англомовною комунікативною компетенцією та практичними вміннями та навичками проєктування індивідуальних освітніх траєкторій

старшокласників; не сформованою позитивною «Я»-концепцією та низьким рівнем комунікативних педагогічних здібностей; відсутністю прояву творчого підходу до розв'язання професійних завдань та інтересу до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників; не сформованою здатністю до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях та відсутнім проявом самостійності й усвідомленості рефлексивних дій та неадекватністю самооцінки професійної готовності до профільного навчання.

Отже, визначені компоненти готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, виокремлені критерії, їх показників та рівні стали теоретичною основою для проведення експериментального дослідження.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, вивчення практичного педагогічного досвіду ЗВО, розроблено структурно-функційну модель та обґрунтовано такі педагогічні умови: реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників.

Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є динамічною системою, структурними компонентами якої є дві важливі підсистеми: модель навчальної діяльності майбутнього фахівця і модель педагогічної

діяльності викладачів ЗВО. Розроблена структурно-функційна модель є дієвим засобом оптимізації та підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників та характеризує організацію зазначеного процесу на основі: практичної діяльності студентів; врахування наявного досвіду; партнерського співробітництва; інтеграції практичної діяльності, набутого досвіду студентів зі створенням педагогічних умов для їх професійного використання.

На основі аналізу наукових підходів учених до визначення структури нами виокремлено та схарактеризовано компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-операційний, особистісно-регуляційний, діяльнісно-творчий і рефлексивно-коригувальний), критерії (аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, професійно-особистісний, творчий і рефлексивний), їх відповідні показники, на основі яких визначено рівні: високий (творчий), достатній (професійний), середній (передпрофесійний), низький (непрофесійний).

Результати дослідження першого розділу представлено в публікаціях автора [356; 357; 366; 369; 370].

РОЗДІЛ 3.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1. Організація, методика проведення та результати констатувального етапу педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент із дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників проводився протягом 2017-2019 рр. Враховуючи проведене теоретичне дослідження, нами було розроблено етапи (підготовчий, констатувальний, формувальний і контрольний), зміст та методику експериментальної роботи, виконаної у межах дисертаційного дослідження. Під час першого етапу експерименту проводилася підготовка до здійснення експерименту, розроблялося методичне забезпечення для його супроводу.

На підготовчому етапі були реалізовані такі завдання: формулювання наукового апарату дослідження; аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів і змісту дисциплін циклу професійної підготовки; розробка компонентів, критеріїв, показників, рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, діагностичного інструментарію експерименту; розробка спецкурсу «Теорія і методика профільного навчання старшокласників» та методики його впровадження в освітньому процесі; визначення ЗВО та експериментальних і контрольних груп; забезпечення матеріалами кафедр англійської філології.

Нами було сформовано контрольні та експериментальні групи зі студентів 4 курсу напрямку підготовки «Англійська мова і література» освітнього ступеня «бакалавр» У процесі відбору експериментальної і

контрольної груп ми дотримувалися їх кількісної та якісної репрезентативності: ЕГ – 184 студенти Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки, КГ – 186 студентів наступних закладів вищої освіти: Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, а також викладачі зазначених закладів у кількості 54 особи. Зазначимо, що для діагностики стану готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників нами визначено адекватні критерії та показники, опис яких здійснено у п. 2.3.

Метою констатувального етапу експерименту було проведення діагностики рівня готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників: визначення викладачами та розуміння студентами сутності профільного навчання і рівня готовності студентів контрольних та експериментальних груп до його практичного здійснення. Завдання констатувального етапу експерименту: проаналізувати стан готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників і стан навчально-методичного забезпечення зазначеного процесу; дослідити думку викладачів фахових дисциплін стосовно проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; визначити діагностичний інструментарій для моніторингу рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; перевірити достовірність отриманих результатів за допомогою статистичних методів; виявити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Завдання констатувального етапу експерименту: проаналізувати стан готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання

старшокласників і стан навчально-методичного забезпечення зазначеного процесу; дослідити думку викладачів фахових дисциплін стосовно проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; визначити діагностичний інструментарій для моніторингу рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; перевірити достовірність отриманих результатів за допомогою статистичних методів; виявити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Застосування під час констатувального експерименту таких методів дослідження, як анкетування (усне, письмове), інтерв'ювання респондентів, педагогічне спостереження, вивчення документації ЕЗВО дало змогу встановити фактичний рівень готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників та з'ясувати проблеми у забезпеченні якості професійної підготовки студентів. Слід зазначити, що процес діагностики здійснювався на основі аналізу оцінок експертів - ними виступили викладачі методики викладання фахових дисциплін, які визначали вагомість показників та підсумовували результати сформованості досліджуваної готовності. На констатувальному та формуальному етапах експерименту з метою діагностики рівня розвитку кожного окремого компонента готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників було використано діагностичний інструментарій, який **розроблявся** нами відповідно до охарактеризованих критеріїв і показників зазначеної якості. Дослідження готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників на констатувальному та контрольному етапах дослідно-експериментальної роботи здійснювалось на основі розробленого діагностичного інструментарію (табл.3.1.).

**Діагностичний інструментарій дослідження готовності майбутніх
учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників**

Критерії	Показники	Методи діагностики
Аксіологічно-мотиваційний	1. Умотивованість на професійну готовність до профільного навчання старшокласників. 2. Професійна спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності.	1. Тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан) (Додаток А) 2. Анкета «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька) (Додаток Б) 3. Тест «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.) (Додаток В)
Когнітивний	1. Теоретичні знання (лінгвометодичні, фахові, психолого-педагогічні, нормативних документів про загальну середню освіту і зокрема про профільне навчання.) 2. Знання про сутність профільного навчання та про сучасні форми, методи, технології профільного навчання старшокласників.	Вивчення документації рівень засвоєння студентами фахових знань. Авторська анкета «Професійна готовність до профільного навчання старшокласників». (Додаток Г)
Праксеологічний	1. Професійно-орієнтована англомовна комунікативна компетенція (сукупність мовних знань, навичок, вмінь і здібностей). 2. Практичні вміння та навички проектування індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників.	Авторська анкета 2 (Додаток Д)
Професійно-особистісний	1. Позитивна «Я»-концепція. 2. Рівень комунікативних педагогічних здібностей.	Методика Є. Рогова «Оцінка значущості професійно важливих особистісних якостей педагога для реалізації педагогічних функцій» (Додаток Е)
Творчий	1. Творчий підхід до розв'язання професійних завдань. 2. Інтерес до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників та професійна спрямованість на педагогічну творчість.	1. Адаптована методика (за І. Піскарьовою та Т. Демиденко «Самооцінка творчих здібностей» (Додаток Ж)
Рефлексивний	1. Здатність до самоаналізу в конкретних професійно-педагогічних ситуаціях 2. Самостійність й усвідомленість рефлексивних дій та адекватність самооцінки власної готовності до профільного навчання.	1. Тест «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпова) (Додаток И) 2. Методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейна. (Додаток К)

Завдання констатувального етапу експериментальної роботи полягали в тому, щоб підготувати викладачів ЗВО, які виявили бажання брати участь у педагогічному експерименті. Спільно з викладачами ЕЗВО було проведено анкетування студентів 4 курсу (вересень 2018р.) результати якого були обговорені на «круглому столі» «Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників», у результаті чого встановлено, що рівень готовності студентів до зазначеного виду професійної діяльності є недостатнім для виконання ними практичної педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

На підставі анкетування викладачів та дискусії у межах «круглого столу», нами було окреслено недоліки та проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників та запропоновано шляхи вдосконалення професійної підготовки студентів із зазначеного питання.

З метою дослідження мотивів професійної діяльності студентів ЕГ та КГ і рівнів визначення рівнів сформованості таких параметрів професійної мотивації, як внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) і зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) нами було використано методику «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана [286]. Студентам було запропоновано опитувальник, який складається з 7 мотивів професійної діяльності (Додаток А), які необхідно оцінити за їх значущістю для себе за 4-бальною шкалою: два з яких належать до ВМ, три – до ЗПМ та два – до ЗНМ. На підставі отриманих результатів діагностики за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана [286] нами визначено мотиваційний комплекс особистості студента ЕГ та КГ на початок дослідно-експериментальної роботи, що є співвідношенням між собою трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної

(ЗНМ). Оптимальний мотиваційний комплекс особистості характеризується двома типами поєднання: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗОМ$. Негативним мотиваційним комплексом особистості є тип поєднання: $ЗНМ > ЗПМ > BM$. При цьому ми враховували не лише тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки вони відрізняються між собою у числовому значенні за ступенем вираженості. Результати дослідження професійних мотивів студентів ЕГ та КГ на початок експерименту узагальнено в (табл. 3.2, рис. 3.1).

Таблиця 3.2

Узагальнення результатів дослідження професійних мотивів студентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту (у %).

Типи поєднання мотиваційного комплексу	ЕГ(n=184)	КГ(n=186)
$BM > ЗПМ > ЗНМ$	16,85	16,13
$BM = ЗПМ > ЗОМ$	23,37	25,27
$ЗНМ > ЗПМ > BM$	59,78	58,6

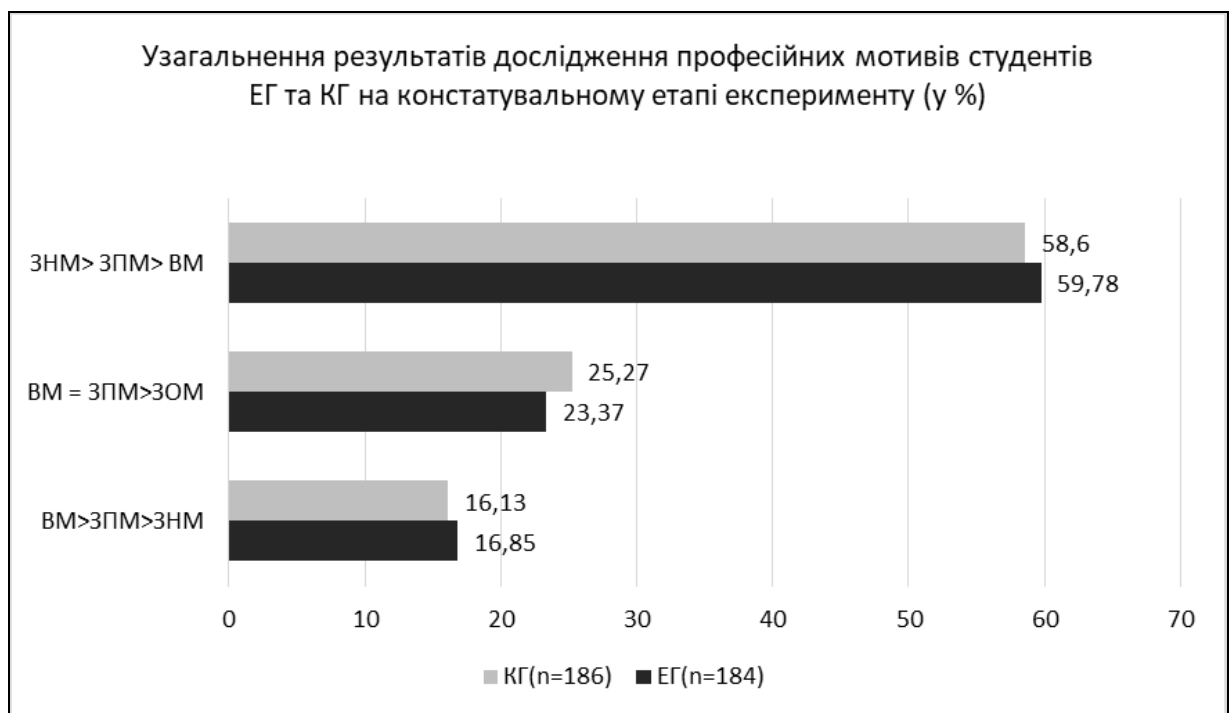


Рис. 3.1. Узагальнення результатів дослідження професійних мотивів студентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту (у %).

Важливо зазначити, що 48,19% студентів незадоволені вибором напряму й спеціальності своєї професійної підготовки та майбутньою професією. Відповідаючи на запитання анкети «Чи плануєте ви працювати за спеціальністю, яку отримуєте у ЗВО?», 35,36 %, підтвердили свої професійні наміри; 44,16 % студентів планують змінити сферу своєї професійної діяльності; 20,48 % опитаних респондентів не змогли окреслити свій майбутній професійний шлях. Отже, на основі результатів дослідження професійної мотивації студентів ЕГ та КГ нами зроблено висновок, що у майбутніх учителів переважає зовнішня негативна мотивація, що пояснюється відсутністю професійних намірів працювати учителем англійської мови в загальноосвітній школі, бажанням отримати іншомовну освіту для використання її під час працевлаштування у інших галузях, незадоволенням низьким рівнем заробітної платні молодого вчителя (табл.3.3, рис.3.2).

Таблиця 3.3

**Стан готовності майбутніх учителів
англійської мови до профільного навчання старшокласників за
аксіологічно-мотиваційним критерієм на початку експерименту (у %).**

Рівні готовності	ЕГ(n=184)	КГ(n=186)
високий (творчий)	14,13	12,37
достатній (професійний)	21,74	20,97
середній (перед професійний)	41,85	41,39
низький (непрофесійний)	22,28	25,27

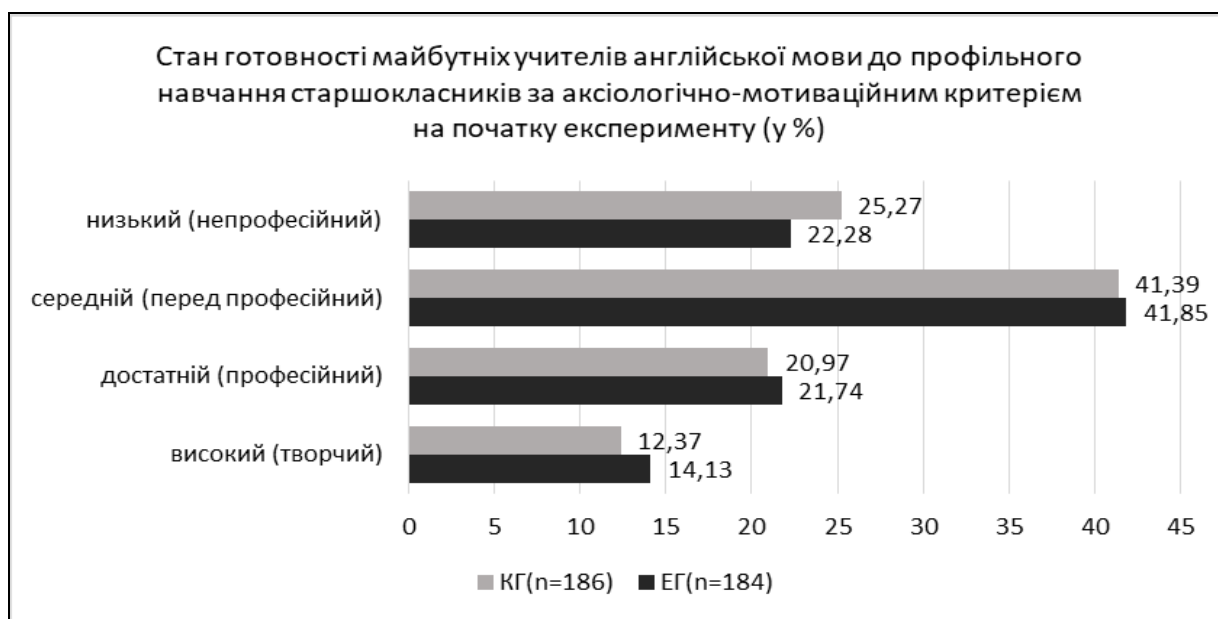


Рис. 3.2. Стан готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за аксіологічно-мотиваційним критерієм на початку експерименту (у %).

Аналіз результатів діагностики дає підстави стверджувати, що більшість студентів як ЕГ (41,85), так і КГ (41,39) мають середній (передпрофесійний) рівень готовності до профільного навчання за аксіологічно-мотиваційним критерієм: у них слабо виражена мотивація на професійну готовність до профільного навчання старшокласників; недостатня професійна спрямованість до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; нестійкі прояви ціннісно-сміслових орієнтацій на успішну майбутню професійну діяльність.

Когнітивний компонент досліджувався на основі узагальнення змісту відповідей студентів ЕГ та КГ на питання авторської анкети «Професійна готовність майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників» та результатів анкетування викладачів ЕЗВО. На запитання анкети «Яким, на вашу думку, вимогам у першу чергу повинен відповідати педагог для забезпечення якості профільного навчання старшокласників?» із переліку відповідей студенти як ЕГ, так і КГ зробили такий вибір (табл.3.4, рис.3.3).

Таблиця 3.4

**Результати анкетування студентів ЕГ та КГ «Професійна
готовність майбутнього вчителя англійської мови до профільного
навчання старшокласників»**

Варіанти відповідей	Експериментальна група		Контрольна група	
	Ранжування відповідей	% вибору	Ранжування відповідей	% вибору
Знати та вміти застосувати ІКТ, Інтернет технології.	I	51,81	I	53,24
Уміти вести навчальний діалог з учнями	III	11,22	III	10,99
Уміти розробляти елективні курси	VI	3,25	VI	4,12
Знати особливості вікової психології старшокласників	V	3,22	V	3,17
Бути здатним організовувати продуктивну самостійну пізнавальну діяльність учнів	IV	8,88	IV	5,78
Впроваджувати сучасні особистісно орієнтовані технології навчання.	II	21,53	II	22,67

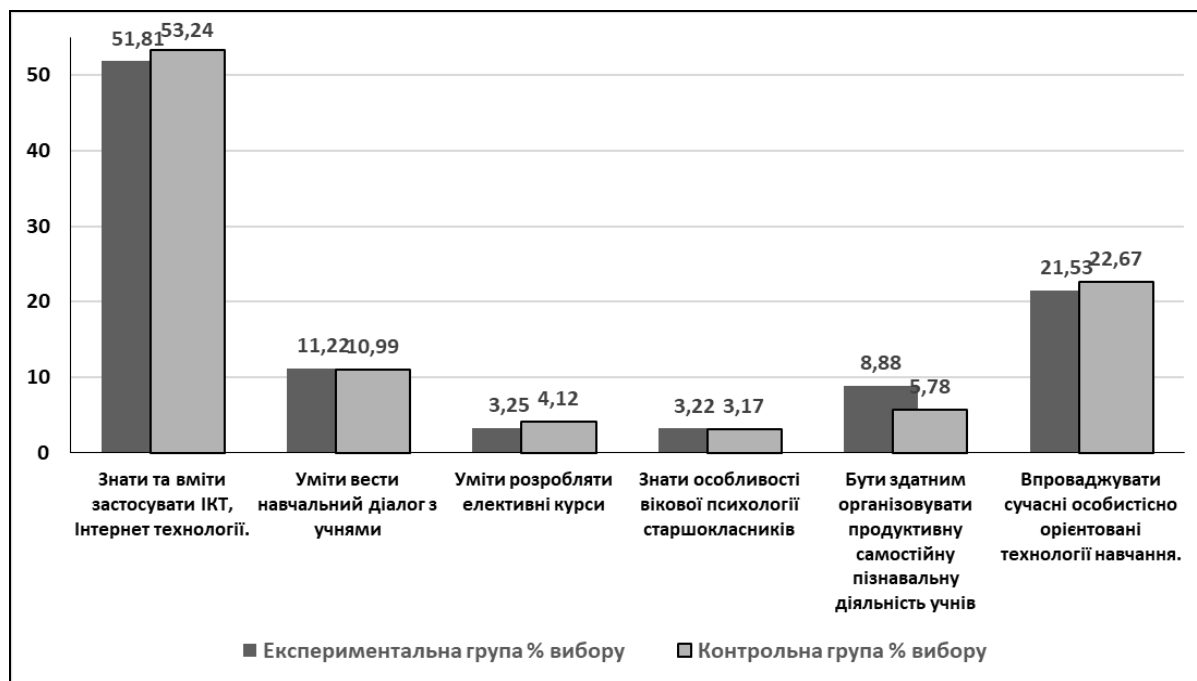


**Рис.3.3 Результати анкетування студентів ЕГ та КГ «Професійна
готовність майбутнього вчителя англійської мови до профільного
навчання старшокласників»**

Порівняння змісту відповідей, їх ранжування студентами ЕГ та КГ дають підстави зробити висновок, що майбутні вчителі мають сформовану інформаційну компетентність і обрали на перше місце за рейтингом саме відповідь: «Знати та вміти застосувати ІКТ, Інтернет-технології», однак при цьому вони не усвідомлюють, що для цього треба знати методику їх застосування. Відповідь студентів обох груп «Впроваджувати сучасні особистісно орієнтовані технології навчання» друга за рейтингом, що свідчить про усвідомлення майбутніми вчителями значущості для забезпечення якості профільної освіти старшокласників зазначених технологій. Студенти ЕГ та КГ недооцінюють значення знань педагогом особливостей вікової психології старшокласників та вміння організовувати продуктивну самостійну пізнавальну діяльність учнів.

Відповіді на питання «У чому, на вашу думку, полягає призначення профільної старшої школи?» за відповідними показниками дають підстави стверджувати, що студенти ЕГ (59,89 %) та КГ (61,76 %) вважають, що пріоритетним є «отримання учнями глибоких знань із базових навчальних предметів». Відповіді на питання щодо сформованості системи знань змісту, освітніх технологій, нормативного та навчально-методичного забезпечення, критеріїв оцінювання профільної підготовки старшокласників узагальнено в табл. 3.5 та на рис.3.4.

Таблиця 3.5

**Самооцінка студентами ЕГ та КГ готовності до профільного
навчання старшокласників (у %)**

Показники особливості освітнього процесу профільних класів	Відповіді					
	Досить Добре		Не дуже Добре		Майже не знаю	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Зміни в змісті профільної освіти	-	-	69,94	68,84	30,06	31,16
Освітні технології	15,04	13,22	68,51	69,62	16,45	17,16

Навчально-методичне забезпечення профільного навчання	-	-	63,64	69,62	36,36	30,38
Нормативне забезпечення профільного навчання	-	-	73,88	71,48	26,12	28,52
Критерії оцінювання профільної підготовки старшокласників	-	-	35,68	36,74	64,32	63,26
Особливості вікової психології старшокласників	19,71	18,56	61,73	61,76	18,56	19,68

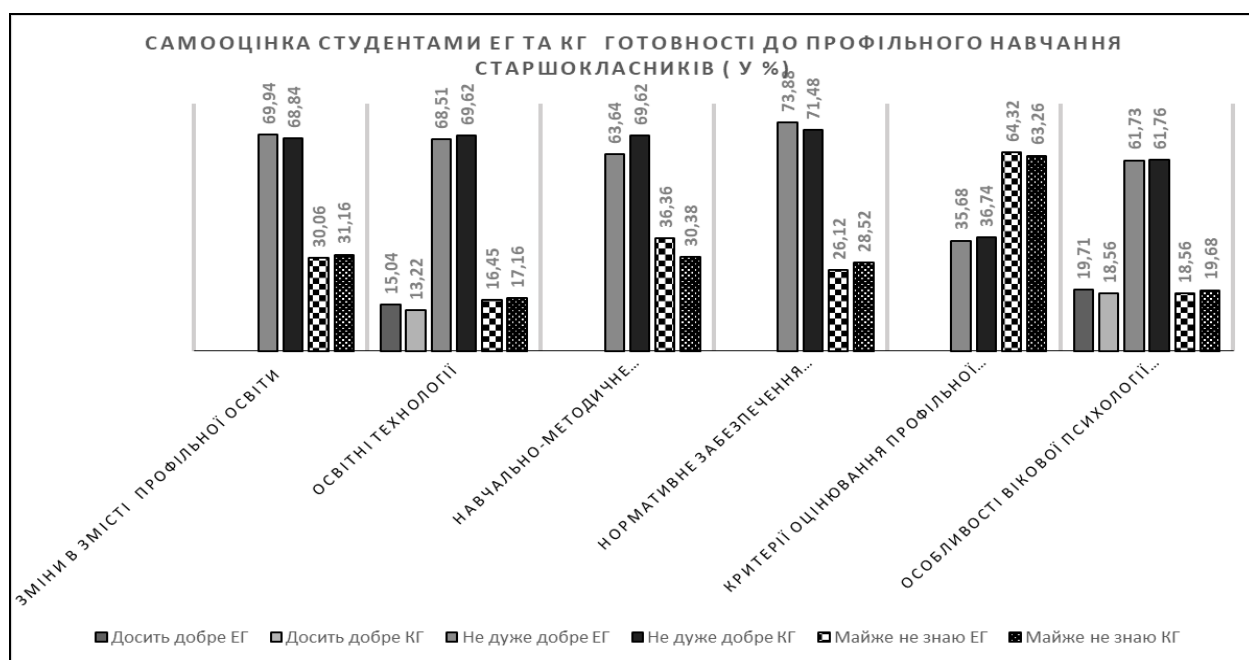


Рис. 3.4 Самооцінка студентами ЕГ та КГ готовності до профільного навчання старшокласників (у %)

Отже, більшість студентів ЕГ (67,41%) та КГ (68,45%) не лише не обізнані з нормативними документами щодо забезпечення профільного навчання у старших класах, а і його змістом, навчальними програмами,

критеріями оцінювання навчальних досягнень старшокласників. На питання «З яких із наведених нижче питань щодо організації профільного навчання ви хотіли б отримати лінгвометодичну допомогу?» студенти обох груп обрали відповідь: «Специфіка застосування освітніх технологій навчання англійській мові в профільних класах старшої школи», що свідчить про недостатню увагу викладачів ЗВО до практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови до зазначеного виду професійної діяльності. Більшість студентів як ЕГ, так і КГ відзначають необхідність впровадження викладачами інноваційних інтерактивних та медіа технологій з метою поглиблення та якісного засвоєння знань з фахових дисциплін.

Отже, на основі аналізу результатів дослідження узагальнено рівень готовності студентів ЕГ та КГ, майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання за когнітивним критерієм (табл. 3.6, рис.3.5), який свідчить про середній (передпрофесійний) рівень готовності студентів, як ЕГ (42,93 %), так і студентів КГ (43,01 %): у них відсутня система теоретичних знань (лінгвометодичних, фахових, психолого-педагогічних, нормативних документів про загальну середню освіту і зокрема про профільне навчання); проявляються фрагментарно знання про сутність профільного навчання та про сучасні форми, методи, технології профільного навчання старшокласників.

Таблиця 3.6

Стан готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Рівні готовності	Групи	
	ЕГ	КГ
Високий (творчий)	14,67	13,98
Достатній (професійний)	26,1	26,34
Середній (передпрофесійний)	42,93	43,01
Низький (непрофесійний)	16,3	16,67

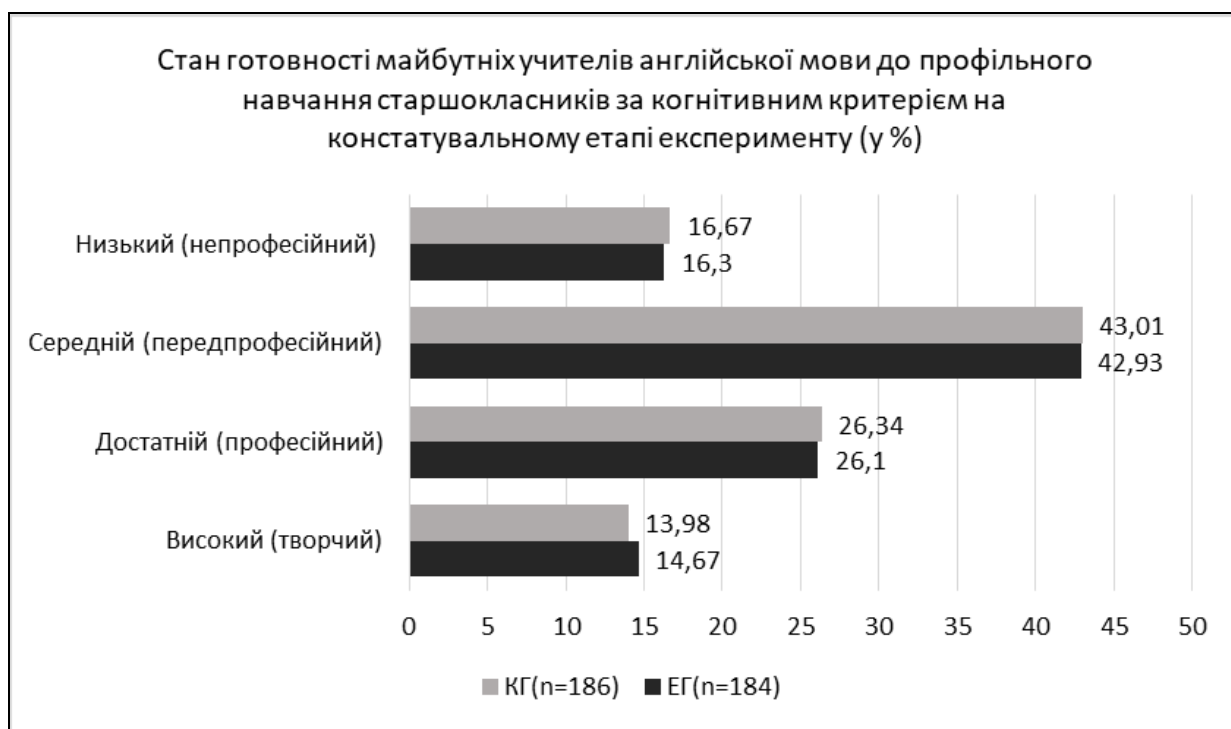


Рис.3.5 Стан готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

З метою дослідження показників праксеологічного компоненту готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання, студентів ЕГ та КГ нами було проведено анкетування за авторською анкетой.

Таблиця 3.7

Стан готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за праксеологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Рівні готовності	Групи	
	ЕГ (n=184)	КГ (n=186)
Високий (творчий)	10,87	10,22
Достатній (професійний)	17,93	17,2
Середній (передпрофесійний)	38,59	40,32
Низький (непрофесійний)	32,61	36,26

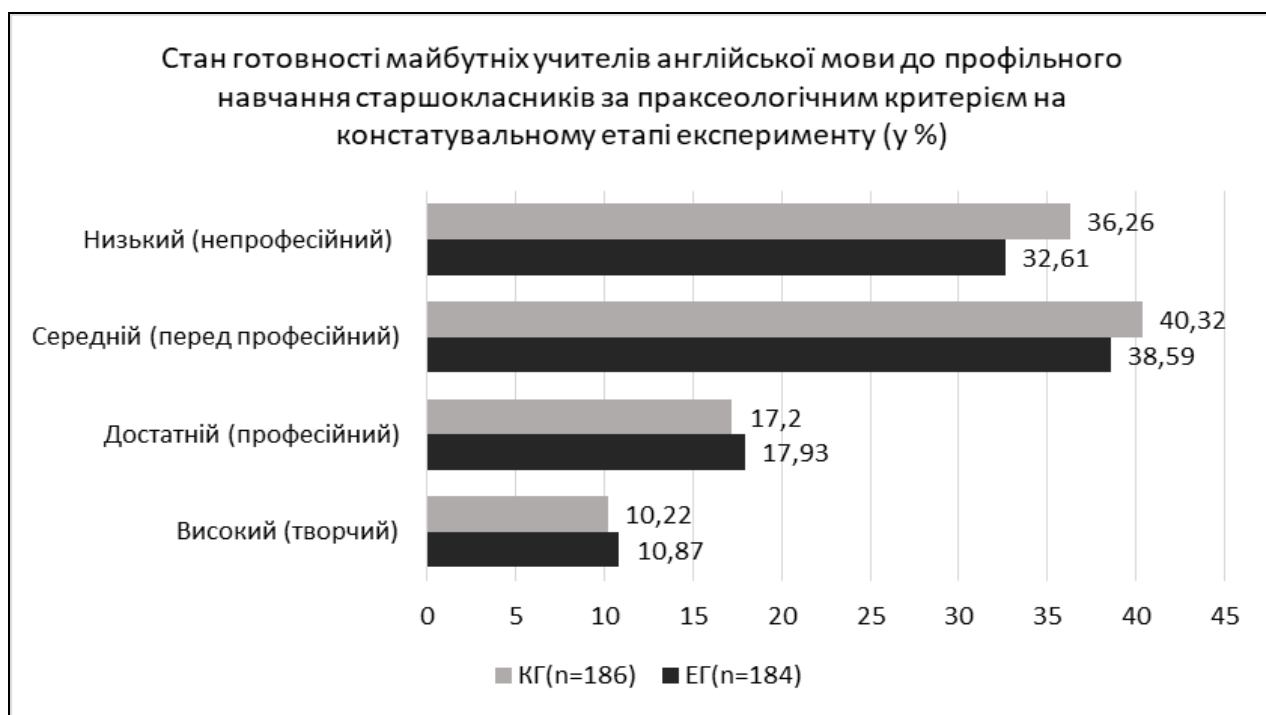


Рис. 3.6 Стан готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за праксеологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Діагностика професійно-особистісного компонента готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників проводилась за методикою Є. Рогова [49] «Оцінка значущості професійно важливих особистісних якостей педагога для реалізації педагогічних функцій». Аналіз результатів дослідження готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за професійно-особистісним критерієм виявив, що позитивну «Я»-концепцію, сформований педагогічний світогляд та розвинені комунікативні педагогічні здібності мають 10,87 % студентів ЕГ та 10,22 студентів КГ. Однак, 23,37 % студентів ЕГ та 25,27 % КГ мають низький (непрофесійний), переважна більшість 39,67 % ЕГ та 39,24 % КГ показали середній (передпрофесійний) рівень, що дає підстави нам оцінити процес підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників як такий, що потребує підвищення ефективності.

Таблиця 3.8

Рівень готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за професійно-особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Рівні готовності	ЕГ	КГ
Високий (творчий)	15,22	12,37
Достатній (професійний)	21,74	23,12
Середній (передпрофесійний)	39,67	39,24
Низький (непрофесійний)	23,37	25,27

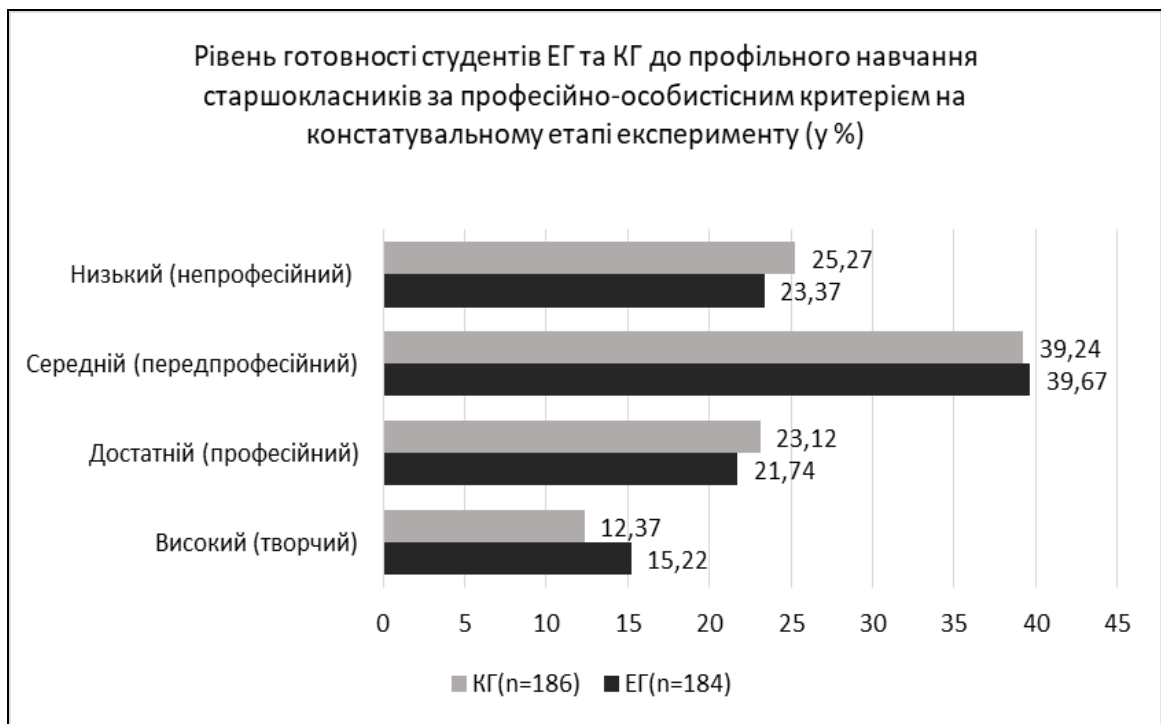


Рис.3.7 Рівень готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за професійно-особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Діагностика студентів ЕГ та КГ для виявлення рівня творчих здібностей до професійної діяльності здійснювалась за адаптованою методикою І. Піскарьовою та Т. Демиденко «Самооцінка творчих здібностей» [259].

Аналіз даних результатів дослідження творчого компоненту готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників дозволяє стверджувати про домінуючі середній (передпрофесійний) та низький (непрофесійний) рівні: 64,68 % в ЕГ та 65,59% в КГ (табл.3.9). Результати анкетування свідчать про те, що під час педагогічної практики 14,02 % студентів ЕГ та 13,45% КГ застосовували не лише традиційні методи і форми проведення уроків у профільних класах, а й нестандартні уроки, намагаючись знайти оригінальне рішення педагогічних завдань, розробляючи з учнями цікаві творчі навчальні проєкти. Важливий результат діагностики студентів ЕГ та КГ, які за творчим критерієм проявили високий та достатній рівні готовності до профільного навчання старшокласників, впроваджуючи творчий підхід до розв'язання професійних педагогічних завдань, проявляючи інтерес до інноваційних процесів у профільному навчанні старшокласників та мають професійну спрямованість на педагогічну творчість, про що свідчать їх твердження: «У майбутньому планую брати активну участь у створенні та реалізації інноваційних педагогічних проєктів», «Я зацікавлена в досягненні високого результату майбутньої педагогічної діяльності», що свідчить про сформованість творчого підходу до розв'язання професійних завдань.

Однак переважна більшість студентів ЕГ та КГ «не володіють знаннями про сутність інноваційної діяльності, нові форми, методи, технології профільного навчання», «не схильні до творчого пошуку оригінальних інноваційних педагогічних ідей профільного навчання учнів старшої школи».

Таблиця 3.9

**Стан готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання
старшокласників за творчим критерієм на констатувальному етапі
експерименту (у %)**

Рівні готовності	Групи	
	ЕГ	КГ
високий (творчий)	14,13	13,44
достатній (професійний)	21,19	20,97
середній (передпрофесійний)	41,85	41,93
низький (непрофесійний)	22,83	23,66

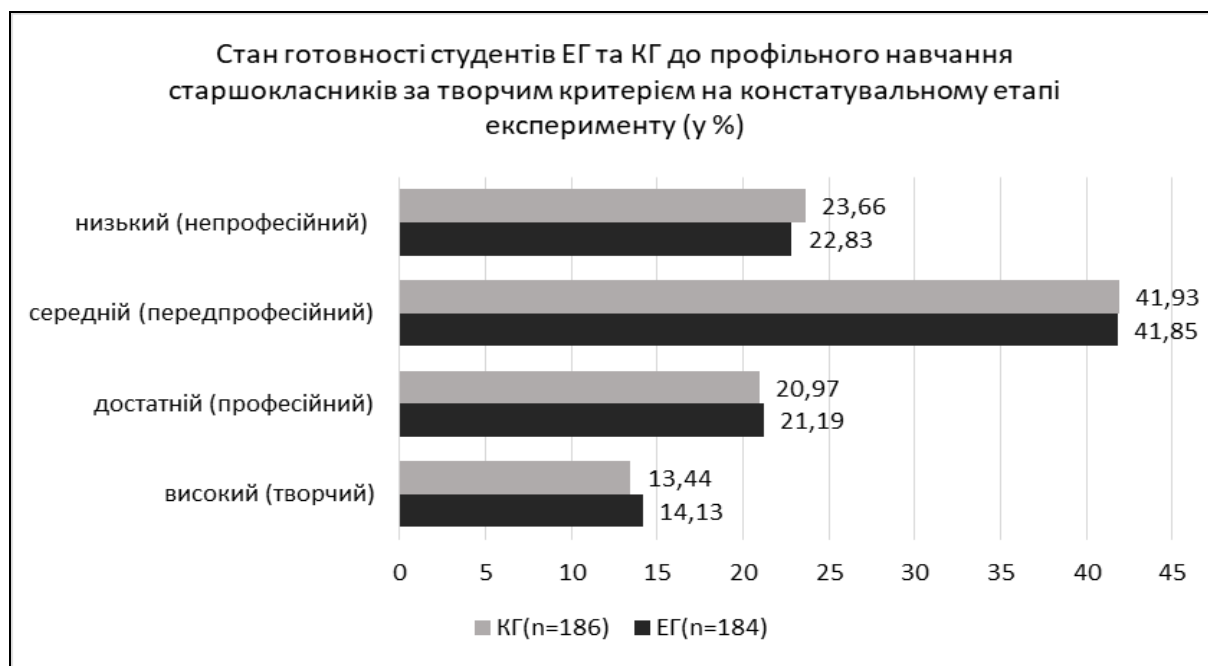


Рис. 3.8 Стан готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за творчим критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Під час проведення констатувального експерименту виявлено причини, що негативно впливають на формування творчого компоненту професійної готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників, зокрема: недостатнє впровадження викладачами інтерактивних форм і методів навчання під час проведення занять, які здатні вплинути на розвиток творчої особистості майбутнього вчителя (гнучкість та мобільність знань,

відкритість новому, здатність до інноваційної діяльності у вирішенні професійних завдань, орієнтація на усвідомлення цінності власної особистості та професійної компетентності); недостатня готовність викладачів до інноваційної реалізації особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці студентів.

Таблиця 3.10

**Рівень готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання
старшокласників за рефлексивним критерієм
на початку експерименту (у %)**

Рівні готовності	ЕГ	КГ
Високий (творчий)	12,5	11,83
Достатній (професійний)	18,48	20,43
Середній (передпрофесійний)	42,93	42,47
Низький (непрофесійний)	26,09	25,27

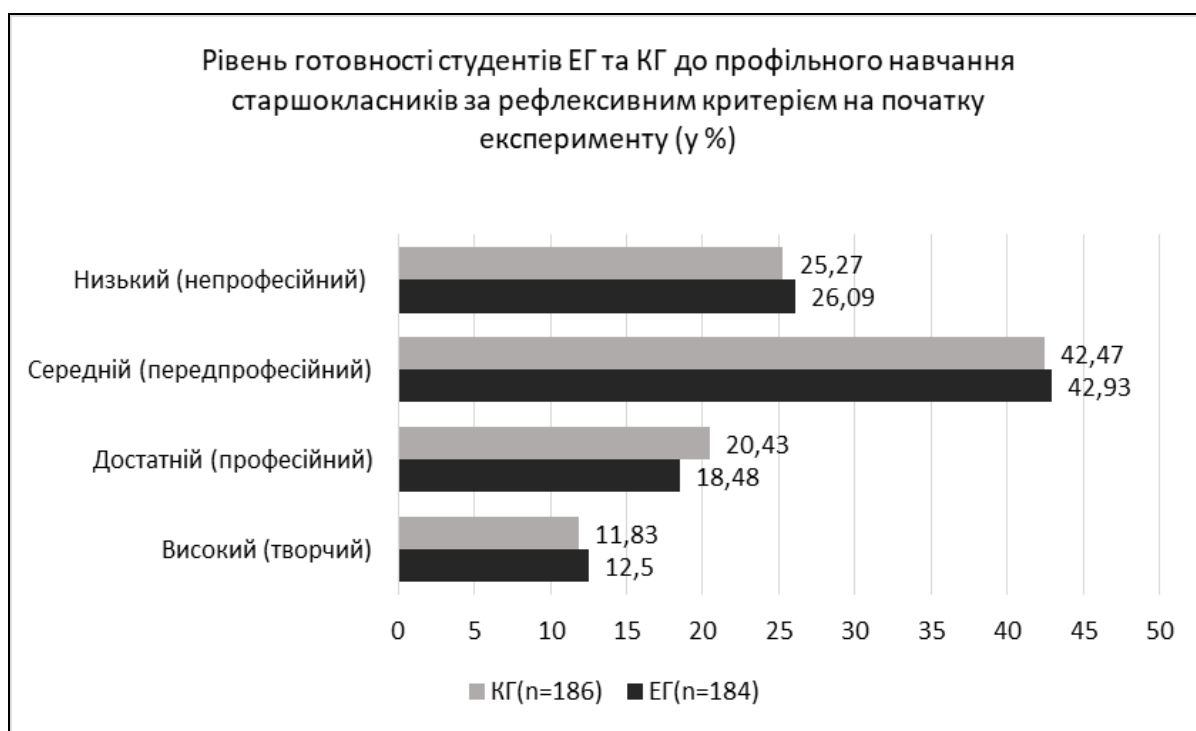


Рис. 3.9 Рівень готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за рефлексивним критерієм на початку експерименту (у %)

Аналіз результатів самооцінювання студентами ЕГ та КГ рефлексивних педагогічних умінь на констатувальному етапі педагогічного експерименту свідчить, що у 73,69 % студентів ЕГ та 72,98 % КГ виникають утруднення щодо здійснення аналізу власної педагогічної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності старшокласників; 56,74 % студентів ЕГ та 57,34 % КГ не прогнозували свою майбутню педагогічну діяльність на основі здійснення аналізу результатів власної педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики; 67,88 % ЕГ та 65,98 % КГ не намагались здійснювати самооцінку своєї педагогічної діяльності з метою виявлення недоліків; 75,56 % студентів ЕГ та 75,89 % КГ мають утруднення у проведенні самоаналізу уроку англійської мови у профільних класах (табл.3.11).

Таблиця 3.11

Самооцінювання студентами ЕГ та КГ рефлексивних педагогічних умінь на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у%)

Рефлексивні педагогічні вміння	ЕГ		КГ	
	«так»	«ні»	«так»	«ні»
Чи виникають у вас утруднення щодо аналізу власної педагогічної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності старшокласників?	73,69	26,31	72,98	27,02
Чи вдалось вам прогнозувати свою майбутню педагогічну діяльність на основі аналізу попередньої діяльності? (під час педагогічної практики)	43,26	56,74	42,66	57,34
Чи легко вам здійснити самооцінку своєї педагогічної діяльності та виявити недоліки?	32,12	67,88	34,02	65,98
Чи володієте навичками самоаналізу уроку англійської мови в профільних класах?	24,44	75,56	23,11	75,89

Результати діагностики за методикою, адаптованою автором за А. В. Карповим [23] дає підстави стверджувати, що розвиток рефлексивності студентів ЕГ та КГ має переважно задовільний рівень. Результати від 140

балів і більше отримали 12,56 % студентів ЕГ та відповідно 12,36 % КГ, що відповідає високому рівню розвитку рефлексивності; результати в діапазоні від 114 до 139 балів – показали 18,25 % студентів ЕГ та 19,14 % КГ, що демонструє достатній рівень розвитку рефлексивності; менше 113 балів мають 69,19 % студентів ЕГ та 68,50 % студентів КГ, що вказує на задовільний рівень розвитку рефлексивності. Результати діагностики узагальнено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Рівні розвитку рефлексивності студентів ЕГ та КГ на
констатувальному етапі експерименту у (%)**

Рівні розвитку рефлексивності	Констатувальний етап	
	ЕГ	КГ
Високий рівень розвитку рефлексивності	12,5	11,83
Достатній рівень розвитку рефлексивності	18,48	20,43
Задовільний рівень розвитку рефлексивності	69,02	67,74

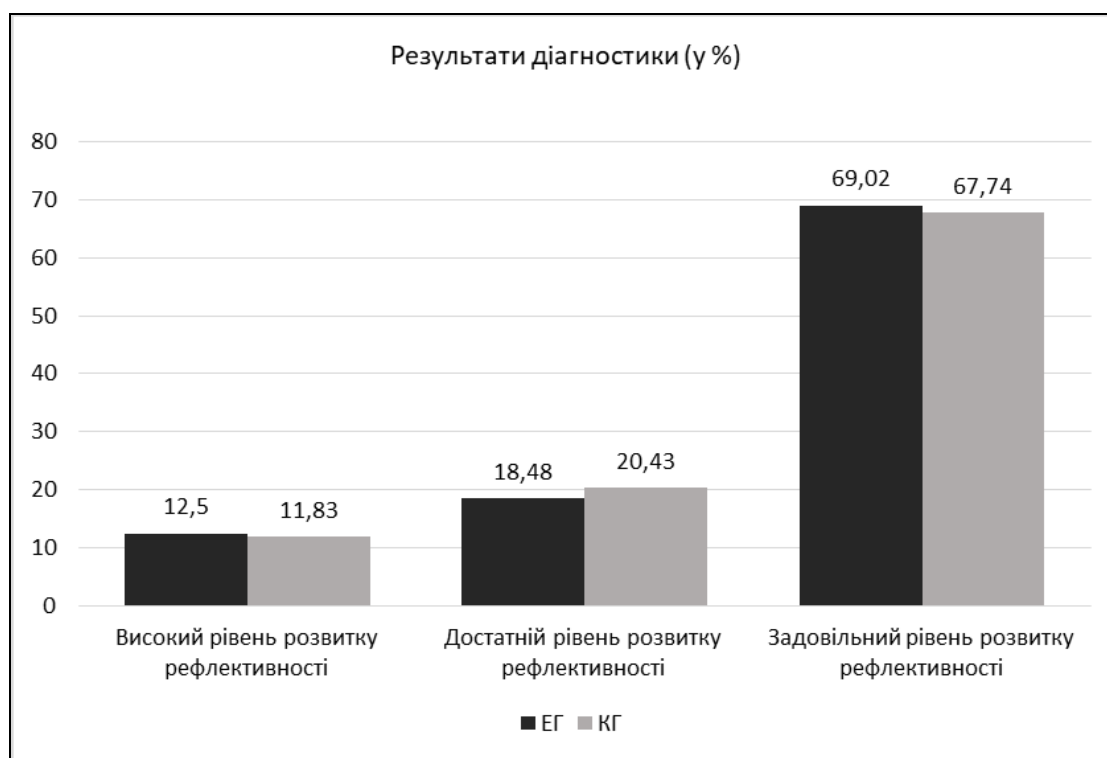


**Рис.3.10 Рівні розвитку рефлексивності студентів ЕГ та КГ на
констатувальному етапі експерименту у (%)**

З метою визначення загальних показників готовності студентів ЕГ та КГ за аксіологічно-мотиваційним, когнітивним, праксеологічним, професійно-особистісним, творчим і рефлексивним критеріями нами було узагальнено результати діагностики та обчислено середній показник за рівнями готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників у табл.3.13 та наочно представлено на рис. 3.11.

Таблиця 3.13

Результати рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту (у %)

Критерії	Експериментальна група				Контрольна група			
	Рівні готовності							
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Аксіологічно-мотиваційний	14,13	21,74	41,85	22,28	12,37	20,97	41,39	25,27
Когнітивний	14,67	26,1	42,93	16,3	13,98	26,34	43,01	16,67
Праксеологічний	10,87	17,93	38,59	32,61	10,22	17,2	40,32	32,26
Професійно-особистісний	15,22	21,74	39,67	23,37	12,37	23,12	39,24	25,27
Творчий	14,13	21,19	41,85	22,83	13,44	20,97	41,93	23,66
Рефлексивний	12,5	18,48	42,93	26,09	11,83	20,43	42,47	25,27
Загальний показник готовності	13,59	21,2	41,3	23,91	12,37	21,51	41,39	24,73

Умовні скорочення: Н – низький рівень, С – середній, Д– достатній, В – високий; ЗПГ– загальний показник готовності.

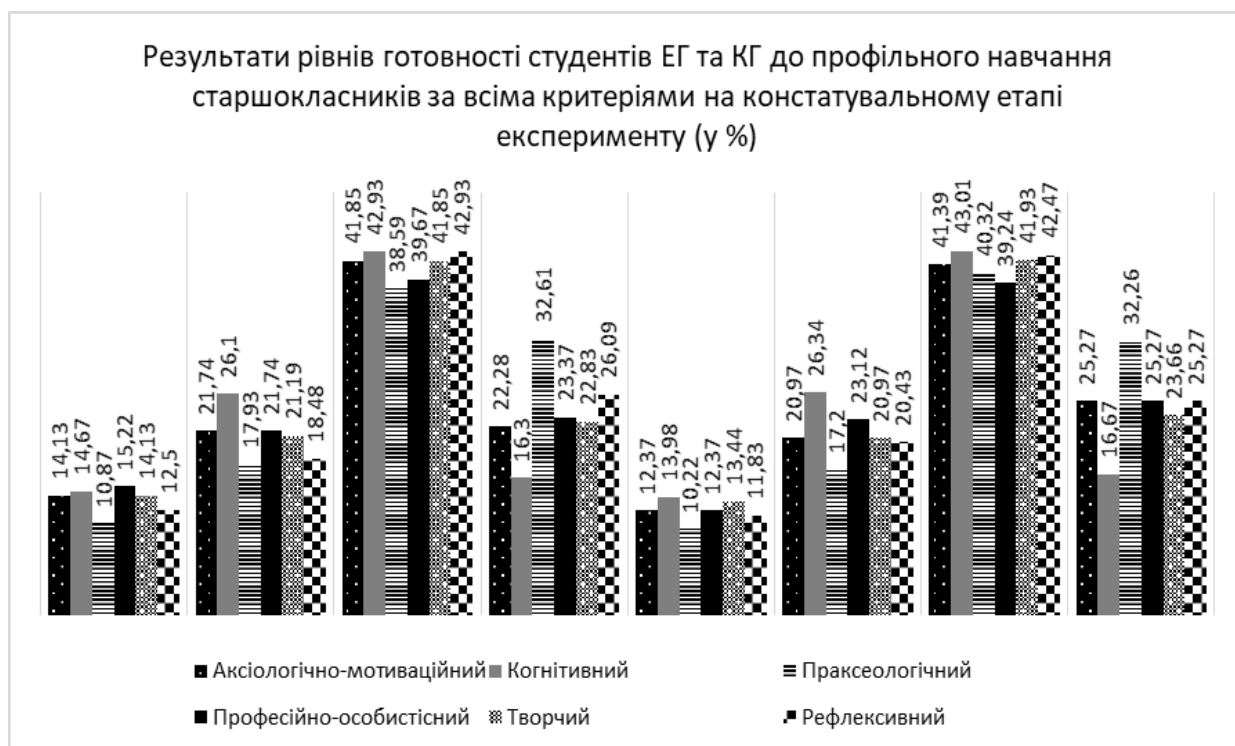


Рис. 3.11 Результати рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту (у %)

Аналіз результатів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за всіма критеріями виявив: по-перше, на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи переважна більшість студентів як ЕГ, так і КГ має середній рівень готовності до профільного навчання старшокласників та відповідно 41,3 % і 41,39 %; по-друге, загальні показники готовності студентів ЕГ та КГ за всіма рівнями майже однакові; по-третє, найнижчі показники мають студенти ЕГ (32,61%) та КГ (32,26 %) за праксеологічним критерієм готовності.

Таблиця 3.14

**Загальний рівень готовності майбутніх учителів ЕГ та КГ до
профільного навчання старшокласників на констатувальному етапі
дослідно-експериментальної роботи (у %)**

Етапи експерименту	Рівні готовності (у%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Констатувальний етап	13,59	12,37	21,2	21,51	41,3	41,39	23,91	24,73

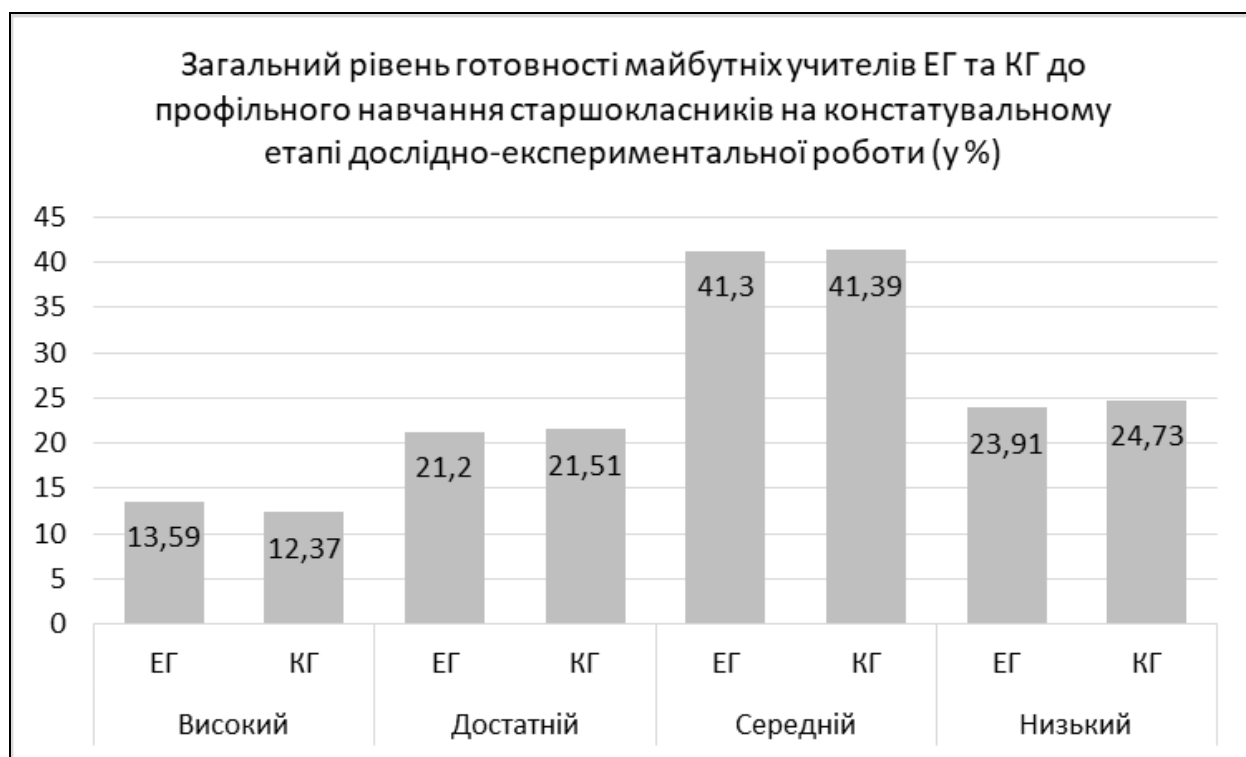


Рис.3.12 Загальний рівень готовності майбутніх учителів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи (у %)

Отримані результати засвідчили переважно середній рівень готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. З огляду на зазначене вище виникає потреба виявлення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської

мови до профільного навчання старшокласників. При формуванні контрольних та експериментальних груп ми припускали, що дані вибірки є однорідними, що є необхідною умовою репрезентативності вибірок і чистоти експерименту. Зазначене вище припущення потребує статистичної перевірки, для якої ми використали критерій згоди Пірсона (χ^2), тобто порівняємо рівні готовності майбутніх учителів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників, які ми отримали на констатувальному етапі експерименту. Знайдемо спостережуване значення критерію за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

де N – кількість студентів в експериментальній групі,

M – кількість студентів у контрольній групі,

n_i – елементи вибірки в експериментальній групі,

m_i – елементи вибірки в контрольній групі,

L – число ступенів свободи.

Висуваємо нульову та альтеративну гіпотези: H_0 – «групи на констатувальному етапі експерименту однорідні» (тобто в КГ та ЕГ відсутні відмінності у рівнях готовності майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників); альтернативна H_1 – «відмінності не є випадковими».

Таблиця 3.15

Результати обчислення критерію «хі-квадрат» на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи

Рівні готовності	ЕГ n_i	КГ m_i	$n_i + m_i$	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}$
Високий	25	23	48	0,13587	0,12366	0,01221	0,00014908	0,0000031058
Достатній	39	40	79	0,21196	0,21505	-0,00309	0,00000955	0,0000001209
Середній	76	77	153	0,41304	0,41398	-0,00094	0,00000088	0,0000000058
Низький	44	46	90	0,23913	0,24731	-0,00818	0,00006691	0,0000007434
Сума	$N=184$	$M=186$						0,0000039759

Використовуючи дані, представлені в таблиці, знайдемо спостережуване значення критерію:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 184 \cdot 186 \cdot 0,0000039759 = 0,136071202 \approx 0,136.$$

Критичне значення критерію для рівня значущості $\alpha = 0,025$ числа ступенів свободи $L=4-1$ знайдемо за таблицею критичних точок розподілу χ^2 : $\chi^2_{\text{кр}}(0,025; 3) = 9,348$. Порівнюючи критичне значення і обчислене спостережуване: $\chi^2_{\text{емп}} = 0,136 < 9,348 = \chi^2_{\text{кр}}$, робимо висновок про те, що нульову гіпотезу необхідно прийняти, тобто обрані нами групи до формувального експерименту були однорідними.

Отже, аналіз результатів вхідної діагностики рівня готовності майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників ЕГ та КГ дає підстави констатувати ідентичність їх статистично значущих показників.

3.2. Впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження, результатів констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи розроблено та теоретично обґрунтовано такі педагогічні умови: реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників.

Отже, виходячи із мети і завдань нашого дослідження, забезпечення процесу підготовки студентів ЕГ, майбутніх учителів англійської мови, до

профільного навчання передбачало: підвищення рівня теоретичних знань, практичних умінь та професійно-особистісний розвиток.

В експериментальній групі студентів, відповідно до програми формуального експерименту, були реалізовані зазначені вище умови підготовки майбутніх учителів. У контрольній групі освітній процес був організований традиційним способом. Студентам ЕГ було залучено до відвідування спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників», який був проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань з теорії і методики профільного навчання старшокласників та їх практичним застосуванням у реальних умовах сучасної старшої школи. Спецкурс «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» був введений у навчальні плани факультету іноземної філології за рахунок варіативного компонента та вивчався студентами ЕГ у цьому семестрі.

Впровадження першої педагогічної умови – реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників – передбачала інтеграцію всіх складових освітнього процесу, зокрема: чіткого визначення цілей навчання, добору відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності та відповідної професійної підготовки викладача.

Проведений нами порівняльний аналіз дисциплін педагогічного циклу засвідчив, що їх зміст не забезпечує формування необхідних майбутньому вчителів умінь щодо викладання у старшій профільній школі. Нагальна необхідність створення спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» виникла у зв'язку з тим, що чинні програми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів не розкривають у повному обсязі питання організації профільного навчання у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів. Головною метою спецкурсу стала підготовка студентів до здійснення профільного навчання у старших класах загальноосвітніх

навчальних закладів на основі: поглибленого вивчення студентами актуальних проблем профільного навчання; залучення студентів до науково-дослідницької роботи у контексті профілізації школи; формування різнобічних методичних знань, належного рівня методичних умінь щодо організації профільного навчання; стимулювання пізнавальних інтересів студентів до викладання у старшій профільній школі як важливого джерела розвитку їх професійних якостей; формування у них творчого підходу до професійно-педагогічної діяльності у контексті профільної старшої школи.

Виходячи з того, що вчитель профільної школи зобов'язаний не лише бути спеціалістом високого рівня, що відповідає профілю і спеціалізації його діяльності, а й повинен забезпечувати: варіативність і особистісну орієнтацію освітнього процесу (проектування індивідуальних освітніх траєкторій); практичну орієнтацію освітнього процесу із введенням інтерактивних діяльнісних компонентів (засвоєння проектно-дослідницьких і комунікативних методів); завершення профільного самовизначення старшокласників і формування здатностей, компетентностей, необхідних для продовження навчання у відповідній сфері професійної освіти тощо, а також на основі представленої вище моделі фахового розвитку студента модулями навчально-тематичного плану спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» (Додаток Л).

Програмою спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» було передбачено диференційований підхід до відбору змісту, методів та форм навчання. За основу взято спеціалізацію профільного навчання у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів на базовому, розширеному і поглибленому рівнях, відповідно до чого й формувався зміст модулів курсу. Впроваджуючи модульну технологію професійної підготовки студентів ЕГ під час вивчення спецкурсу, нами реалізовані такі завдання: здійснено чітку структуризацію змісту навчання у вигляді функціонально завершених частин навчально-тематичного плану та послідовного викладення теоретичного матеріалу; інтегровано зміст модулів

за рахунок єдиного понятійного поля; забезпечено відстеження навчального процесу інформаційно-предметною системою оцінки і контролю засвоєння знань, що дозволило коригувати процес навчання; створено варіативну, гнучку модель навчання, яка змінювалась і трансформувалась відповідно до індивідуальних можливостей і запитів студентів; міждисциплінарна теоретико-методична структура, яка включає набір понять, тем (розділів) із різних навчальних дисциплін, галузей знань, необхідних для оволодіння професійними вміннями та навичками для викладання англійської мови за програмою профільного навчального предмета в старших класах і забезпечує міждисциплінарні зв'язки освітнього процесу; забезпечено педагогічний патронаж студентів ЕГ під час практики на рівні планування, реалізації і контролю за результатами; мотиваційне забезпечення навчання, за якого пізнавально-практичний процес регулюється власними цінностями, установками на предмет навчання, форми і методи роботи з ним.

Реалізація спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» у рамках досліджуваної моделі підготовки студентів на модульній основі дозволила нам:

1. Забезпечити інтеграцію і диференціацію змісту навчання шляхом групування проблемних модулів навчального матеріалу, які забезпечують засвоєння програмного матеріалу в повному, скороченому та поглибленому варіантах, що допомагає розв'язати проблему рівневої і профільної диференціації у процесі навчання;

2. Здійснювати самостійний вибір студентами того чи іншого варіанта програми спецкурсу в залежності від рівня навченості і забезпечити їм індивідуальний темп засвоєння програмного матеріалу;

3. Перенести акцент у роботі викладача в бік консультативно-координуючих функцій управління пізнавальною діяльністю студентів.

Зміст спецкурсу визначався загальноприйнятими принципами: науковості; перспективності; структурування навчального матеріалу на основі базових понять і методів; комплексності, систематичності і логічної

послідовності викладення навчального матеріалу; цілісності і практичної значущості навчального матеріалу; наочності представлення навчального матеріалу; стимулювання пізнавального процесу студентів; інформаційного та організаційного співробітництва і професійної відповідальності за результати спільної роботи; напрацювання загальної позиції, загального плану дій.

Дотримання нами даних характеристичних ознак модульної побудови спецкурсу дало можливість коригувати плани, не порушуючи єдності змісту, який підпорядкований меті навчання, надати пріоритет індивідуально-творчій, самостійній роботі студентів, врахувати їх особистісні потреби та рівень базової підготовки, що сприяло розвивальній, пошуково-дослідницькій взаємодії викладача і студента у контексті профільного навчання. Відповідно, структура курсу відповідала логіці сприйняття та усвідомлення як власного знання студентами програмного матеріалу в парадигмі особистісно орієнтованої освіти: від сприйняття і розуміння до побудови діяльності на основі власного сенсу через творче і критичне переосмислення традиційного навчання мов – до специфіки організації мовної діяльності в умовах профільної старшої школи. Зміст спецкурсу включає лекції, семінарські (у тому числі – проєктні), практичні заняття та самостійну роботу студентів. Контроль і діагностика є додатковими модульними елементами.

Таким чином, навчальний процес проєктувався на основі сукупності взаємодіючих модулів, за принципом гнучкого зворотного зв'язку між викладачем і студентом. Конструювання модулів здійснювалося відповідно до змісту навчальних дисциплін з теорії і методики навчання іноземних мов.

Отже, виходячи із мети і завдань нашого дослідження, організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до профільного навчання передбачало реалізацію трьох компонентів: теорію (характеристики освітньої діяльності у контексті профільної школи, змістову наповненість профільного навчання, результативність пізнавального процесу); практикум (система змістовно і методично розроблених занять, що

досліджують прикладний бік профільної діяльності, реалізовувався через модулі, педагогічні інноваційні форми навчання і став сполучною ланкою у системі навчання між теорією і практикою); практичну діяльність (відображення практичної педагогічної діяльності студентів під час проходження педагогічної практики в профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів). Трирівнева система організації навчального процесу дозволила студентам природним чином у теорії і в реальній педагогічній діяльності засвоїти профілізацію старшої школи як феномен, який відбувається у контексті сучасних освітніх тенденцій у реформуванні шкільної освіти.

Зміст методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників визначається специфікою роботи з учнями. В умовах інтенсифікації сучасного освітнього процесу досягти цього шляхом застосування тільки традиційних засобів навчання неможливо, особливе визнання у даному випадку отримують активні методи, зокрема тренінги, майстер-класи. Завдяки використанню викладачами тренінгових технологій, які максимально наближені до реальної практичної педагогічної діяльності, студенти ЕГ набули досвіду прийняття професійних рішень у педагогічних ситуаціях, що створило можливість для самореалізації та ефективного позитивного самовираження.

Відвідування студентами ЕГ майстер-класів підвищило не лише теоретичні знання з методики викладання англійської мови, а й розширило методичний світогляд, сформувало у них відповідні практичні вміння з модернізації освітнього процесу з англійської мови у профільних класах. Впровадження тренінгових занять забезпечило структурування відповідних знань у студентів ЕГ, відпрацювання методичних навичок, що було більш успішним саме у групі з використанням методик індивідуальної і групової роботи.

Шляхом використання тренінгових методів (рольова гра, групова дискусія, вправи з вербальної та невербальної комунікації, тренування

певних навичок, зворотний зв'язок та ін.) студенти ЕГ набули досвіду переживання певних педагогічних ситуацій. У контексті проблеми дослідження велике значення для підготовки майбутніх вчителів англійської мови до профільного навчання старшокласників ми надали проведенню нестандартних занять, які сприяють професійному становленню студентів ЕГ, стимулюють пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу. Нами проводились майстер-класи « Я – сучасний учитель», які створили атмосферу підтримки та умови для самопізнання, самовиявлення, саморозвитку студентів ЕГ, під час яких викладачі виступали і як координатори спільної діяльності, і як безпосередні учасники, які стимулювали, провокували, полегшували пошук способів вирішення педагогічних завдань. Проведення майстер-класів стало не лише можливістю набуття студентами ЕГ професійних вмінь і навичок, а й реально процесом ствердження і розвитку професійного «Я» майбутнього вчителя англійської мови. Проведені майстер-класи зі студентами ЕГ стали поєднанням теоретичних знань з вміннями і навичками та основою формування професіоналізму: вміння творчо використовувати набуті професійні знання, а також уміння, навички проєктувати свою майбутню професійну діяльність. З дидактичної точки зору тренінгове навчання, проведення майстер-класів є однією з форм інтегрованого навчання. Впровадження викладачами інноваційних форм професійної фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови забезпечили їх особистісно-професійне становлення на основі педагогічного саморозвитку, самовираження, самореалізації шляхом суб'єктивного вибору індивідуальної траєкторії відповідно до стандартів вищої освіти та сучасних потреб профільної освіти.

З метою забезпечення якісного засвоєння студентами ЕГ теоретичних знань, ефективними формами та методами на теоретичному етапі підготовки були використані лекції за опорними конспектами у вигляді текстів, таблиць, схем з використанням мультимедійних технологій. Основними формами та методами організації діяльності майбутніх учителів під час практичної

підготовки стали педагогічні тренінги, методичні презентації, моделювання уроків, мікрОВикладання, аналіз відеозаписів уроків, ділові професійно орієнтовані гри, інтерактивні вправи («мозковий штурм», «коло ідей», «дебати», «прес», «ажурна пилка» і ін.), робота у малих групах, колективна творча робота, діалогічне спілкування та ін.

Використання таких ефективних форм та методів навчання дозволило майбутньому вчителю англійської мови добре оволодіти дисциплінами психолого-педагогічного циклу, фаховими методиками навчання.

Для організації навчального процесу у формі мотивуючого тренінгу у стилі коучингу «Сучасні технології навчання англійській мові у профільних класах» (Додаток М) нами була запропонована студентам ЕГ теми міні-проектів для самостійного дослідження: «Інтерактивні форми роботи старшокласників на уроках англійської мови», «Розвиток творчості та критичного мислення на уроках англійської мови в профільних класах», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні англомовної комунікативної компетентності старшокласників», «Інноваційні технології оцінювання і контролю навчальних досягнень старшокласників з англійської мови», «Використання проєктної діяльності старшокласників на уроках англійської мови», «Використання ІКТ в оцінюванні та контролі навчальних досягнень учнів профільних класів з англійської мови», «Кейсові технології навчання англійській мові», «Характерні риси та технологічні особливості кейсів», «Кооперативне навчання на уроках англійської мови», «Мовне портфоліо як засіб навчання і оцінювання навчальних досягнень старшокласників з англійської мови», «Тест як засіб контролю у профільному навчанні англійської мови», «Типи, види тестів і технології їх використання для оцінювання навчальних досягнень старшокласників», «Розробка тестових завдань за допомогою комп'ютерної оболонки «Hot Potatoes». Оскільки метою організації самостійної роботи студентів ЕГ є закріплення теоретичних знань, формування практичних професійних умінь і навичок, підвищення рівня підготовки до профільного навчання

старшокласників, викладачі використали інтерактивні форми зазначеної діяльності - підготовку міні-проектів. Студенти, об'єднані в групи за власним вибором, отримали теми дослідження: кожна група студентів готувала свій проєкт самостійно.

Викладачі спланували самостійну роботу студентів ЕГ за методом, щоб результат її виконання мав творчий підхід, та врахували сформовані педагогічні здібності, нахили та всебічного розвитку студента. З метою формування ключової англомовної комунікативної компетентності у студентів ЕГ нами було створене автентичне англомовне середовище, яке передбачало практичне спілкування з іншими співрозмовниками англійською мовою засобами впровадження Інтернет-технологій.

Реалізація другої педагогічної умови – упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови – передбачала створення інноваційного інтерактивного освітнього середовища в ЕЗВО.

На констатувальному етапі експерименту нами було з'ясовано під час проведення «круглого столу» з викладачами ЕЗВО, що у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників у навчальному процесі вони використовують різні комп'ютерні програми, зокрема Microsoft Office, який включає в себе: Microsoft Word, Excel, Outlook, PowerPoint та інші. Однак зазначені програми не дають змоги поєднати текст, візуалізацію та аудіо під час проведення викладачами лекцій і практичних семінарських занять зі студентами. Нами було запропоновано викладачам спільно зі студентами ЕГ пройти майстер-класи з фахівцями інформаційних технологій для отримання навичок впровадження інноваційної програми «AdobePremierePro» у процес оптимізації підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Під час застосування викладачами програми AdobePremierePro» студенти ЕГ із задоволенням виконували домашні завдання, замість рефератів вони навчились створювати відео, що значно

вплинуло на розвиток професійних умінь та навичок: вміти порівнювати, аналізувати, синтезувати, креативно мислити.

Засобами програми «AdobePremierePro» як викладачі, так і студенти навчилися створювати динамічний відеоклаж, використовуючи організатор програми для змішування декількох фотографій і відео. У контексті оновлення підходів викладачів ЕЗВО під час викладання курсу «Методика викладання англійської мови» особлива увага була приділена використанню скрайбінг-презентацій як інтерактивного засобу навчання в освітніх закладах під час викладання англійської мови. Завдяки скрайбінг-презентаціям викладачі мали змогу ілюструвати своє пояснення під час лекції, використовуючи ефект «паралельного проходження», суть якого полягає в демонстрації змісту інформації, яку сприймали студенти, що значно вплинуло на якісне засвоєння навчального матеріалу під час безперервного спілкування з ними.

Візуалізація змісту лекційного матеріалу дозволила викладачам наочно продемонструвати провідні ідеї у вигляді матриць, опорних схем, малюнків, діаграм, що створювало у студентів цілісний динамічний візуальний образ, який спрямований на якісне засвоєння інформації. Використання викладачами скрайбінг-презентацій мотивувало та стимулювало навчально-пізнавальну діяльність студентів ЕГ, активізуючи їх увагу на базових поняттях методики викладання англійської мови.

Зазначимо, що важливим позитивним результатом використання викладачами скрайбінг-фасилітації стало активне залучення студентів ЕГ до процесу створення презентації, що створювало їм можливість висловлювати власні думки, пропонувати креативні ідеї. *відповідність змісту* презентації поставленим дидактичним цілям і завданням.

Важливим у контексті впровадження інноваційних технологій у процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя англійської мови стало використання викладачами ЕЗВО інтерактивних лекцій, зокрема: проблемної лекції, лекції-дискусії, лекції-провокації, лекції-візуалізації,

лекції прес-конференції, лекції-бесіди та інтерактивних семінарів. Провідними інтерактивними методами навчання студентів ЕГ були тренінги, ділові ігри, метод «відео за запитом», «мозковий штурм», «круглий стіл», «методичний аукціон», метод аналізу ситуацій (case study), метод активного навчання, навчальні дискусії, турніри, диспути, дебати, «міні-уроки», «синектика», імітаційні ігри, ситуаційні вправи, при проведенні яких у студентів формуються вміння висловлювати свою позицію, відстоювати свою точку зору на педагогічну проблему, бути активним учасником дискусії. Під час проведення інтерактивних форм занять зі студентами ЕГ викладачі були не в ролі ментора, а виконували роль організатора, модератора і партнера, що сприяло розвитку партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Найбільш продуктивним методом навчання студентів ЕГ стало використання викладачами навчальних ігор як способу практичного освоєння теоретичних знань завдяки моделюванню педагогічних ситуацій, оскільки майбутній учитель англійської мови має змогу самостійно обрати зміст і стиль конкретної ролі. Варто зазначити, що семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення студентів, пізнавальної мотивації і використання професійних знань у створених педагогічних ситуаціях.

Спільно з викладачами ЕЗВО було впроваджено CLIL, освітній підхід у рамках інтеграції фахового та мовного навчання (Content and Language Integrated Learning) на основі предметно-мовного інтегрованого навчання, сутність якого полягає у засвоєнні фахових знань майбутніми вчителями англійської мови іноземною мовою у контексті засвоєння програми навчальних дисциплін. Заняття з використанням підходу CLIL поєднує у собі такі елементи: зміст (content), спілкування (communication), пізнання (cognition) та культуру (culture). Під час проведення занять CLIL зі студентами ЕГ викладачі дотримувались спеціально розробленої структури заняття: перевірка попередніх знань; відпрацювання змісту нового навчального матеріалу; розширення словникового запасу; закріплення

лексичних одиниць; узагальнення навичок; використання нових лексичних одиниць у граматичних структурах; перевірка та корекція допущених помилок.

Застосування викладачами ЕЗВО зазначеного вище підходу до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників значно вплинуло на формування професійної компетентності студентів ЕГ, мотивацію до вивчення англійської мови, розвиток міжкультурних і загальних знань, творчих і комунікативних навичок. Ефективним засобом організації самостійної пошуково-дослідницької діяльності студентів ЕГ стало їх залучення до участі у веб-квесті «Сучасний урок англійської мови у профільному класі», підсумком якого було представлення інформації у вигляді слайд-шоу, буклетів, анімації, постерів, фоторепортажів, відеоінтерв'ю з учителем вищої кваліфікаційної категорії тощо. Обговорення результатів роботи над квестом було проведено у формі конференції. Результати квесту для звіту мали різноманітні форми: база даних; діалог, презентація; документ, який містить аналіз неоднозначної ситуації, повідомляє основні тези і спонукає користувачів додати власні коментарі або не погодитися з авторами. Важливого значення ми надавали проведенню занять засобами впровадження методу інтерактивного навчання - тренінгу, спрямованого не лише на отримання знань, а й на формування професійних компетенцій. Впроваджуючи тренінгові технології професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, нами було проведено комунікативний тимбілдінг «Team building як засіб формування партнерської співпраці вчителя англійської мови та старшокласників» (Додаток Н), спрямований на надання студентам знань про застосовування конкретних методів і технологій, спрямованих на підвищення ефективності роботи в команді, вдосконалення навичок конструктивно виражати свої думки, знаходити компромісні рішення, керувати проявом своїх почуттів та емоційних реакцій на ситуаціях-моделях,

що є необхідним професійним умінням майбутнього вчителя англійської мови старшої школи.

Студенти-учасники креативного тимбілдингу «Я – творчий учитель» (Додаток П) навчились продукувати оригінальні ідеї методики партнерської співпраці з учнями старших класів під час педагогічної практики в школі, розвивали креативне мислення та креативні якості та здібності як майбутніх педагогів.

На сучасному етапі пошуки ефективних технологій, які здатні істотно підвищити інтенсивність освітнього процесу, в тому числі у сфері активізації навчальної діяльності студентів на основі технологій когнітивної візуалізації педагогічних об'єктів, є фреймова технологія, згідно з якою пізнання та засвоєння нових знань відбувається на основі активізації вже відомої, близької за значенням інформації, що зберігається в її довготривалій пам'яті.

Впровадження фреймових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови було забезпечено реалізацією інтенсивного засвоєння студентами ЕГ лексичних, граматичних і стилістичних норм англійської мови, ефективним вилученням інформації, сприйняттям та її відтворенням у мовленні, що сприяло формуванню системного мислення, необхідного для формування різних типів іншомовного висловлювання.

Формування творчої самостійності студентів створює основу для ґрунтовного засвоєння професійних знань, вільної інформаційної орієнтації у процесі вирішення педагогічних завдань та оптимізації пошуку їх вирішення; сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, дозволяє викладачам вибудовувати та підтримувати зі студентами партнерську творчу співпрацю засобами створення комфортного освітнього середовища.

Особливе місце серед методів профільного навчання у програмі спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» ми приділили проектуванню як основному виду пізнавальної діяльності учнів.

Звернення до цієї інноваційної технології у процесі підготовки студентів змусило їх переосмислити роль і завдання сучасного освітнього процесу у старшій профільній школі, відмовитися від педагогічних штампів і виявити чинники розвивального впливу на старшокласників. Вивчення теоретичних основ проєктування, аналіз практики навчальної роботи на основі проєктів у школах дозволив студентам обґрунтувати основні шляхи та умови вдосконалення професійної діяльності учителя старшої профільної школи. Діяльність учителя багато в чому повинна представляти собою інформаційне забезпечення проєктування. Цільовою спрямованістю викладачів-учасників експериментальної діяльності було моделювання ситуацій реального життя як цілісного контексту спілкування, в яких, крім суто організаційних завдань, студентами ЕГ здійснювались мовленнєві і немовленнєві дії, використовувались вербальні і невербальні форми спілкування, а також різні репрезентативні системи в поданні та інтерпретації ситуацій. Разом з дослідниками зазначеної вище педагогічної інновації студенти ЕГ у процесі засвоєння програми спецкурсу дійшли висновку, що метод проєктування є оптимальним в організації навчання завдяки таким його особливостям:

- робота в малих групах з метою пошуку і подальшої презентації спільного рішення;

- виконання комплексних, інтегрованих завдань, зміст і процесуальне забезпечення яких виходить за межі навчальних програм, що розширює можливості професійної підготовки в цілому;

- розвиток міжкультурної і полікультурної компетентності тощо.

Орієнтація на майбутню практичну діяльність забезпечувалася тим, що студенти самостійно вибирали проблеми у контексті профільного навчання, які, на їх погляд, є актуальними і потребують вирішення. Прикладом може слугувати проєкт підготовки і проведення нестандартних уроків англійської мови у 10 та 11 класах із застосування гаджетів. Цікавим і корисним для підготовки майбутніх учителів англійської мови у класах філологічних напрямків виявився проєкт розробки діагностичних методик вивчення

затруднень старшокласників при вивченні англійської мови з використанням технології «Intel» «Навчання для майбутнього». Велику зацікавленість студентів викликав проєкт використання практико-орієнтованих технологій навчання (проєкт, кейс), створення у контексті цих технологій дидактичних матеріалів, у тому числі – з використанням досить широкого спектру засобів інформаційних технологій.

У випадку виконання проєктів в інтегрованому вигляді (лінгвістика – педагогіка – інформаційні технології) його оцінка здійснювалася додатково за такими позиціями: повнота розкриття теми, вірогідність і достовірність інформаційних джерел, аналіз інформації та її структурування, якість представлення інформації за допомогою засобів інформаційних технологій. В експериментальній роботі використовувалася колективна робота над дослідницькими проєктами, у тому числі спільні дослідження студентів ЕГ та вчителів вищої категорії.

Важливу роль у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання є використання проблемних ситуацій як умови здійснення творчої діяльності старшокласників, що пояснюється організаційними формами профільного навчання виражають характер взаємодії учасників освітнього процесу. Використання тої чи іншої форми навчання на кожному етапі заняття диктується відповідною навчальною метою, а також часовим і просторовим режимами навчальної роботи у контексті провідної (профільної) діяльності. Попередній теоретичний аналіз студентами різних аспектів такої діяльності дозволив їм приступити до реалізації її в умовах конкретного пошуку: проєктування, організація і проведення різних форм навчальної діяльності, виявлення рівня розвитку учнів у результаті такої діяльності.

У дослідженнях з психології, педагогіки немає єдиного підходу і погляду щодо сутності структури і змісту продуктивного навчання, як немає і певної системи у визначенні змісту, форм і методів розвитку профільного навчання. Ця проблема вимагає, з одного боку, реалізації творчої особистості

майбутнього учителя, з іншого – науково обґрунтованої системи його підготовки. Продуктивне навчання введено до змісту спецкурсу «Теорія і методика профільного навчання старшокласників», зростання ролі суб'єктів освітнього процесу у формуванні, реалізації та оцінці індивідуальної освітньої траєкторії; зміна ролі вчителя партнера; створення відповідного освітнього інформаційного середовища.

Під час формувального експерименту увага студентів акцентувалася на необхідності створення ефективних, гнучких і мобільних засобів інформаційного обміну, напрацювання загальної позиції, загального плану дій. Як педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання нами реалізовано декілька форм взаємодії викладачів і студентів ЕГ.

І. Рішення проблем ефективного супроводу конкретних студентів і студентських груп здійснювалося у процесі таких спільних форм роботи, як:

- педагогічні консиліуми;
- групові та індивідуальні консультації за результатами консиліумів;
- «круглі столи» за результатами педагогічного супроводу роботи в межах кожного навчального модуля програми спецкурсу;
- індивідуальні консультації з тих чи інших питань.

Педагогічний консиліум виявився важливою формою інформаційного обміну в пізнавальному процесі. Заздалегідь збиралася вся основна інформація про стан підготовки студентів до профільного навчання у тому чи іншому модулі. У першу чергу, це була аналітична інформація за результатами різних форм структурованого й вільного педагогічного спостереження. При цьому викладач використовував не лише метод спостереження, а й опитування, різні тестові процедури для виявлення особливостей навчальної діяльності студентів у системі підготовки до профільного навчання, спілкування студентів та інших суб'єктів експериментальної діяльності. Весь обсяг інформації опрацьовувався

учасниками консиліумів у певний цілісний погляд, і вже відповідно до нього розроблялася програма супроводу і допомоги.

У рамках другої форми співробітництва – групових та індивідуальних консультацій викладача за результатами педагогічних консиліумів - загальна «стратегічна» програма перетворювалася у систему конкретних навчальних технологій роботи з тим чи іншим студентом або групою, які послідовно реалізовувалися під час навчання.

«Круглі столи» надавали можливість обговорити підсумки пізнавального процесу на тому чи іншому етапі експериментальної діяльності із залученням представників загальноосвітніх навчальних закладів та обговорити власний досвід, поповнити власні професійні знання, що давало можливість напрацьовувати загальну систему педагогічних вимог щодо тих чи інших студентів і студентських груп.

II. Професійний розвиток учасників освітнього процесу, відпрацювання загального змісту роботи здійснювалися у рамках такої регулярної колегіальної роботи, як:

- методичні семінари викладачів факультетів;
- психолого-педагогічні семінари для викладачів та учителів старшої профільної школи з проблем підготовки студентів до профільного навчання.

Сенс такої семінарської роботи ми зазначали у взаємному професійному збагаченні викладачів у контексті такої освітньої інновації, як профілізація старшої школи і підготовка студентів до роботи за новим навчальним змістом і новими технологіями у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів. На таких семінарах актуалізувалися знання змістового, методичного плану, знання новітніх методологічних підходів до побудови процесу профільного навчання, а також адекватної підготовки до даного виду діяльності майбутніх учителів. На цих заходах відбувався також творчий процес аналізу різних дидактичних підходів, ідей, конкретних технологій профільного навчання старшокласників англійської мови, можливих психолого-педагогічних та соціальних наслідків, що стало

спільною спробою синтезувати професійно-педагогічні знання стосовно викладання англійської мови у старшій профільній школі. Навчання було обґрунтованим і спланованим на перспективу за схемою з допустимою мірою корекції тематики та форм навчання.

Під час реалізації першого модуля заняття студентів ЕГ проводились великими групами з метою введенні студентів у теоретичну складову освітньої інновації – викладання англійської мови у профільних класах старшої школи, що прискорило процес адаптації майбутнього вчителя до зазначеного вище освітнього процесу. На теоретичному рівні студенти ЕГ засвоїли сутність профілізації старшої школи, роль професійної компетентності вчителя у забезпеченні ефективності зазначеного процесу, інноваційний досвід педагогів - практиків з технологічного забезпечення освітнього процесу. Проведення занять спецкурсу великими групами створило ситуацію народження нових ідей у студентів ЕГ та їх паралельного обговорення, що визначило зміст навчальних проєктів.

Пояснення інтенсивності реагування студентами на складні педагогічні ситуації у контексті профільного навчання, визначення можливих варіантів розв’язання цих ситуацій, виходячи із конкретних обставин при загальній ефективності діяльності, ефективності навчання формам і методам управління навчально-виховним процесом, саморегуляції тощо дозволили у процесі проходження педагогічної практики формувати в майбутніх учителів оптимальну психологічну готовність до викладання у профільній старшій школі. Крім того, за студентами визнавалося право на помилку під час підготовки. Закономірними виникали питання:

- якої помилки я можу (маю право) припуститися під час підготовки до профільного навчання, у процесі виконання навчального завдання?
- що може бути причиною цієї помилки (об’єктивні, суб’єктивні фактори)?
- яким буде в такому випадку мій психологічний стан ?
- як цим станом я буду керувати і наскільки ефективно?

– як вплине моя помилка або нерішучість на загальний результат викладання?

– що мені треба зробити в наступний період підготовки до профільного навчання, щоб знизити поріг можливих помилок або не повторювати їх?

– яка мені потрібна підтримка (психологічна, організаційно-педагогічна) у період підготовки до профільного навчання та виконання поточних завдань?

Під час реалізації другого і третього модулів спецкурсу нами були актуалізовані, крім зазначених вище форм освітнього процесу, і традиційні форми – навчання студентів у малих групах.

Саме в малих групах студентам була надана можливість обговорити дискусійно нові стратегії профілізації старшої школи, обмінятися думками щодо практичного використання дидактичних засобів навчання англійської мови старшокласників.

Так, наприклад, у ході роботи в малих групах студентами розглядалися альтернативні, авторські програми філологічних дисциплін, підручників і навчальних посібників старшої профільної школи. Обговорювалися у зв'язку з цим проблеми адаптації учнів до нових форм і методів навчання, корекції знань, умінь і навичок, необхідних для засвоєння нового матеріалу. Аналізувалися можливості, які з'явилися для учнів та їх батьків у зв'язку із профілізацією старшої школи: вибирати навчальний заклад, учителя, профіль, програму, підручник тощо. Під час таких занять наголошувалося на проблемі вибору вчителем навчальних посібників, що забезпечують теоретичну, методичну і змістову наступність навчання (для рішення цієї проблеми вчителі, які пройшли традиційну систему підготовки, часто не мають ані достатньої компетентності, ані потрібної інформації).

Перевагою цієї форми навчання ми вважаємо більш високий рівень мобільності малих груп, які надали нам більше можливостей здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента.

Навчання у малих групах саме в другому і третьому модулях було ефективним, тому що роботу з реалізації можливостей введення інновацій профільного навчання у практичну діяльність майбутніх учителів більш раціонально здійснювати саме в такій формі: особистісний і професійний контакт є більш сильним, процес навчання – більш результативним. Є можливості провести мікрОВикладання (тренінг), групову дискусію, організаційно-діяльнісну гру, ввести технологію взаємонавчання, співробітництва. Варто зазначити, що під час семінару до обговорення проблем залучалися всі його учасники. Особливе місце у процесі даного етапу підготовки зайняли позааудиторні заняття у вигляді складання проєктів із елементами наукового дослідження, участь у розробці реальних проєктів за замовленням шкіл міста.

Для вдосконалення навичок організації самостійної роботи майбутніх учителів у контексті підготовки до профільного навчання нами були рекомендовані різнорівневі індивідуальні семестрові завдання і реферати. Самостійна робота у рамках спецкурсу містила в собі зокрема такі завдання за вибором: пошук та вивчення додаткової мовної і методичної інформації, підготовка кейсів методичної, лінгвістичної та лінгвокультурознавчої проблематики, аналіз сучасних профільних освітніх програм і стандартів; робота над колективними проєктами з розвитку ключових компетентностей старшокласників і визначення оптимальних способів контролю рівня їх сформованості.

Під час підготовки нами широко використовувалися як дедуктивні форми занять (лекції, семінари, практичні заняття, демонстрація), так і індуктивні (конкретні педагогічні ситуації, навчальні ігри тощо). Головним критерієм при їх виборі була можливість навчити студентів працювати самостійно, у першу чергу – в умовах, автентичних його майбутній практичній діяльності у старших профільних класах школи.

Експериментальна робота сприяла тому, що її учасники ініціювали створення Клубу педагогічного спілкування, до засідань якого запрошувалися

педагоги-новатори, які працюють у старших профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів і мають власні авторські навчальні програми, власні розробки і публікації з проблем профільного навчання.

Зворотний зв'язок у системі «викладач – студент – школа» забезпечувався також на семінарських заняттях, які будувалися переважно на основі концепції спільної продуктивної діяльності викладача і студентів. Особлива увага приділялася вивченню причин і характеру дидактичних утруднень майбутніх учителів у розумінні та реалізації викладання англійської мови як профільної дисципліни. При цьому використовувалися такі зокрема методи, як дискусія, конференція, аналіз педагогічних ситуацій, проєкти. Виконання завдань передбачало самостійний пошук інформації з різних джерел (у тому числі – Інтернет), з подальшою систематизацією, узагальненням та презентацією зібраної інформації з проблем: «Розвиток ключових компетентностей учнів у процесі профільного навчання»; «Інноваційні технології навчання учнів старшої профільної школи»; «Соціокультурні аспекти комунікативного методу навчання у роботі з обдарованими дітьми»; «Педагогічна підтримка професійного самовизначення школярів у класах філологічного профілю».

Такий досвід навчання дозволив під час реалізації третього модуля спецкурсу збільшити вагу більш інтенсивних методів навчання – індивідуальних. З кожним студентом обговорювалася індивідуальна програма поступового входження в інноваційний процес з проблем профільного навчання. Були проведені цикли навчальних консультацій з проблем організації науково-дослідницької роботи студентів у контексті профільного навчання у класах філологічного профілю загальноосвітніх навчальних закладів. Саме на цьому рівні навчання, у першу чергу – під час проходження студентами педагогічної практики у старших профільних класах, почався процес формування нового індивідуального педагогічного стилю майбутніх учителів.

Матеріал спецкурсу був побудований таким чином, щоб студенти були дійсними активними суб'єктами навчання. Навчальний посібник був запропонований студентам на початку навчального року. Тому вже з першої лекції викладачем використовувалися такі інтерактивні форми взаємодії із студентами, як елементи дискусії, проблемні питання, педагогічні ситуації тощо, що дозволило одразу включити майбутніх учителів в усвідомлене сприйняття такої освітньої інновації, як профільне навчання. Активність студентів при такому підході постійно підвищувалася від одного модуля до іншого. При цьому розвивалися власні розумові та мовленнєві здібності студентів, упевненість у професійній діяльності, а отримані знання застосовувалися на практиці.

Інноваційна специфіка викладання профільних дисциплін у старшій школі значною мірою обумовила поліфункціональний та динамічний характер змісту досліджуваної моделі підготовки майбутніх учителів до профільного навчання. Так, найбільш оптимальною умовою для оволодіння студентами знань виступили педагогічні ситуації, в яких у продуктивних формах взаємодії вирішувалися творчі педагогічні завдання.

Організація таких ситуацій, у свою чергу, обумовила, у певній мірі, переосмислення процесу професійної підготовки майбутніх учителів у цілому. Він був відзначений спрямованістю на становлення у студентів уміння організовувати конкретні навчальні ситуації, що викликають у школярів потребу в отриманні знань з профільного предмета, навчати їх способам і прийомам самостійного створення аналогічних ситуацій, а також розвивати готовність до партнерського співробітництва із учнями старших класів.

Важливим є те, що при цьому ставилося спеціальне завдання щодо орієнтації майбутніх учителів англійської мови відносно соціальних смислів філологічних дисциплін у старшій профільній школі. Для профільної школи це є особливо актуальним, тому що одним із наслідків традиційної підготовки педагогів є те, що багато учителів стикаються із великими утрудненнями при

оцінці реальної практичної значущості тієї профільної дисципліни під час вивчення її школярами.

У системі контролю і діагностики рівня готовності студентів до профільного навчання у рамках досліджуваної моделі нами також був використаний принцип безпосередньої участі кожного студента як шукача шляхів і засобів розв'язання проблем у контексті профільного навчання. На першому семінарському занятті студентам була надана інформація щодо можливих форм контролю за вибором студента з обмеженням цього вибору одноразовим використанням однієї із таких форм:

- створення методичних кейсів для підготовки до всіх видів практичних занять;
- рецензування програми факультативних занять з англійської мови;
- аналіз конкретних педагогічних ситуацій;
- складання тестів з англійської мови для старшокласників і розв'язання тестів викладача;
- добір актуальної психолого-педагогічної літератури з проблем профільного навчання і виступ з нею;
- методичні розробки та розробка технологічних карт уроків з їх подальшою презентацією під час семінарських занять;
- виконання конкретних педагогічних завдань дослідницького характеру під час педагогічної практики.

Ефективність процесу підготовки майбутнього учителя до профільного навчання значно зростала на етапі самоконтролю і самокорекції. Спрацьовували специфічні психологічні механізми: якщо студент у процесі рефлексії вносить відповідні корективи у свою діяльність, формулює нові завдання і фіксує їх на папері – у нього істотно підвищується відповідальність за їх реалізацію. Все це сприяло розвитку здібності самоорганізовуватися, що відповідає підвищеним вимогам до учителя профільної старшої школи.

Значну роль у підготовці майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників відігравала науково-дослідна робота, яка була органічно поєднана з теоретичним та практичним навчальним матеріалом. Саме цей вид діяльності допомагає виводити майбутнього учителя на той рівень вимог, які пред'являються до учителя старшої профільної школи: міцні теоретичні знання, практичні навички, творчий підхід до виконання всіх видів діяльності.

У ході організації формувального експерименту ми виходили з того, що основна мета роботи вчителя у профільній школі – це підготовка творчо мислячих учнів, що вміють знаходити й вирішувати проблеми у ході навчального дослідження. Для включення у самостійне дослідження учнів учителеві необхідно самому володіти сучасними методами збору первинних даних, їхньої обробки, одержання оригінальних карт, схем, графіків, розрахунку показників і т.п. Безумовно, педагог повинен володіти науковими передбаченнями, і йому повинна бути властива професійна рефлексія.

Зміст інноваційних методів полягав у тому, щоб організувати навчальний процес у формі діалогу, що допоможе студентам навчитися висловлювати власні думки, аналізувати проблемні ситуації та знаходити ефективні шляхи їх вирішення і підвищити рівень освіти, розвивати студентів, формувати навички та вміння, що будуть використовуватись ними у подальшій професійній діяльності.

Отже, завдяки впровадженню викладачами ЕЗВО інноваційних технологій у процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя англійської мови було створено освітнє середовище для формування активної, самостійної та ініціативної позиції студентів ЕГ у навчанні; розвитку пізнавального інтересу, професійних умінь і практичних навичок: конструктивно - проєктувальних, організаторських, рефлексивно-оцінних,

дослідницько-творчих; формування професійних компетенцій, розвитку студентів.

Впровадження третьої педагогічної умови – формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників, ґрунтувалось на впровадженні викладачами принципу оптимального спілкування і співтворчості в освітньому процесі та здійснювалось засобами створення індивідуальної ситуації успіху для кожного студента, сприяння його самореалізації. Важливим компонентом особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників є забезпечення викладачами ЗВО рефлексивної самоорганізації творчої самостійності студентів, що передбачає розвиток інтелектуальної мобільності, рефлексії педагогічного досвіду під час педагогічної практики.

Викладачі спеціальних та загальнопедагогічних дисциплін під час занять включали студентів у імпровізаційне поле пізнавальної діяльності з метою надання можливості студентам проявити творчу позицію, нешаблонне мислення та сприйняття педагогічних ситуацій у співтворчості з викладачем. Включення студентів у творчу проєктну діяльність, завдяки якій майбутній учитель англійської мови здобуває вміння творчо вирішувати педагогічну проблему, що сприяє вдосконаленню професійної підготовки і продуктивно впливає на становлення досвіду пізнавальної самостійної творчої діяльності.

Одним із засобів стимулювання саморефлексії можна користуватись під час проходження педагогічної практики у школі. Під час проходження виробничої (педагогічної) практики студентами ЕГ проводилися уроки в класах філологічного профілю (англійська мова), що створило умови для усвідомлення студентами реальних вимог, які висуваються до вчителя англійської мови в умовах реформування шкільної освіти, сприяло становленню професійних комунікативних навичок, розвитку професійної

рефлексії. З метою формування рефлексивних умінь студентів ЕГ нами був використаний «Рефлексивний тренінг професійної діяльності», розроблений О. Орловою, який ґрунтувався на зануренні майбутніх учителів англійської мови в специфіку реальної професійної ситуації – профільне навчання старшокласників, яка потребує вироблення чітких алгоритмів аналізу і оцінки ситуації та векторів її розвитку, самооцінювання в зазначеній вище ситуації своїх професійних ресурсів і можливостей [236].

Студенти ЕГ отримали різні професійні завдання щодо впровадження профільного навчання, розв'язання яких під час рефлексивного тренінгу відбувалося за таким алгоритмом: актуалізація потреб учасників у професійному вирішенні проблемних ситуацій; відтворення ними реальних проблемних ситуацій професійної діяльності; візуалізація учасниками тренінгу себе в конкретній ситуації; рефлексія власних дій, думок і переживань у даній ситуації; логічний аналіз загроз, ресурсів і перспектив проблемної ситуації; візуалізація учасниками різних способів прояву себе в конкретній ситуації; рефлексія учасниками тренінгу власних відчуттів у процесі візуалізації розвитку ситуації.

З метою формування рефлексивного компоненту професійної готовності студентів ЕГ до профільного навчання старшокласників нами була використана педагогічна практика. Студентам ЕГ було запропоновано здійснити самоаналіз проведеного уроку на вибір – за схемою, розробленою викладачем методики навчання учнів загальноосвітніх шкіл, або здійснити довільний аналіз. Формування професійної рефлексії у майбутніх учителів англійської мови щодо готовності до профільного навчання старшокласників, метою якої було забезпечення викладачами ЕЗВО рефлексивної самоорганізації творчої самостійності студентів, що передбачає розвиток інтелектуальної мобільності, рефлексії їх педагогічного досвіду засобами: проведення рефлексивного тренінгу «Готовність до профільного навчання старшокласників: теоретична рефлексія», створенням автопортрета в електронному вигляді «Я – особистість і учитель», проведенням психолого-

педагогічного тренінгу «Я – сучасний учитель»; написання професійного есе «Моє педагогічне майбутнє»; професійного портфоліо, формування рефлексивних професійних умінь і навичок під час педагогічної практики у процесі моделювання уроків англійської мови у профільних класах і під час семінарів-практикумів спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» на основі інтеграції теоретичних знань і практичного відпрацювання професійних умінь.

Кожна із зазначених педагогічних умов була вмотивована викладачами у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників виконанням відповідних видів і форм навчання, для чого створювалися відповідне освітнє середовище, що стимулювало не лише оволодіння студентами прикладними предметними знаннями, а й супроводжувалися технологіями професійної підготовки студентів, спрямованими на їх інтенсивне включення у процес професіоналізації.

3.3. Аналіз ефективності дослідно-експериментальної роботи щодо реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників

Зіставлення обох об'єктів дослідження проводилось як до експерименту, так і після нього, що дало можливість здійснити порівняння вихідних і контрольних характеристик кінцевого рівня готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників і довести ефективність та дієвість запровадження педагогічних умов. На контрольному етапі педагогічного експерименту в процесі визначення рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників нами з'ясовувалась якість змістового наповнення кожного з визначених у підрозділі 2.3 критеріїв.

На підставі отриманих результатів діагностики за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана нами визначено мотиваційний комплекс особистості студента ЕГ та КГ наприкінці дослідно-експериментальної роботи (табл. 3.16, рис. 3.13).

Таблиця 3.16

Порівняння результатів дослідження професійних мотивів студентів ЕГ та КГ на початок та наприкінці експерименту (у %)

Типи поєднання мотиваційного комплексу	ЕГ (n=184)		КГ (n=186)	
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	На початок експерименту	Наприкінці експерименту
BM>ЗПМ>ЗНМ	16,85	37,5	16,13	21,5
BM= ЗПМ>ЗОМ	23,37	42,39	25,27	32,26
ЗНМ> ЗПМ> BM	59,78	20,11	58,6	46,24



Рис.3.13. Порівняння результатів дослідження професійних мотивів студентів ЕГ та КГ на початок та наприкінці експерименту (у %)

Важливо зазначити, що результати рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за аксіологічно-мотиваційним критерієм на початку і наприкінці експерименту відображено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

Порівняння рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за аксіологічно-мотиваційним критерієм на початку і наприкінці експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група (n=184)			Контрольна група (n=186)		
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка
Високий (творчий)	14,13	34,24	20,11	12,37	14,52	2,15
Достатній (професійний)	21,74	37,49	15,75	20,97	26,34	5,37
Середній (перед-професійний)	41,85	19,57	-22,28	41,39	41,94	0,55
Низький (непрофесійний)	22,28	8,7	-13,58	25,27	17,2	-8,07

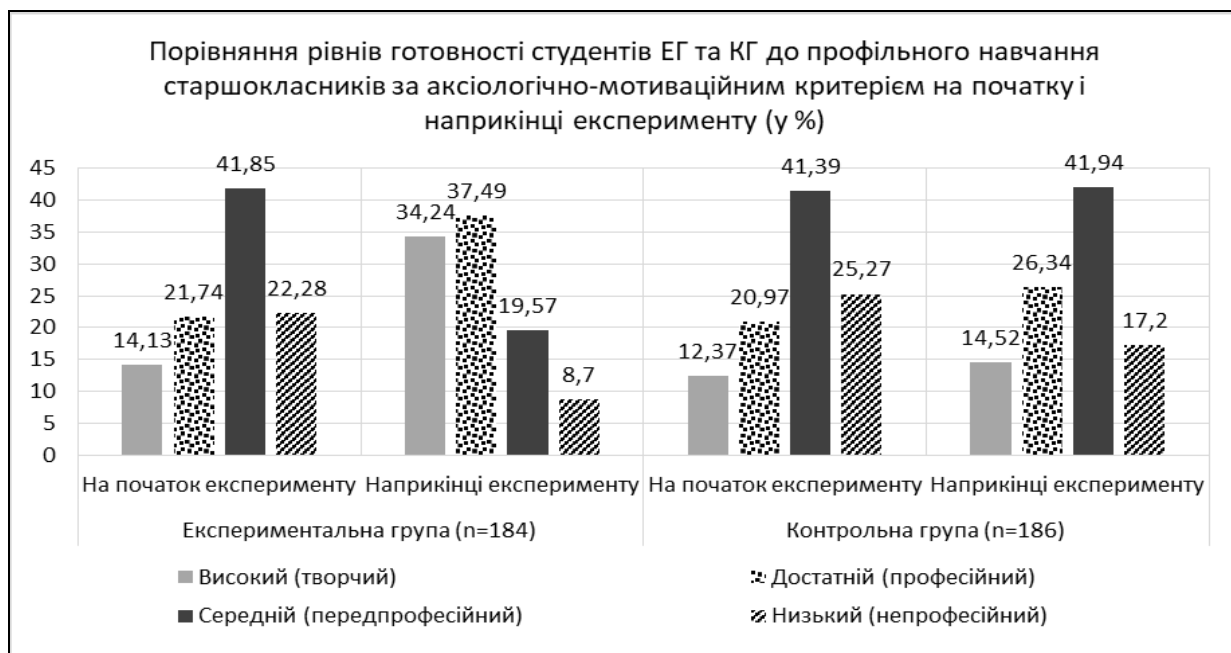


Рис. 3.14. Порівняння рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за аксіологічно-мотиваційним критерієм на початку і наприкінці експерименту (у %)

Порівняння вихідних та кінцевих результатів дослідження за рівнями готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за аксіологічно-мотиваційним критерієм у КГ та ЕГ дало змогу встановити їхню значну позитивну динаміку: в ЕГ відповідно 14,13 % і 34,24 % – високий рівень; 21,74 % і 37,49 % – достатній; 41,85 % і 19,57 % – середній; низький – 22,28 % та 8,7 %), у той час як у КГ спостерігалися лише незначна позитивна динаміка (відповідно 12,37% і 14,52 % – високий; 20,97 % і 26,34 % – достатній; 41,39 % і 41,94 % – середній; низький – 25,27% і 17,2%). Студенти з високим рівнем готовності до профільного навчання старшокласників за аксіологічно-мотиваційним критерієм мають яскраво виражену стійку мотивацію на професійну готовність до профільного навчання старшокласників, високий рівень спрямованості на саморозвиток самореалізацію у професійній діяльності, сформованість системи ціннісно-смыслових орієнтацій на успішну професійну діяльність.

Наочно узагальнені результати демонструють таблиця 3.18 та діаграма розподілу майбутніх учителів англійської мови за сформованістю зазначеної готовності щодо відповідних показників когнітивного критерію (рис. 3.15).

Таблиця 3.18

Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за когнітивним критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група (n=184)			Контрольна група (n=186)		
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка
високий (творчий)	14,67	35,33	20,66	13,98	14,52	0,54
достатній (професійний)	26,1	42,39	16,29	26,34	32,26	5,92
середній (передпрофесійний)	42,93	16,3	-26,63	43,01	40,86	-2,15
низький (непрофесійний)	16,3	5,98	-10,32	16,67	12,36	-4,31



Рис. 3.15 Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за когнітивним критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту (у %)

Порівняння вихідних і кінцевих результатів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за когнітивним критерієм дає можливість відзначити їхню позитивну динаміку як ЕГ, так і в КГ. Так, в ЕГ відповідно 14,67 % і 35,33 % – високий рівень; 26,1 % і 42,39 % – достатній; 42,93 % і 16,3 % – середній; 16,3 % та 5,98 % – низький; в той час як у КГ спостерігалася лише тенденція до незначного підвищення (13,98 % і 14,52 % – високий рівень; 26,34 % і 32,26 % – достатній; 43,01 % і 40,86 % – середній; 16,67 % та 12,36 % – низький).

Наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ (на відміну від КГ) спостерігався прояв лінгвометодичної компетентності

студентів ЕГ, у достатній мірі володіють термінологією, системою знань про сутність, зміст, особливості профільного навчання старшокласників; виявляють самостійність та ініціативність при плануванні; мають повні знання щодо вимог до програм та ін. У контрольній групі ці рівні мають значно нижчі результати.

Зазначені показники є результатом оволодіння майбутніми вчителями знаннями модулів спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників»; опанування ними змісту фахових дисциплін; змістового збагачення методики профільного навчання старшокласників, впровадження методичних тренінгів.

Отже, отримані результати свідчать, що майбутні учителі англійської мови експериментальної групи на етапах впровадження педагогічних умов їхньої підготовки до профільного навчання старшокласників мають значно вищі показники досліджуваного феномена за когнітивним критерієм, ніж майбутні фахівці контрольної групи.

З метою визначення впливу відвідування студентів ЕГ спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» на формування когнітивного та праксеологічного компонентів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників нами була розроблена анкета та проведено опитування. Більшість студентів ЕГ (78%) вважають, що запропонований спецкурс був корисним і цікавим з практичної точки зору. Особливо студенти ЕГ відзначили інноваційність і нестандартність проведення семінарських занять викладачами. Важливо зазначити, що 78,76 % студентів ЕГ визначились з особливостями профільного навчання старшокласників та підвищили рівень теоретичних знань і практичних навичок з методики профільного навчання старшокласників (табл.3.19).

Таблиця 3.19

Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за праксеологічним критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група (n=184)			Контрольна група (n=186)		
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка
Високий (творчий)	10,87	32,07	21,2	10,22	13,98	3,76
Достатній (професійний)	17,93	32,61	14,68	17,2	25,27	8,07
Середній (передпрофесійний)	38,59	19,02	-19,57	40,32	38,71	-1,61
Низький (непрофесійний)	32,61	16,3	-16,31	32,26	22,04	-10,22

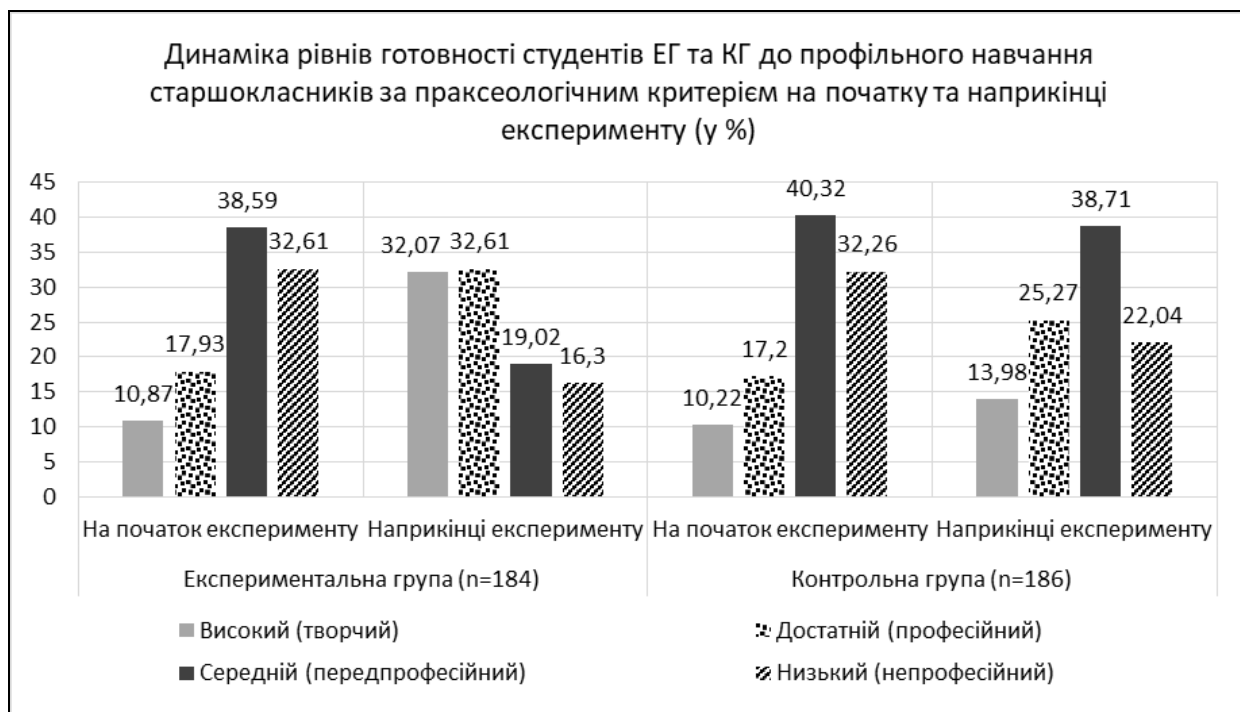


Рис. 3.16 Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за праксеологічним критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Отже, аналізуючи позитивну динаміку готовності студентів ЕГ до профільного навчання старшокласників за аксіологічно-мотиваційним і когнітивним критеріями, нами зроблено такі висновки:

1. При проведенні зі студентами ЕГ майстер-класів, професійних тренінгів, семінарів спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання старшокласників» з методики навчання англійській мові учнів профільних класів старшої школи викладачі спостерігали позитивні зміни в змісті професійної спрямованості майбутніх учителів, що проявлялись зміцнені мотивів, пов'язаних із майбутньою педагогічною діяльністю, зокрема: прагненням показати себе компетентним фахівцем, підвищенням рівня домагань та відповідальності стосовно успішного розв'язання педагогічних ситуацій, проявом усвідомленого бажання бути успішним у професійній кар'єрі.

2. Професіоналізація спрямованості особистості студента ЕГ та розвиток у нього професійних мотивів здійснювались викладачами такими методами та засобами:

- переконанням майбутніх учителів англійської мови у суспільній значущості майбутньої професійної діяльності;
- підвищенням професійної компетентності з упровадженням інноваційних методів педагогічного впливу на формування позитивної мотивації студентів до засвоєння *методичних, загальнотеоретичних, спеціальних* умінь, навичок оволодіння основами педагогічних технологій і використання прийомів педагогічного менеджменту, які забезпечать успішність розв'язання професійних завдань;
- формуванням адекватної професійної самооцінки студентів та розвитку необхідних професійно-особистісних здібностей;
- стимулюванням самоосвіти з підвищення якості теоретичних знань та практичних професійних умінь і навичок з проблеми профільного навчання старшокласників;

- впровадженням ділових ігор, проведенням студентами ЕГ різних етапів уроку англійської мови в профільному класі під час семінарів-практикумів спецкурсу, обміном рольовими функціями між викладачем і студентом, забезпеченням викладачами позитивного психологічного мікроклімату в освітньому середовищі для здійснення взаємоконтролю між студентами та оптимізації партнерських взаємин «студент – викладач»;
- формуванням ціннісних орієнтацій на основі психологічної готовності студентів ЕГ до майбутньої професійної діяльності;
- ідентифікацією «образу-Я» з професійною моделлю «Я – вчитель».

Варто зазначити, що підвищення рівня аксіологічно-мотиваційного критерію готовності студентів ЕГ до профільного навчання старшокласників вплинуло на підвищення показників професійно - особистісного критерію (табл.3.20, рис.3.17).

Таблиця 3.20

Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за професійно-особистісним критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група (n=184)			Контрольна група (n=186)		
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка
Високий (творчий)	15,22	35,33	20,11	12,37	18,82	6,45
Достатній (професійний)	21,74	34,78	13,04	23,12	27,42	4,3
Середній (перед професійний)	39,67	19,02	-20,65	39,24	34,94	-4,3
Низький (непрофесійний)	23,37	10,87	-12,5	25,27	18,82	-6,45



Рис. 3.17 Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за професійно-особистісним критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Узагальнення результатів контрольного етапу експерименту засвідчило підвищення кількості студентів у відсотках, які виявили високий (з 15,22 % до 35,33 %) і достатній (з 21,74 % до 34,78 %) рівні сформованості готовності за професійно - особистісним критерієм та одночасно зниження відсотків досліджуваних з середнім (з 39,67 % до 19,02 %) і низьким (з 23,37 % до 10,87 %) рівнями в експериментальній групі. Натомість, у контрольній групі спостерігалася лише тенденція до збільшення відсотку студентів з високим (12,37 % до 18,82 %) та достатнім (23,12 % до 27,42 %) рівнями й незначним зниженням значного відсотку майбутніх учителів англійської мови із середнім (39,24 % до 34,94 %) і низьким (25,27 % до 18,82 %) рівнями.

У результаті аналізу одержаних загальних результатів експериментальної роботи, у середовищі експериментальної групи спостерігається тенденція до перерозподілу рівнів готовності майбутніх

учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників за творчим критерієм, що простежується у зменшенні кількості майбутніх фахівців із низьким (непрофесійним) рівнем з 22,83 % до 13,04% і відповідному зростанні кількості студентів із високим (творчим) до 34,78% і достатнім (професійним) до 30,98% рівнями. Результати готовності студентів КГ до профільного навчання старшокласників за творчим критерієм свідчать про невисоку динаміку високого та достатнього рівнів, відповідно від 13,44% до 16,67 (3,23) та від 20,97% до 27,42 % , у той час як низький (непрофесійний) рівень готовності знизився на 3,77 % (табл.3.21).

Таблиця 3.21

Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за творчим критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група (n=184)			Контрольна група (n=186)		
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка
Високий (творчий)	14,13	34,78	20,65	13,44	16,67	3,23
Достатній (професійний)	21,19	30,98	9,79	20,97	27,42	6,45
Середній (передпрофесійний)	41,85	21,2	-20,65	41,93	36,02	-5,91
Низький (непрофесійний)	22,83	13,04	-9,79	23,66	19,89	-3,77

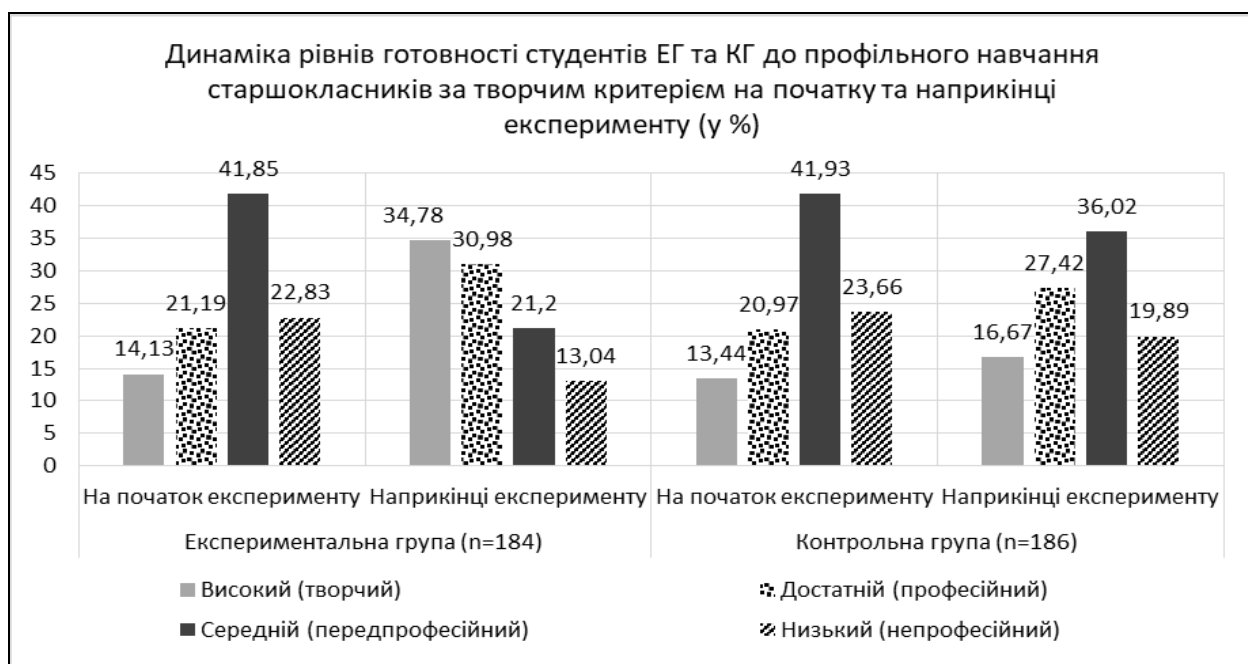


Рис.3.18 Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за творчим критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Результати діагностики за методикою А. Карпова [23] дають підстави стверджувати, що на контрольному етапі експерименту високий рівень розвитку рефлексивності показали 33,7 % студентів ЕГ, що на 21,2 % вище, ніж на констатувальному етапі (12,5 %), зменшилась на 36,42 % кількість студентів із задовільним рівнем розвитку рефлексивності (табл.3.22).

Таблиця 3.22

Порівняння результатів діагностики рівня розвитку рефлексивності студентів ЕГ і КГ на початку та наприкінці експерименту за методикою А. Карпова (у %).

Рівні розвитку рефлексивності студентів	ЕГ		КГ	
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	На початок експерименту	Наприкінці експерименту
Високий рівень розвитку рефлексивності	12,5	33,7	11,83	15,05
Достатній рівень розвитку рефлексивності	18,48	33,7	20,43	25,81
Задовільний рівень розвитку рефлексивності	69,02	32,6	67,74	59,14

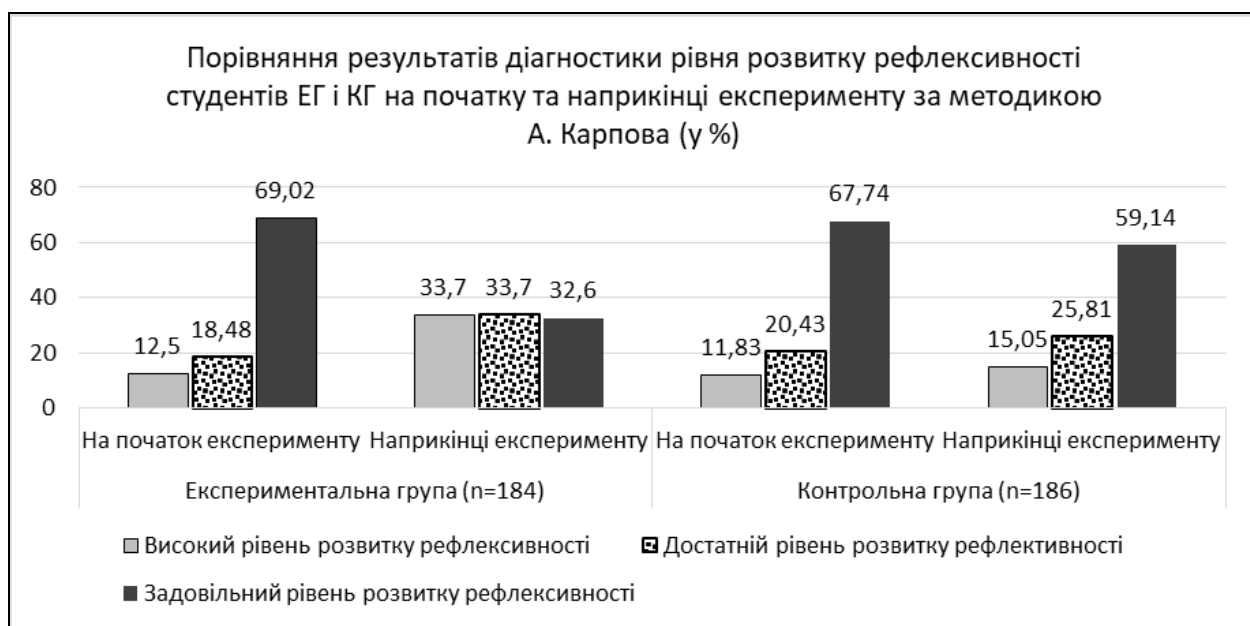


Рис.3.19 Порівняння результатів діагностики рівня розвитку рефлексивності студентів ЕГ і КГ на початку та наприкінці експерименту за методикою А. Карпова (у %).

Таблиця 3.23

Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ і КГ до профільного навчання старшокласників за рефлексивним критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група (n=184)			Контрольна група (n=186)		
	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка	На початок експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка
Високий (творчий)	12,5	33,7	21,2	11,83	15,05	3,22
Достатній (професійний)	18,48	33,7	15,22	20,43	25,81	5,38
Середній (передпрофесійний)	42,93	22,28	-20,65	42,47	39,79	-2,68
Низький (непрофесійний)	26,09	10,32	-15,77	25,27	19,35	-5,92



Рис. 3.20 Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ і КГ до профільного навчання старшокласників за рефлексивним критерієм на початку та наприкінці експерименту (у %)

Порівняльний аналіз результатів діагностики студентів ЕГ та КГ на констатувальному та контрольному етапах дослідно-експериментальної роботи дає підстави стверджувати, що впровадження педагогічних умов ЕЗВО суттєво вплинуло на позитивну динаміку готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників у майбутній професійній діяльності за всіма критеріями, що вплинуло на загальний показник готовності за всіма рівнями (табл.3.24)

Таблица 3.24

Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за всіма критеріями наприкінці експерименту (у %)

Кри терій	Рівні готовності (у%)															
	Експериментальна група (n=184)								Контрольна група(n=186)							
	В		Д		С		Н		В		Д		С		Н	
	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець
Аксіологічно-мотиваційний	14,13	34,24	21,74	37,49	41,85	19,57	22,28	8,7	12,37	14,52	20,97	26,34	41,39	41,94	25,27	17,2
Когнітивний	14,67	35,33	26,1	42,39	42,93	16,3	16,3	5,98	13,98	14,52	26,34	32,26	43,01	40,86	16,67	12,36
Праксеологічний	10,87	32,07	17,93	32,61	38,59	19,02	32,61	16,3	10,22	13,98	17,2	25,27	40,32	38,71	32,26	22,04
Професійно-особистісний	15,22	35,33	21,74	34,78	39,67	19,02	23,37	10,87	12,37	18,82	23,12	27,42	39,24	34,94	25,27	18,82
Творчий	14,13	34,78	21,19	30,98	41,85	21,2	22,83	13,04	13,44	16,67	20,97	27,42	41,93	36,02	23,66	19,89
Рефлексивний	12,5	33,7	18,48	33,7	42,93	22,28	26,09	10,32	11,83	15,05	20,43	25,81	42,47	39,79	25,27	19,35
ЗПГ	13,59	34,24	21,2	35,32	41,3	19,57	23,91	10,87	12,37	15,59	21,51	27,42	41,39	38,71	24,73	18,28

Умовні скорочення: Н – низький рівень, С – середній, Д – достатній, В – високий; ЗПГ – загальний показник готовності.

Таблиця 3.25

Динаміка загального рівня готовності студентів ЕГ і КГ до профільного навчання старшокласників на констатувальному та контрольному етапах дослідно-експериментальної роботи (у %)

Етапи експерименту	Рівні готовності (у%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Констатувальний етап	13,59	12,37	21,2	21,51	41,3	41,39	23,91	24,73
Контрольний етап	34,24	15,59	35,32	27,42	19,57	38,71	10,87	18,28
Динаміка	20,65	3,22	14,12	5,91	-21,73	- 2,68	-13,04	-6,45

Наочно динаміку загального рівня готовності студентів ЕГ і КГ до профільного навчання старшокласників на констатувальному та контрольному етапах дослідно-експериментальної роботи демонструє діаграма розподілу студентів ЕГ та КГ за рівнями готовності (рис. 3. 21).

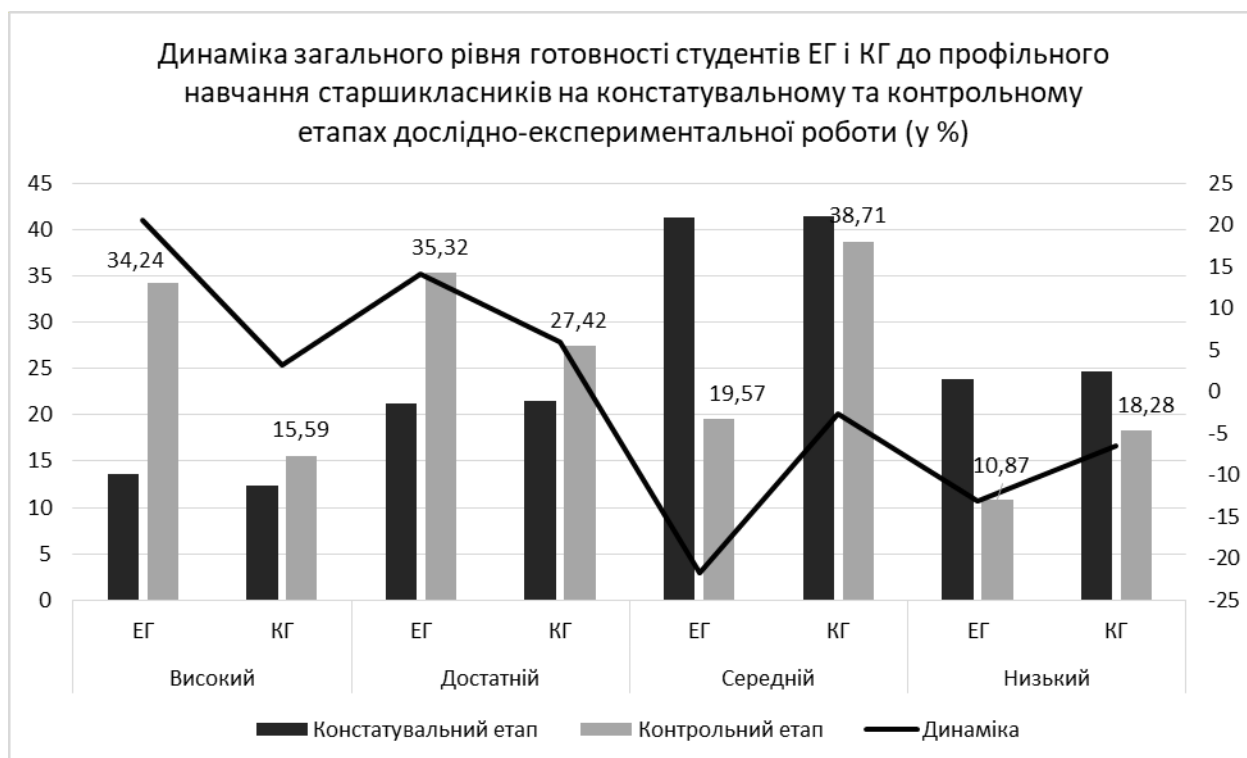


Рис.3.21 Динаміка загального рівня готовності студентів ЕГ і КГ до профільного навчання старшокласників на констатувальному та контрольному етапах дослідно-експериментальної роботи (у %)

Аналіз наведених у таблиці даних, а також підсумків матеріалів експертизи, спостережень, бесід та самооцінок дають підстави стверджувати, що моніторинг результатів контрольного етапу експерименту дав можливість констатувати відмінності в контрольній й експериментальній групах щодо зазначеної готовності відповідно до показників за всіма критеріями.

Так, порівняльний аналіз результатів діагностики свідчить, що в КГ на початку та наприкінці експерименту кількісні показники на всіх рівнях є відносно стабільними, тоді як в ЕГ простежується суттєва позитивна динаміка.

Відсоткова кількість студентів ЕГ, для яких були характерні середній і низький рівні готовності до профільного навчання старшокласників, знизилась із 41,30 % до 19,57 % й 23,91 % до 10,87 %.

Натомість, результати, що відображають високий (творчий) і достатній (професійний) рівні готовності до профільного навчання старшокласників, за всіма критеріями збільшились відповідно на 20,65 % та 14,12 %. Порівняльний аналіз результатів діагностики студентів, відображених у таблиці 3.25, свідчить, що під час контрольного етапу педагогічного експерименту рівні готовності до профільного навчання старшокласників студентів ЕГ зазнали істотних змін на відміну від студентів КГ, де вони виявились незначними.

Підсумовуючи, зазначимо, порівняння даних, одержаних на початку експерименту і після його завершення за всіма означеними критеріями та показниками, підтверджує якісне зростання показників ЕГ у процесі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Таким чином, діагностика рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, студентів ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи та її порівняльний аналіз дають підстави стверджувати, що впроваджені педагогічні умови в ЕЗВО оптимізують зазначений вище процес, що

підтверджується показниками рівнів і критеріїв: рівень готовності до профільного навчання старшокласників у студентів ЕГ за всіма критеріями вищий, ніж у студентів КГ.

Для перевірки ефективності проведеного експериментального дослідження було використано статистичний критерій однорідності Пірсона (χ^2), що допомагає перевірити достовірність відмінностей між даними ЕГ ($n=184$) та КГ ($n=186$).

Було сформульовано нульову та альтернативну гіпотези.

Нульова гіпотеза (H_0) – це припущення про те, що в групах, які порівнюються, відсутня різниця у розподілі частот, тобто різниця даних показників не є статистично достовірною, котра засвідчує, що показники рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників у порівнюваних групах є подібними.

Для того, щоб спростувати H_0 , вирахований критерій відповідності (χ^2) повинен бути рівним або більшим табличного значення χ^2 при ймовірності $H_0 p = 2,5\% (0,025)$.

Альтернативна гіпотеза (H_1) полягає у тому, що різниця між дослідженими показниками є статистично достовірною, тобто показники рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників в ЕГ та КГ відрізняються між собою, що може свідчити про ефективність розроблених педагогічних умов.

Для здійснення підрахунків за критеріями $\chi^2_{\text{емп}}$ було використано такі формули:

1. Для однорідної вибірки (перевірка отриманих результатів КГ та ЕГ до та після експериментально-дослідницької роботи):

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_{i=1} \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i},$$

де n_i, n'_i – показники кожної вибірки.

2. Для неоднорідної вибірки (перевірка результатів КГ та ЕГ до та після експерименту):

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^{df} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

де N – кількість студентів в експериментальній групі,

M – кількість студентів у контрольній групі,

n_i – елементи вибірки в експериментальній групі,

m_i – елементи вибірки в контрольній групі,

df (degrees of freedom) – число ступенів свободи.

Було перевірено нульову гіпотезу методом зіставлення одержаних даних до і після експерименту окремо в КГ та ЕГ.

Ступінь достовірності відмінностей результатів експерименту дослідження визначався методом порівняння даних, одержаних у КГ та ЕГ до і після формувального експерименту.

На початковому етапі статистичної перевірки поставленої гіпотези стало визначення $\chi^2_{\text{емп}}$ для КГ та ЕГ.

Результатом вимірювання $\chi^2_{\text{емп}}$ для КГ та ЕГ до експерименту визначено:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 184 \cdot 186 \cdot \left(\frac{\left(\frac{25}{184} - \frac{23}{186}\right)^2}{\frac{25}{184} + \frac{23}{186}} + \frac{\left(\frac{39}{184} - \frac{40}{186}\right)^2}{\frac{39}{184} + \frac{40}{186}} + \frac{\left(\frac{76}{184} - \frac{77}{186}\right)^2}{\frac{76}{184} + \frac{77}{186}} + \frac{\left(\frac{44}{184} - \frac{46}{186}\right)^2}{\frac{44}{184} + \frac{46}{186}} \right) \approx 0,136$$

Згідно з таблицею критичних точок розподілу χ^2 з рівнем значимості 0,025 та $df=3$, знаходимо $\chi^2_{\text{кр}}(0,025; 3) = 9,348$

Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 0,136 < 9,348 = \chi^2_{\text{кр}}$, H_0 приймається на рівні значимості 0,025, а тому відсутні підстави стверджувати про неоднорідність незалежних вибірок. Оскільки відібрані для експерименту групи несуттєво відрізняються від генеральної сукупності, то можуть її репрезентувати під час формувальної частини експерименту.

Оскільки H_0 підтвердилась, можна стверджувати, що показники рівнів

готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників у досліджуваних групах є подібними.

$\chi^2_{\text{емп}}$ для КГ до та після експерименту визначено таким чином:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{(23 - 29)^2}{29} + \frac{(40 - 51)^2}{51} + \frac{(77 - 72)^2}{72} + \frac{(46 - 34)^2}{34} \approx 8,196$$

На основі отриманих даних КГ до та після експерименту $\chi^2_{\text{емп}} = 8,196$, згідно з таблицею критична точка $\chi^2_{\text{кр}}(0,025; 3) = 9,348$.

$\chi^2_{\text{емп}} = 8,196$ – результат менший за табличний, що підтверджує нульову гіпотезу та засвідчує той факт, що традиційна система професійної підготовки студентів, майбутніх учителів англійської мови не сприяє підвищенню рівня їх готовності до профільного навчання старшокласників.

$\chi^2_{\text{емп}}$ для ЕГ до та після експерименту:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{(25 - 63)^2}{63} + \frac{(39 - 65)^2}{65} + \frac{(76 - 36)^2}{36} + \frac{(44 - 20)^2}{20} \approx 106,565$$

Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 106,565 > 9,348 = \chi^2_{\text{кр}}$, одержаний результат більший за табличний критерій, H_0 заперечується, тому що вона не підтвердилась. Береться до уваги альтернативна гіпотеза про те, що показники рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників в КГ та ЕГ відрізняються між собою, що підтверджує ефективність розроблених педагогічних умов.

На завершальному етапі розрахунок $\chi^2_{\text{емп}}$ КГ і ЕГ проводився таким чином:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 184 \cdot 186 \cdot \left(\frac{\left(\frac{63}{184} - \frac{29}{186} \right)^2}{63 + 29} + \frac{\left(\frac{65}{184} - \frac{51}{186} \right)^2}{65 + 51} + \frac{\left(\frac{36}{184} - \frac{72}{186} \right)^2}{36 + 72} + \frac{\left(\frac{20}{184} - \frac{34}{186} \right)^2}{20 + 34} \right) \approx 29,874$$

Згідно з таблицею критичних точок розподілу $\chi^2_{\text{кр}}(0,025; 3) = 9,348$.

Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 29,874 > 9,348 = \chi^2_{\text{кр}}$, H_0 заперечується, а береться до уваги H_1 (альтернативна гіпотеза), яка підтверджує, що показники рівнів готовності

майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників в КГ і ЕГ відрізняються між собою.

Проведений аналіз даних експериментального дослідження у порівнюваних групах (КГ і ЕГ) засвідчив статистично значимі відмінності між рівнями готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Цей факт підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов.

Порівняльні дані рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови в експериментальних і контрольних групах засвідчили позитивну динаміку, а різниця показників є статистично достовірною, а отже, засвідчує ефективність методики реалізації запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, результатом якої є позитивна динаміка.

Висновки до третього розділу

На констатувальному етапі експерименту на основі розробленого діагностичного інструментарію проведено дослідження готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників студентів експериментальної та контрольної груп. Встановлено, що 13,59 % студентів ЕГ та 12,37 % КГ мають високий рівень готовності до профільного навчання старшокласників; відповідно 21,2 % і 21,51 % – достатній; 41,30 % і 41,39 % – середній; 23,91 % і 24,73 % – низький.

Порівняння рівнів готовності до профільного навчання старшокласників студентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту дає підстави стверджувати про ідентичність вихідних показників зазначеного вище професійно-особистісного утворення. Проведені нами дослідження на констатувальному етапі педагогічного експерименту дозволили нам зробити такі висновки:

1. У системі вітчизняної вищої педагогічної освіти не існує цілісного підходу до рішення проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання у старшій школі. Здебільшого у процесі навчання майбутніх учителів увага звертається лише на виконання вимог традиційної загально педагогічної та спеціальної підготовки.

Майбутні вчителі англійської мови не готові якісно та продуктивно забезпечити профільне навчання англійської мови в старшій школі, оскільки: по-перше, не всі виявляють позитивне ставлення до своєї професії, мають установку на розвиток власної готовності до зазначеної педагогічної діяльності; по-друге, не сформована цілісна система загальнопедагогічних і фахових знань, необхідних для профільного навчання старшокласників: знання сутності та специфіки організації навчально-пізнавальної діяльності в профільній школі; володіння методиками навчання англійській мові в профільних класах; по-третє, недостатньо сформований професійно-педагогічний світогляд, професійна відповідальність, педагогічна вимогливість, професійні організаторські вміння; по-четверте, потребують удосконалення навички практичного застосування методів і прийомів творчої взаємодії, нестандартного рішення; по-п'яте, усвідомити себе як суб'єкта діяльності, її цілей та структури, засобів її оптимізації; вміти здійснювати самоаналіз, самооцінку, проявляючи особистісну та професійну потребу у саморозвитку.

2. Існуючі вимоги системи підготовки педагогів сформульовані в досить загальному вигляді і не відображають специфіку їх роботи в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. Зокрема не визначені особливості професійної підготовки вчителів англійської мови до роботи в профільних класах старшої школи та відсутня система змісту підготовки студентів до профільного навчання у рамках нової освітньої парадигми, що негативно відображається на реалізації освітньої реформи.

3. Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників потребує підвищення її ефективності на основі

впровадження викладачами ЗВО інноваційних методів і форм професійного навчання студентів на основі компетентнісного та діяльнісного підходів до здійснення зазначеного процесу та розвитку їх професійно-особистісних якостей.

На формувальному етапі педагогічного експерименту в ЕЗВО в процес підготовки майбутніх учителів англійської мови було впроваджено теоретично розроблені педагогічні умови. Аналіз результатів готовності студентів ЕГ та КГ до профільного навчання старшокласників за всіма критеріями виявив, що позитивні зміни відбулися в обох групах: зросла кількість студентів із високим рівнем: в ЕГ на 20,65 %, а в КГ лише на 3,22 %. На 14,12 % збільшилась кількість студентів ЕГ з достатнім рівнем готовності (з 21,2 % на констатувальному до 35,32 % на контрольному етапах). Однак у КГ показники змінилися на 5,91 % і становили 27,42 %.

Натомість кількість респондентів у ЕГ, які продемонстрували середній рівень готовності, зменшилася з 41,3 % до 19,57 %, а в КГ їх кількість зменшилася на 2,68 %. В обох групах зменшилася кількість студентів із низьким рівнем: в ЕГ на 13,04 %, а в КГ на 6,45 %.

Таким чином, упровадження педагогічних умов у ЕЗВО суттєво вплинуло на оптимізацію процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, що підтверджено також методами математичної статистики.

Результати дослідження третього розділу представлено в публікаціях автора [354;355; 356; 357; 358; 367].

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено й запропоновано нове розв'язання актуальної проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної методичної літератури, результати дослідження вможливили формулювання низки висновків.

1. У педагогічній теорії та практиці зосереджено увагу на різних аспектах професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Водночас проблема підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників не набула об'єктивного викладу в контексті сучасних викликів Нової української школи й реформування педагогічної освіти. Запобігання ризикам і помилкам в організації профільного навчання старшокласників безпосередньо залежить від професіоналізму вчителя англійської мови, його готовності до якісного забезпечення цього процесу. У руслі виявлених труднощів і проблем, що гальмують якісну підготовку майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників, актуалізована необхідність створення оптимальних і дієвих педагогічних умов та сучасного навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників. Очевидною є потреба в удосконаленні стратегії відбору змісту, методів і форм навчання, орієнтованих на модель профільної освіти в старшій школі.

На підставі теоретичного аналізу поняттєво-термінологічної системи дослідження виокремлено базові поняття («профільне навчання», «профільне навчання старшокласників», «іншомовна підготовка старшокласників», «підготовка вчителя до профільного навчання старшокласників», «готовність учителя до профільного навчання») та уточнено їхній зміст. *Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників* – це спеціально організований системний процес, спрямований на набуття й удосконалення професійних знань, педагогічних умінь, розвиток особистісно-професійних властивостей, поступове

накопичення досвіду, що використовують із професійною метою профільного навчання іноземної мови і літератури учнів старшої школи. Результатом цього процесу стає готовність майбутнього вчителя до профільного навчання старшокласників, що потрактована як психологічна, інтелектуальна, праксеологічна, професійно-особистісна здатність до якісного забезпечення іншомовної профільної підготовки учнів старшої школи на основі сформованих у них базових іншомовних знань і вмінь.

2. Розроблено та схарактеризовано критерії й показники готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників: аксіологічно-мотиваційний (потреби, прагнення, установки, ціннісні орієнтації, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, усвідомлення практичної значущості забезпечення високого рівня іншомовної компетентності старшокласників), когнітивний (система фахових знань, необхідних для профільного навчання старшокласників), праксеологічний (практичні вміння та навички володіння сучасними методиками і технологіями навчання іноземної мови старшокласників у профільному класі), професійно-особистісний (професійно значущі особистісні властивості, критичне мислення, професійний світогляд, професійна відповідальність, вимогливість, комунікація), творчий (креативність, творчі здібності, творча активність, творча взаємодія, методична віртуозність, розвинена уява) і рефлексивний (уміння аналізувати, оцінювати та прогнозувати навчально-пізнавальну діяльність учнів профільних класів; уміння проводити самоаналіз, самооцінювання власних результатів навчання). На цій основі визначено рівні готовності: високий (творчий), достатній (професійний), середній (передпрофесійний), низький (непрофесійний).

3. На основі теоретичного аналізу наукових джерел із порушеної проблеми, вивчення практичного досвіду виокремлено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання

старшокласників: реалізація компетентнісного підходу в процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників; упровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів англійської мови стосовно готовності до профільного навчання старшокласників. Розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, що містить такі блоки: цільовий (мета й завдання), концептуальний (методологічні підходи, принципи), змістово-технологічний (зміст, форми, методи, технології, педагогічні умови), діагностично-результативний (критерії, рівні й очікуваний результат).

Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що, згідно з диференційованими рівнями, у КГ на початку та наприкінці експерименту кількісні показники на всіх рівнях порівняно стабільні, натомість в ЕГ простежувана суттєва позитивна динаміка: відсоткова кількість студентів ЕГ, для яких були характерні середній (передпрофесійний) і низький (непрофесійний) рівні готовності до профільного навчання старшокласників, знизилася з 41,30 % до 19,57 % та з 23,91 % до 10,87 %. Результати, що відображають високий (творчий) і достатній (професійний) рівні готовності до профільного навчання старшокласників за всіма критеріями, збільшилися відповідно на 20,65 % та 14,12 %. Порівняльний аналіз результатів діагностики студентів дає підстави стверджувати, що під час контрольного етапу педагогічного експерименту рівні готовності до профільного навчання старшокласників студентів ЕГ зазнали істотних змін, на відміну від рівнів студентів КГ, де вони виявилися несуттєвими.

Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників – студентів ЕГ і КГ на контрольному

етапі дослідницько-експериментальної роботи – та її порівняльний аналіз дають підстави стверджувати, що виокремлені педагогічні умови, а відповідно, розроблена структурно-функційна модель оптимізують досліджуваний процес. Цей факт підтверджений статистично: рівень готовності до профільного навчання старшокласників у студентів ЕГ за всіма критеріями вищий, ніж у студентів КГ. Доведено об'єктивність і достовірність одержаних результатів на основі використання методу математичної статистики критерію згоди *Пірсона* (χ^2), що дає змогу зафіксувати статистично значущий вплив педагогічних умов на оптимізацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

4. Розроблено й упроваджено навчально-методичне забезпечення для вдосконалення професійної підготовки вчителів англійської мови в контексті профільного навчання учнів старшої школи, а саме: методичний посібник «Теорія і методика підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників», спецкурс «Теорія та методика профільного навчання старшокласників», діагностичний інструментарій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх вимірів розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Подальшого студіювання потребують питання теоретичного розроблення й упровадження практико-орієнтованого підходу в процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд. перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Авраменко К. Удосконалення методичної підготовки майбутніх педагогічних працівників засобами інтерактивного навчання на уроках англійської мови. Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р. / відп. ред. І. М. Романишин; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: НАІР, 326 с. С.12-17
3. Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка. Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. г. Чита, декабрь 2011 г. Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. С. 92-94.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Икар, 2009. 301 с.
5. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: монографія. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 351 с.
6. Алексєєнко Т. А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 1995. 25 с.
7. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02. СПб., 2003. 47 с.
8. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. Педагогика. 2005. №4. С. 19-27.
9. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі. Харків : Основа, 2003. (серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 89). 176 с.
10. Антоненко О. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в контексті модернізації вищої освіти в Чеській республіці. Проблеми та

перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків: НТУ «ХП», 2015. Вип. 43 (47). С. 70–76.

11. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В. О. Огнев'юка. К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17-22.

12. Артеменко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет (Запоріжжя), Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2017. 327 с.

13. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке нового поколения. Педагогика. 2009. №4. С.18-23.

14. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.

15. Бавикіна Н. Ю., Зінченко А. В. Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України. Вісник Черкаського університету, 2009. Вип. 148. С. 63–67. (Серія: Педагогічні науки).

16. Балабуха К. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах багатомовної освіти URL : <http://www.confcontact.com/May/22.htm>.

17. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному внз : [навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. і філол. ф-тів за фахом "Іноземні мови"] / Г. В. Барабанова. – К. : ІНК ОС, 2005. – 315 с.

18. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 252 с.

19. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 0.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2004. 22 с.

20. Бевз О. П. Використання електронного навчального курсу під час підготовки майбутніх учителів англійської мови. Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. 2015. № 1. С. 201–208.

21. Бедевельська М. В. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу : автореферат... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький : Нац. акад. Держ. прикордонної служби Укр. ім. Б. Хмельницького, 2015. 20 с.

22. Безвін Ю. Г. Психолого-педагогічні передумови формування соціокультурної компетентності в майбутніх викладачів англійської мови/ Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. 2015. № 10. С. 3-10.

23. Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.): теорія і практика : монографія. Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017. 342 с.

24. Бернацька О. В. Використання ситуацій професійної діяльності у навчанні професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою: матеріали конференції. «Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського». Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. 18-19 травня. 2004. С. 3-4.

25. Бескорса О. С. Компаративний аналіз традиційних та інноваційних тенденцій викладання англійської мови у ВНЗ. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2018. Вип. 7. С. 62–72.

26. Бех І. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах. Педагогіка толерантності. 2001. № 3-4. С. 57.

27. Бессонов Р. В. Інтенсифікація і оптимізація процесу навчання учнів профільних класів // Педагогіка. 2007. № 1. С. 28-33.

28. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника Москва : Русский язык, 1977. 288 с.

29. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы. Москва : Просвещение, 2007. 168 с.

30. Биндас О. М. Напрями вдосконалення підготовки вчителів іноземних мов у системі неперервної педагогічної освіти України й Австрії : порівняльний аналіз. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр., Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. Вип. 52. С. 263-273

31. Бібік Н. М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47-52.

32. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентісна освіта – від теорії до практики. Київ : Плеяда, 2005. 120 с.

33. Бігич О. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ : ВЦКНУ, 2004. 273 с.

34. Бігич О. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2006. 199 с.

35. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика навчання: германські мови». Київ, 2005. 42 с.

36. Біда О. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів – проблема сьогодення. *Вісник львівського ун-ту. Сер. пед.* 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 247-253.

37. Бідюк Н. М., Федух І. С. English: Step to proficiency : навч. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2016. 254 с.

38. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К., 2009. 551 арк.

39. Бідюк Н. М. Організаційно-дидактичні засади професійної підготовки майбутніх учителів старшої школи США. Науковий вісник

Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 21. С.24-26.

40. Бідюк Н. М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови: навч. посіб. для студ. старших курсів ф-тів інозем. мов (англ. мовою). Хмельницький : ХНУ, 2010. 194 с.

41. Білецька І. О. Контроль навчальних досягнень студентів – майбутніх учителів іноземних мов: американський досвід. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки. 2016. Кн.2. С. 96 - 100.

42. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... доктора ед. наук: 13.00.04. О., 2003. 440 с.

43. Бойко Г. Формування професійної компетенції вчителів іноземних мов початкової школи. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3029>

44. Бондаренко Е. Н. Концепции развития педагогического образования в европейских странах. Вестник Ижев. гос. техн. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2008. № 4. С. 223-225.

45. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. К., 2000. 508 с.

46. Боротко Н. М. Подготовка педагога к воспитательной деятельности : Тезисы гор. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 26 апр. 2001 г. Волгоград, 2001. С. 17-21. URL: borytko.nm.ru/papers/podvosp.htm

47. Боса В. П. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Житомирський державний університет імені І. Франка. Житомир, 2018. 20 с.

48. Бражнич О. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

49. Брода М. Чинники впровадження сучасних інформаційних технологій у підготовці вчителя англійської мови. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» : зб. наук. пр., Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2016. Вип. 3. С. 43-51.

50. Бродська Л. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2006. 45 с.

51. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. Вип. 33. С. 17-20.

52. Васянович Г. П. Гуманітарна освіта і стиль педагогічної діяльності викладача професійно-технічного навчального закладу. Гуманітарна освіта і виховання особистості : зб. наук. пр. / за ред. Г. П. Васяновича. Львів : Сполом, 2004. С. 9-27.

53. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь. 5-е изд. СПб.: Издание автора, 1991. 1370 с.

54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

55. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ, «Перун», 2009. 1736 с.

56. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 208 с.

57. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М.: Научно-исследовательский институт высшей школы, Вып. 3, 1986. 40 с.

58. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.

59. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы, интеграции. Москва : Логос, 2009. С. 117-118.
60. Ветрова, І. М. Контекстний підхід у навчанні майбутніх учителів іноземної мови. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманітар. Ун-ту. Рівне, 2013. Вип. 6. С. 17-20.
61. Ветрова, І. М. Розвиток професійно-педагогічної спрямованості вчителя на практичних заняттях з англійської мови. Наша шк. 2013. № 4. С. 120-123.
62. Виготський Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давидова. Москва : Педагогика, 1991. Т. 2. 480с.
63. Вижевская М. Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: дис.... канд. пед. наук. 13.00.04 / Кривороз. гос. пед. ун-т. 1994. 165с.
64. Вірченко Т.І. Інтерактивні технології формування мовної особистості: використання відео. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. статей. 2009. № 15. С. 33-40.
65. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Житомир: Житомир. пед. ун-т, 2003. 232 с.
66. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. С. 185-202.
67. Волкова П. Педагогіка : посіб. Київ : Академія, 2001. 403 с.
68. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
69. Гавриленко А. О. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»

Національний авіаційний університет. Київ, 2019. 262 с.

70. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. Рідна школа. 2002. № 4. С. 14-16.

71. Гапоненко Л. П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2002. Вип. 4-5. С. 53-56.

72. Гаращук, К. В. До проблеми відбору текстів для читання на заняттях з англійської мови в процесі підготовки вчителів початкової ланки освіти. Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. Педагогічні науки. 2015. Вип. 4. С. 15-19.

73. Гафурова Н. В., Лях В. И. Разработка и реализация предпрофильного образования в рамках сетевой модели «школа-вуз». Школьные технологии. 2005. № 5. С. 94-104.

74. Гафурова Н. В. Управління проектами в освіті. Народна освіта. 2002. № 5. с. 94

75. Гейко Ю. В. Формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2014. – 20 с.

76. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : уч.-метод. пособ. / Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Г. А. 2-е изд., перераб. М. : Школьная б-ка, 2003. 296 с.

77. Герасименко М. Д. Система вправ для навчання майбутніх учителів англomовного професійно орієнтованого читання з використанням комп'ютерної програми. Інозем. мови. 2012. № 3. С. 58–64.

78. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. 25 с.

79. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
80. Гончарова О. А. Особливості методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Молодий вчений. 2014. № 9. С. 108-110.
81. Гончарова О. А., Коваленко Т. В. Методична підготовка майбутнього вчителя англійської мови. Вісн. Житомир. держ. унту ім. І. Франка. 2014. Вип. 5. С. 71-75
82. Гордійчук М. А. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Сучасні тенденції освіти: збірник наукових праць за мат. VI наук. конф., присвяченої дню народження канд.пед. наук., доц. С. В. Будака (Миколаїв, 26-27 квітня 2013 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. С. 197-203.
83. Гришин І. Ю., Боднар А. А., Ахметов Б. С. Інформаційні технології – підстава ефективного управління вищим навчальним закладом. Вісник Київського нац. університету ім. Тараса Шевченка. Серія : Філософія. Політологія. 2010. Вип. 94/96. С. 44-50.
84. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2007. Т. 55. Вип. 42. С. 145-148.
85. Грищенко М. Нова школа. Простір освітніх можливостей. Київ 2016. 38 с.
86. Громов Є. В. Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання комп'ютерних дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. Харків, 2006. 248 с.
87. Громов Е. В., Мазайкина И. О. Самостоятельная подготовка студентами дидактических материалов с учётом принципов индивидуализации и дифференциации. обучения иностранным языкам. Педагогические инновации. 2017: материалы международной научнопрактической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Н. А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. С. 144.

88. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : Навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 178 с.
89. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ. Вінниця, 2011. 347 с.
90. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навчальний посібник / за ред. Гуревича Р. С. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.
91. Гурина Н. В. Підсистема вправ для професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні. Інозем. мови. 2012. № 4. С. 41-50.
92. Гурова Т. Ю. Значення використання інноваційної технології «мовного портфоліо» для становлення професіоналізму майбутнього вчителя англійської мови. Наук. вісн. Мелітопол. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка: зб. наук. пр. / Мелітопол. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2013. № 2. С. 117-121.
93. Гусєва Т. П. Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 22 с.
94. Дацків, О. П. Структура і зміст портфоліо студента-практиканта – майбутньовчителя іноземних мов. Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. / МОН України, Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. № 1. С. 185-192.
95. Дегтяр В. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 19 с.
96. Дем'яненко О. Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови. Наукові записки. Серія : філологічні науки. Вип. 89 (2). С. 203-206. URL : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/48.pdf.

97. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2006. 20 с.

98. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.

99. Державний стандарт вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

100. Деркач С. П. Проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови. Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Умань, 2007. С. 41-43.

101. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

102. Дідух О. О. Методика навчання ведення дебатів майбутніх викладачів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови»; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2016. 22 с.

103. Драч А. С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчання читання майбутніх учителів англійської мови. Інозем. мови. 2015. № 3. С. 37-44.

104. Дубасенюк О. А. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ФОП Левковець, 2014. 492 с.

105. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

106. Дурай-Новакова К. М. Профессиональная готовность студентов как подструктура личности будущего учителя. Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1980. С. 62

107. Дьоміна В. В. Виховання білінгвальної культури у майбутніх учителів іноземної мови: теорія і практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Київ, 2019. 39 с.
108. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 173 с.
109. Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України: Голов. ред. В. Г. Кремень. К: Юрінком. Інтер, 2008. с.516
110. Еремін Ю. В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (Предметная область иностранный язык) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08. СПб., 2001. 322 с.
111. Заболотний В. Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа. Вінниця: «Едельвейс і К», 2009. 456 с
112. Заболотний В. Методична компетенція майбутнього учителя фізики як важлива складова професійної компетентності. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2013. № 7. С. 156-161.
113. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
114. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. 414 с.
115. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
116. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2008. 340 с.
117. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480с.
118. Зимняя І. А., Сахарова Т. Є. Проектна методика навчання англійської мови. *Іноземні мови в школі*. 1991. № 3. С. 9-16.

119. Зязюн І.А. Філософія педагогічного світогляду. Професійна освіта: педагогіка і психологія К: вип. 4 с. 209-221

120. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2 ч. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 15-23.

121. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

122. Иванова С. П. Учитель 21 века : ноопсихологический поход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. 228 с.

123. Идейная и профессионально-педагогическая направленность подготовки учителей иностранных языков: сборник научных трудов / под общей редакцией А. П. Кондратюк. К.: Киев. пед. ин-т иностр. яз., 1980. 172 с.

124. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст]. СПб. : Изд-во «Питер», 2002. 512 с.; (Серия «Мастера психологии»)

125. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 240 с.

126. Іваницький О. І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика виховання». Київ, 2005. 43 с.

127. Ігнатюк О., Яковенко І. Структура професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків, 2007. Вип. 15/16 (19/20). С. 249-257.

128. Інноваційні технології навчання іноземних мов професійного спрямування : матеріали доп. наук.-метод. семінару (Київ, 23 лютого 2017 р.)

/ ред. кол. : О. В Василенко, І. Г. Галдецька. К.: Нац. акад. внутр. справ, 2017. 82 с.

129. Інформаційно комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування : колективна монографія / Коваль Т. І., Асоянц П. Г., Каменєва Т. М. та ін.; заг. ред. Коваль Т. І. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2012. 280 с.

130. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник термінів. Львів: СПОЛОМ, 2009. 260 с.

131. Кадемія М. Ю., Уманець В. О. Дистанційне навчання у віртуальному університеті як спосіб доступу до якісної освіти. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2016. №2. С. 47-51.

132. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2005. 299 с.

133. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог. Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2004. Вип. 19. С. 129-133.

134. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении М.: Просвещение, 1987. 190 с.

135. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

136. Качалова Л. П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование. Шадринск : ГРКТ, 2006. 330 с.

137. Качалова Л. П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование. Шадринск : ГРКТ, 2006. 330 с.

138. Качалова Л. П., Качалов Д. В., Качалов А. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Пособие к спецк. Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати», 2007. 82 с.

139. Кецик У. В. Когнітивно-комунікативний підхід до викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі. Науковий вісник

Чернівецького університету. *Педагогіка та психологія*. 36. наук. праць. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 575. С. 83-89.

140. Киливник В. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2 (76). С. 156-166.

141. Клепко С. Ф. Ідеал освіченості для людини у ХХІ ст.; мета освіта. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*. 2012. № 992. С. 29-35.

142. Ключевые компетенции и образовательные стандарт: Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>

143. Кміть О. В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи з позиції контекстного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 92–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_25

144. Князян М. О. Система формування самостійно - дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.

145. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні. *Іноземні мови у навчальних закладах*. К., 2003. № 1. С. 11-16.

146. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 2. С. 20-24.

147. Ковтонюк М. М. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя математики.- Дисертація д-ра пед. наук: 13.00.04, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 400 с.

148. Ковтонюк М. М. Фундаменталізація освіти як необхідний чинник у системі професійної підготовки спеціаліста. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3065>

149. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції

майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. 24 с.

150. Козаченко І. В. Підготовка вчителів іноземних мов Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Молодий вчений*. 2016. № 4. С. 379-383.

151. Козаченко І. В. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 117. С. 63-68.

152. Козаченко І. В. Новітні підходи до використання інформаційних технологій у підготовці учителів іноземної мови (англійська). Вісник Черкаського університету. 2014. Вип. 299. С. 56-60.

153. Козолуп М.С. Академічна комунікативна підготовка студентів у ВНЗ : компетентнісний підхід. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: Педагогічні науки. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2018. Вип. 2. № 93. С. 80-85.

154. Кокор М.М. Основи викладання англійської мови за професійним спрямуванням: навчальна програма та методичні рекомендації до спецкурсу для студентів за напрямом підготовки 0203 «Філологія», спеціальності 08020303 «Англійська мова та література». Львів: ФОП Корпан Б.І., 2013. 70 с.

155. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия. Советская педагогика. 1991. №10. С. 36-42

156. Коломієць А. М., . Мазайкіна І.О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання особистісно зорієнтованих технологій навчання. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3(110). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. С.53-59

157. Коломієць А. М., Лазаренко Н.І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти . Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.

К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2016. № 3. С. 47-52.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpuurpp_2016_3_9

158. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2008. 526с.

159. Комар О. А. Нове покоління обирає інтерактивні технології навчання// Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації : матеріали Всеукраїнської наук.- метод. конф. (м. Умань, 17–18 листопада 2005 р.). Київ. Міленіум, 2005. 212 с.

160. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали Міжнар. наук. конф. Миколаїв: МФ НаУКМА, 2000. С. 161-165.

161. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : монографія / ред. О. В. Овчарук. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.

162. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степ. док. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 1989. 36 с.

163. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>

164. Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена наказом Міністерства освіти і науки від 21.10.2013р. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a9c95d.pdf>.

165. Коперсак К. В. (Мазик К. В.) Крос-культурна комунікація як основний засіб становлення сучасного європейського полікультурного суспільства (освітнянський аспект). Актуальні філософські та культурологічні

проблеми сучасності. зб. наук. праць / відп. ред.: М. М. Бровко, О. Г. Шутов. Київ : Видавничий центр КНЛУ. 2007. Вип. 18. С. 105-109.

166. Коробова Ю. В. Процесуальний аспект змісту навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. 2015. № 10. С. 111-119.

167. Костина Е. А. Кросс-культурный подход к организации академической мобильности студентов педагогического вуза. Мир науки, культуры и образования. Педагогические науки / за ред. Ю. В. Сорокопуд. 2015. № 5 (54) Октябрь. С. 69-71.

168. Костікова І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 469 с.

169. Котова Е. В. К вопросу о современном состоянии профессиональной подготовки учителя физической культуры. Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. монографія. за ред. Єрмакова С.С. Харків : ХДАДМ (ХХІІ), 2007. № 6. С. 160-164.

170. Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціальнопедагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0. Полтава, 2005. 214 с.

171. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогіка. 2015. Вип. 1. С. 35-38.

172. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. Карпенко; под общ. Ред. А. Петровского, М. Ярошевского. Ростов-наДону: Фенікс, 1998. 512 с.

173. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

174. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 576 с.

175. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. Урядовий кур'єр. 2003. № 23. С. 7-8.

176. Кропочева Т.Б. Система подготовки будущего учителя к активизации образовательного процесса в начальной школе: Дисс. докт. пед. наук. М., 2010. 344 с.
177. Крючков Г. Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. Іноземні мови в навчальних закладах. 2002. № 1-2. С. 3-6.
178. Кудин В. О. Образование в системе современной цивилизации. Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Харків: ХПІ, 2010. С. 60-68.
179. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вопросы психологии. 1981. №2. С. 8-13.
180. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Європейських країнах. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2009. № 47. С. 66–70.
181. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург: Академический проект, 2001. 54 с.
182. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. Педагогіка і психологія. 1999. № 2. С. 35-39.
183. Лапінський В. В. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до інтерактивного навчання з використанням сучасних апаратно-програмних засобів. Вища освіта України. 2012. № 3 (46), т. 3 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 481-492.
184. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения : учеб. пособие. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 320 с.
185. Леврінц М. Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки № 2 (6 5), травень 20 19, с. 170-176
186. Лепский В. Е., Задорожнюк П. Е. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений. Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 122-127.

187. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.

188. Логвіненко А. Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування толерантності в учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2017. 293 с.

189. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник для студ. пед. навч. закладів. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

190. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. Умань : ПП Жовтий, 2011. Ч. 2. 364 с. С. 204-210.

191. Ломакіна Л. В. Дистанційне навчання іноземній мові. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_2012_lomakina_distantiine.pdf.

192. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. 269 с.

193. Мазайкіна І. О. Методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних мов. Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. 2016. №1. С.42-53.

194. Мазайкіна І. О. Формування готовності вчителів іноземної мови до застосування особистісно орієнтованих технологій. Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця: Вінниця, Вінницький національний аграрний університет, 2017. С. 255-257.

195. Мазоха Д. С. Інноваційні технології формування професіоналізму вчителя в системі безперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. № 25. С. 23-26.

196. Максак І. В. «Blended learning» як інноваційний підхід у формуванні професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 247-249. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_72
197. Максименко В. Рефлексія шлях до продуктивного самовизначення. Психолог. 2005. №1. С.19-22.
198. 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.
199. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования: книга для педагога [Текст]. СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 99 с.
200. Манжос Е. О. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2011. 242 с.
201. Манько В. М. Дидактичні умови формування у курсантів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153-161.
202. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. Педагогика. 1995. №6. С. 55-63.
203. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.
204. Маркунін О. Теоретичні основи використання інтерактивних технологій у навчальному процесі класичного університету. Наук. вісн. Мелітопіль. держ. пед. ун-ту ім. Б.Хмельницького. Серія: Педагогіка : Мелітопіль. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2015. № 1. С. 235-239.

205. Марусенко М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. Наука і освіта. 2011. № 4. С. 257-261.

206. Маслов В. І. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. Післядипломна освіта в Україні, 2009, №2, С. 3-10

207. Матяш О. І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії: Монографія. Вінниця: ФОП ЛегкунВ.М., 2013. 445 с.

208. Матяш О. І., Михайленко Л. Ф. Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутнього педагога URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-5/3610-psykholoho-pedahohichni-osnovy-formuvannya-profesiynoyi-kompetentnosti-maybutnoho-pedahoha>

209. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої]. Вид. 2-е, випр. і перероб. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.

210. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищих навч. закладів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [та ін.] ; під заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

211. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : навч.-метод. посібник для студентів мовних спец. осв.- кваліф. рівня «магістр». Бігич О. Б., Бориско Н. Б., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2011. 344 с.

212. Мелекєсцева, Н. В. Кейс-метод як форма інтерактивного навчання студентів – [майбутніх учителів] англійської мови. Сучасні тенденції у розвитку науки та освіти : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. молодих вчених, 24 берез. 2016 р. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 131-134.

213. Мисечко О. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземної мови в Україні у 20-х роках ХХ століття. Вісник

Житомирського державного університету імені Івана Франка. № 33. Житомир, 2007. С. 124-127.

214. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений. Москва : Издат. центр Академия, 2004. 320 с.

215. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія /За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.

216. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 353 с.

217. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на соискание науч. степ. док. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Киев, 1983. 50 с.

218. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. Тернопіль: Астон, 2008. 256 с.

219. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посібник /О. Г. Мороз та ін. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 338 с.

220. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Х. : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.

221. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Освіта. 2002. 24 квіт.-1 трав. (№ 26). С. 2-4. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

222. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

223. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (015 – Професійна освіта) / Вінницький національний аграрний університет, Тернопільський державний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019. 290 с.

224. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов. Проблемы высшей школы. 1980. Вып. 40. С. 36-41.
225. Ничкало Н. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Київ : ІСДО, 1995. Вип. 15. С. 11.
226. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ, 2001. Вип. 1. С. 18-35.
227. Ничкало Н. Г. Педагог професійної школи : зб. наук. праць / редкол.: Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. І. Щербак ; упоряд. Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. Київ : Наук. світ, 2001. Вип. 1. 346 с.
228. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
229. Ніколаєва С. Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
230. Новейший философский словарь / под ред. А. А. Грицанова. 3-е изд. Минск : Книжный Дом, 2003. 1280 с.
231. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 1998. 351 с.
232. Носовець Н. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах Західної Європи. Вісник Чернігівського нац.. пед. ун-та ім. Т. Г. Шевченка. 2015. № 130. С. 68-72.
233. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Стратегія реформування освіти України. Київ : «К. І. С.», 2003. 295 с.
234. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект. СПб.: РАО ИОВ, 1995. 170 с.
235. Ольшанський Д. Нові підходи до формування професійних навичок і вмінь як необхідного компонента методичної підготовки вчителів іноземних мов . Філологічна освіта : досвід, проблеми, перспективи (іноземні мови та методика навчання) : [матер. Всеукр. наук.-практ. конф., (23 квітня 2010 р., м. Київ)] / [за заг. ред. С. В. Соколовської]. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 20-27.

244. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 1997. 45 с. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>

245. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. 543 с.

246. Пассов Е. И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Флинта: Наука, 2001. 240 с.

247. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2004. 368 с.

248. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров]. М.: Советская энциклопедия, 1968. Т. 4: Сн – Я. 912 столб. 912 с.

249. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. Вид. 2-ге. Київ : Знання, 2005. 399 с.

250. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Ярмаченка. Київ: Пед. думка, 2001. 516 с.

251. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. Вид 3-є., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

252. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2010. 36 с.

253. Петрусевич, Ю. А. Комплекс завдань для інтерактивного навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів. Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2013. Вип. 111. С. 241–246. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_111_60

254. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія /за ред. І. А. Зязюна. Київ: Видавництво «Віпол», 2000. С. 274-297.

255. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. Київ: А. С. К., 2003. 240 с.

256. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. Миколаїв, 2002. Вип. 7. с. 47-52.

257. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.

258. Пиндик О. Г. Результати експериментальної перевірки впровадження всеукраїнського проекту з методики викладання англійської мови «Шкільний учитель нового покоління» : (1-й рік експерименту у Вінниц. обл. комун. гуманітар.-пед. коледжі). Вісн. наук.-метод. дослідж. Вінниц. гуманітар.-пед. коледжу. 2016. Вип. 4. С. 61-69.

259. Пискарева И. Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности: дис. ... канд.пед.наук: спец. 13.00.08. Кострома, 1999. 150 с.

260. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будає, А. М. Старєва та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.

261. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. Москва: Высшая школа, 1977. 256 с.

262. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. Практична психологія та соціальна робота. 1998. № 6-7. С. 3-6.

263. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд во УРАО, 2002. 160 с.

264. Подласый И. Педагогика. Просвещение : Гуманитарный изд. центр «Владос», 1996. 432 с.

265. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Київ : Просвіта, 2004. С.135-136.

266. Покроєва Л. Структура, моделі профільного навчання. Організація профільного навчання в старшій школі / Упоряд. Н. Мурашко. К.: Шк. світ, 2007. 120 с.

267. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. Київ: Педагогічна думка, 2014. 80 с.

268. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 142 с.

269. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

270. Практикум з педагогіки: Навч. посібн. /За заг. ред. Дубасенюк О. А., Іванченко А. В. Житомир: ЖДПУ, 2002. с. 40

271. Про вищу освіту : Закон України. Редакція від 18.03.2020 № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2014. №37–38. С. 2716. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

272. Про загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

273. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. Кабінет Міністрів України. – URL:<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF/>

274. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

275. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>

276. Програма «Вчителі англійської – агенти змін» : матеріали Британської Ради в Україні: <http://www.britishcouncil.org.ua/teachers-change-agentspress>

277. Освітньо-професійна програма Магістр освіти (Англійська мова і література) URL: <https://www.khnu.km.ua/angl/j/Магістр%20освіти.doc>

278. . Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n37>

279. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

280. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі : Навчально-методичний посібник. [укладачі : Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, Л. І. Березенська та ін. ; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич]. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2008. 165 с.

281. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі : Монографія. [Зінукова Н. В., Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Петранговська Н. Р., Світлична О. Р., Березенська І. І., Сіваєва Н. П., Гуманкова О. С., Барало Л. В., Зимовець О. А., Моркотун С. Б., Жияєва Ю. М., Мормуль А. М., Литньова І. Ф., Карпенко Є. М.]. Д. : Вид-во ДУЕП, 2009. 494 с.

282. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи: монографічна збірка / С. Ф. Одайник, Л. Є. Петухова, Є. О. Співаковська, Б. М. Андрієвський, О. М. Пинзеник, Л. А. Пермінова, Т. І. Молнар, В. В. Ляпіна, І. В. Воронюк, Н. В. Кабельнікова; за ред. Л. А. Пермінової. Херсон: «Айлант», 2018. Ч. 1. 158 с.

283. Профильное обучение в условиях модернизации школьного обучения: сборник научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. Москва: ИОСО РАО, 2003. 369 с.

284. Профільне навчання: досвід упровадження, інноваційні технології / упор. Л. Ф. Пашко, О. П. Коваленко, Л. І. Симоненко. Полтава : ПОППО, 2008. 196 с.

285. Профільне навчання: теорія і практика / Замаскіна П. І. та ін.; під ред. Л. А. Липової. Київ: ВВП «Компас», 2007. 192 с.

286. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2007. 651 с.

287. Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Видавництво «Віпол», 2000. С. 565-589.

288. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.04; теорія і методика професійної освіти. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014. 252 с.

289. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2012. 224 с.

290. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2008. 42 с.

291. Рибінська, Ю. А. Особливості застосування сучасних педагогічних технологій майбутніми вчителями іноземних мов. Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. Педагогічні науки. 2016. Вип. 3. С. 114-117. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/22240/1/22.pdf>

292. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие. М.: Владос, 1996. 529 с.

293. Рогов Е. М. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. С. 63-64.

294. Рогова Г. В. Научно-методическая деятельность учителя иностранных языков и подготовка к ней студентов в педагогическом вузе: методические разработ. Москва : Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина, 1984. 102 с.

295. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2006. 94 с.
296. Савченко Н. Спілкування як професійно творча категорія в педагогічній діяльності. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. Вип. 68. 248 с.
297. Сацков Н. Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк : Сталкер, 448 с.
298. Секрет І. В. Аналіз вітчизняних концепцій вивчення іноземних мов в умовах дистанційної освіти. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/196.pdf> 2010. Вип. 17. С. 116-124.
299. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
300. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.
301. Серьожнікова Р. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
302. Сидорчук Н. Г. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир: ЖДУ, 2004. Вип. 18. С. 96-99
303. Сідун М. До проблеми реалізації технології кооперативного навчання в підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. 2016. № 4. С. 339-347
304. Сікарчук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. Київ : Таксон, 2006. 88 с.
305. Сілютіна І. О. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в університетах Швеції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2018. 238 с.
306. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мови (Концепція). Іноземні мови. 1995. № 1. С. 5-8.
307. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование.

Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1982. С. 120-167.

308. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности. Педагогическое образование и наука. 2000. № 1. С. 32-37.

309. Сластьонін В. А., Ісаєв І. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Москва: Академія, 2005. 576 с.

310. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: Генеза соціокультурних та освітніх парадигм. Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць [редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін.]. К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. С. 163-170.

311. Соколова І. В. Професійна підготовка вчителя за двома спеціальностями: концепції, парадигми, моделі. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Київ, 2006. Вип. 3-4. С. 86-94.

312. Соловей М. У. Педагогічні основи орієнтації учнів загальноосвітньої школи на професію вчитель іноземної мови: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 1992. 22 с.

313. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. М.: АСТ Астрель, 2009. 238 с.

314. Соломаха А. В. Комп'ютерна лінгводидактика та іншомовна освіта педагога: досвід та перспективи. Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 5 листоп. 2015 р., м. Київ / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.]. Київ, 2015. С. 158-163.

315. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.

316. Спірін О. М., Яцишин А. В., Іванова С. М., Кільченко А. В., Лупаренко Л. А. Модель інформаційно – аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. //інформаційні технології і засоби навчання. К: Вип.3, т.59, С. 134-154.

317. Стандарт вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

318. Стенякова Н. Е. Профессиональная подготовка будущего педагога в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. Пенза, 2007. 239 с.

319. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів. URL: <http://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/36382.pdf>

320. Сулим Н. Практичний компонент професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні та за кордоном. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2013. № 1. С. 217-222. URL : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24127/1/26-217-222.pdf>

321. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень / О.Б. Бігич та ін.: Колективна монографія. К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. 148 с.

322. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 51. 465 с.

323. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.

324. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2003. 46 с.

325. Тарнопольський О. Б. Інтернет у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у немовному ВНЗ. Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. 2011. № 1 (1). С.69-73.

326. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Дніпропетровськ : Видавництво ДУЕП, 2005. 248 с.

327. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб.: у 2 ч. / за заг. ред. д. пед. наук О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. Ч. 1. 266 с.

328. Тонконог Н. І. Формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності у майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти; 01 «Освіта/Педагогіка» / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2018. 20 с.

329. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва: АПН РСФСР, 1966. 328 с.

330. Указ президента України № 641/2015 про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>

331. Утюж І.Г. Цивілізаційна парадигма освіти: теоретико-методологічний аспект. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2009. Вип. 38. С. 60-66.

332. Фальштинська Ю. В. Навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми і перспективи розвитку: матеріали XI Всеукраїнської науковопрактичної Інтернет-конференції: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 11. С. 349-353.

333. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ильичев, П. Федосеев, С. Ковалев, В. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

334. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект: кол. монографія / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська, та інші.]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ, КОНВІ ПРІНТ 2018. 260 с.

335. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

336. Харченко Г. Дем'янова Ю. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами фразеології. Науково-методичний журнал «Іноземні мови». URL: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/122354/117201>.

337. Хмельковська С. В. Гра як чинник підвищення мотивації навчання майбутніх учителів іноземних мов. Педагогічний альманах : зб. наук. пр. Комунал. вищ. навч. закл. «Херсонська академія неперервної освіти» Херсон. 2015. Вип. 28. С. 173-178.

338. Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 1.36. С. 35-38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1.36_8

339. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Київ: Ін-т педагогіки АПН України, 2004. 36 с.

340. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». URL: www.eidos.ru

341. Чала О. А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України; за ред. С. Максименка. Київ : Логос, 2008. Т.7, вип.15. С. 305-309.

342. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : монографія. Київ : Ленвіт, 2013. 395 с. С. 330–395.

343. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 483 с.

344. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 3. С. 1-4.

345. Чистякова С. Н., Лернер П. С. Профильное обучение и новые условия подготовки. Школьные технологии. 2002. № 1. С. 101-108.

346. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-наукового-педагогічних комплексів. Переяслав-Хмельницький : Карпук С. В., 2007. 370 с.

347. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект. Вінниця, 2007. 383 с.

348. Шишко О. В. Основи педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови : навч. посіб. / МОН України, Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. 64 с.

349. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Хмельн. нац. ун-т. Хмельницький, 2016. 285 с.

350. Штофф В. А. Моделирование и философия. М.– Л.: Наука, 1966. 301 с.

351. Ягупов В. В. Моделювання педагогічного процесу як педагогічна проблема. Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал К:МДГУ, 2003, Вип.1 с. 28-37

352. Якименко П. В. Pedagogical conditions for using of research technology in the process of preparation of future English teachers. II Международная научно-практическая конференция «EURASIAN SCIENTIFIC CONGRESS» (24-25 февраля 2020 года). Барселона, Испания. 2020. С. 268- 271

353. Якименко П. В. Впровадження медіаосвітніх технологій як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників. The 3rd International scientific and practical conference «Perspectives of world science and education» (November 27-29, 2019) CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2019. P. 272-278.

354. Якименко П. В. Індивідуалізація навчання вчителів англійської мови у процесі професійної підготовки. III Міжнародна науково-практична конференція «SCIENCE, SOCIETY, EDUCATION: TOPICAL ISSUES AND DEVELOPMENT PROSPECTS» (17-18 лютого 2020 р.). Харків, Україна. 2020. С.264- 268

355. Якименко П. В. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови .Virtus: Науковий журнал / Editor-in-Chief M. A. Zhurba. Canada (Monreal), 2019. № 38. С. 146-150.

356. Якименко П. В. Критерії, їх показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників. VI Міжнародна науково-практична конференція «DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF WORLD SCIENCE» (19-21 лютого 2020 р.). Ванкувер, Канада. 2020. С. 1321

357. Якименко П. В. Освітнє середовище як фактор ефективної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога» (28-29 квітня 2020 року). Херсон, Україна. С. 511-515

358. Якименко П. В. Педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». Випуск 19. Одеса: Вид. дім «Гельветика», 2019. С.136-139

359. Якименко П. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до профільного навчання старшокласників у загальноосвітній школі: монографія. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. 172с.

360. Якименко П. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників: дефінітивний аналіз. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. С.278-281

361. Якименко П. В. Реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників // Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (10 квітня 2020 р.). Київ, Україна. С.74-78.

362. Якименко П. В. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників // Міжнародна науково-

практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (6-7 березня 2020 р.). Київ, Україна. С. 52-55

363. Якименко П. В. Формування технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників засобами інноваційних технологій. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. №4 (67) 2019. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 263-266

364. Якименко П. В., Якименко С. І. Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна його педагогічної діяльності. Всеукраїнський науково-методичний семінар. Умань, 2013. С.97-100

365. Якименко П. В., Якименко С. І. Особистість учителя як вирішальний фактор педагогічного процесу. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 67. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. С. 302-305.

366. Якименко П. В. Теорія і методика підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників: методичний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева, 2020. 112 с.

367. Якименко П. В. Зміст та дидактична організація профільного навчання у старшій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. та ін. Київ: «Міленіум», 2006. Вип. 17. С. 136–140.

368. Якименко П. В. Визначення готовності до викладання профільних дисциплін філологічного напрямку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*: збірник наукових праць. Сер. Педагогічні науки. Миколаїв, Вип. 12. Т. 2. Миколаїв: МДУ, 2006. С. 150–158.

369. Якименко П. В. Інструментальна модель підготовки студентів філологічних факультетів до профільного навчання. *Педагогіка і психологія*

формування творчої особистості: проблеми і пошуки: збірник наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2007. Вип. 43. С. 431–436.

370. Якименко П. В. Підготовка майбутніх вчителів філологічних предметів до профільного навчання старшокласників в загальноосвітній школі. *Матеріали науково-практичної конференції «Формування професійної компетентності вчителя в умовах Європейської інтеграції»* (28 – 29 листопада 2005 р.). Житомир, 2005. С. 29–34.

371. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 4 (Ч. 1). 2011. С. 104-109.

372. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.

373. Barker J. The learning impact of a virtual learning environment: students' views / J. Barker, P. Gossman // *Teacher education advancement network journal (TEAN)*. 2013. Vol. 5(2). P. 19-38.

374. Bender T. *Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment*. Virginia : Stylus, 2003. 256 p.

375. Borg S. Language teacher cognition. *The Cambridge guide to second language teacher education/ A. Burns, J. C. Richards* (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 163-171. .

376. Boulos M. A synchronous communication experiment within an online distance learning program: a case study / M. Boulos, A. Taylor, A. Breton // *Telemedicine journal and e-health*, 2005. – Vol. 11(5). – P. 583-593.

377. Britain S. A framework for the pedagogice valuation of online learning environments [Electronic resource] / S. Britain, O. Liber. Available at: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696234/document>.

378. Burns A., Richards J. Second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education* (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press. 2009. P.1-8.

379. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 1997. 124 p.

380. Charalambos V. The Design of online learning communities: Critical issues / V. Charalambos, Z. Michalinos, R. Chamberlain // *Educational media international*. 2004. Vol. 41 (2). P. 135-143.
381. Chickering A. W. Applying the seven principles for good practice in undergraduate education / A. W. Chickering, Z. Gamson // *New Directions for Teaching and Learning*. 1969. 47. P. 63-69.
382. Clark B. (1992) *The Encyclopedia of Higher Education* / B. Clark, G. Neave. Oxford : Pergamon Press. 468 p.
383. Crandall J. Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. № 20, P. 34-55.
384. Crandall J., Christison M. An overview of research in English language teacher education and professional development. *Teacher Education and Professional Development in TESOL: Global Perspectives*. 2016. P. 3-34.
385. Enright D.S., McCloskey, M.L. *Integrating English: Developing English Language and Literacy in the multilingual classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley. 1988. 363 p.
386. Farrell T. *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge, 2015. 154 p.
387. Freeman D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*. 2002. № 35, P. 1-13.
388. Gromov E. Applying of modern multimedia-technologies into the process of foreign languages teaching/ E. Gromov, I. Mazajkina. // *Innovative solutions in modern science: scientific journal*. V.12 – Dubai: publisher TK Meganom, LLC, 2017. №3 (12). P.29-43.
389. Helsper, Werner (2011): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, S. 150-169.
390. Hutmacher W. *Key competencies for Europe*. Council for Cultural Cooperation. Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.

391. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009. 148 p.
392. Johnson K. E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*. 2006. № 40. P. 235-257.
393. Kolomiets A. M., Kolomiets D. I., Gromov Ye. V. Implementation of The Latest World-Class Scientific Achievements in Training Process of Future Teachers. // *Наука і освіта*. 2017. №8. 72-77. Режим доступу https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/8_2017/10.pdf
394. Monks F. *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective* / F. Monks, R. Pfluger. Nijmegen: Radboud University, 2005. 172 p.
395. Practise Your English [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Бідюк Н. М. [та ін.] ; за заг. ред. Н. М. Бідюк. Хмельницький : [б. в.], 2010. 478 с.
396. Richards J. C., Nunan D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 340 p.
397. Schulz R. A. Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*. 2000. № 84. P. 496-522.
398. *Success in English Teaching* / [by Paul Davies, Eric Pearse]. Handbooks for Language teachers. Oxford, 2002. 114 p.
399. Stoltenkamp J. Showcasing indicators to a changing organizational culture throug the development of an integrated elearning model: indications of a changing organizational culture at the university of the Western Cape (UWC), *Problems of education in the 21st century*, Vol. 39. P. 145–158, 2012.
400. Varghese M, Morgan, B, Johnston, B and Johnson, K. (2005) Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*. 2005. № 4/1. P. 21-44.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Мотивація професійної діяльності»

(методика К. Замфір у модифікації А. Реан)

Інструкція. «Дайте оцінку значущості для вас наведених нижче мотивів професійної діяльності за п'ятибальною шкалою (табл. 1)».

Обробка результатів. Підраховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ВПМ) і зовнішньої негативної (ВВП) мотивації у відповідності з наступними ключами.

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладену в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація результатів. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ВПМ та ВВП.

До кращих, оптимальним, мотиваційним комплексам слід відносити наступні два типи поєднань: ВМ > ВПМ > ВВП і ВМ = ВПМ > ВВП.

Таблиця 1

Шкала мотивів професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності				
1. Бажання мати хороший зарібок				
2. Прагнення до кар'єрного росту				
3. Прагнення уникнути конфліктів в професійній діяльності				
4. Прагнення творчо реалізувати себе в педагогічній діяльності				
5. Потреба досягти соціального престижу і авторитету				
6. Бажання отримати задоволення від педагогічної діяльності та її результату				
7. Можливість самореалізуватися саме в педагогічній діяльності				

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ВВП > ВПМ > ВМ.

Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

Наприклад, не можна два мотиваційних комплексу (табл. 17.6) вважати абсолютно однаковими.

І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимальному типу ВВП> ВПМ> ВМ.

Однак видно, що в першому випадку мотиваційний комплекс особистості значно негативніше, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативною мотивації і підвищення показників зовнішньої позитивної та внутрішньої мотивації.

Таблиця 2

Мотиваційні комплекси (приклад)

(№ п / п)	Мотиви професійної діяльності	ВМ	ВПМ	ВВП

Задоволеність професією має значиму співвіднесеність з оптимальністю мотиваційного комплексу педагога (позитивна значуща зв'язок, $r = +0,409$). Інакше кажучи, задоволеність педагога обраною професією тим вище, чим оптимальніше у нього мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішньої негативною.

Додаток Б**Методика визначення рівня професійної спрямованості студентів (Т. Д. Дубовицька)*****Інструкція до тесту:***

Інструкція. Вам потрібно обрати одну з відповідей на поставлене запитання: «вірно»; «ймовірно», «вірно»; «можливо», «невірно».

Тестовий матеріал:

1. Професія, обрана кожною людиною, повинна їй подобатися та відповідати її інтересам і схильностям.
2. Якби у мене була можливість знову зробити свій професійний вибір, то я обрав би саме цю професію.
3. Навчаюся на даному факультеті через певні обставини, а не тому що бажаю отримати цей фах.
4. Моє бажання отримати професію і працювати за нею є достатньо стійким і обґрунтованим.
5. Навчаюсь лише для отримання вищої освіти і не маю бажання працювати за цією професією.
6. Оцінюю позитивно мою майбутню професію.
7. Моє дозвілля пов'язане з майбутньою професією.
8. Є професії, які мені подобаються більше, ніж моя майбутня професія.
9. Цікавлюсь фаховою літературою з проблем моєї майбутньої професії.
10. Планую в майбутньому підвищувати кваліфікацію в обраній галузі та досягати якісних результатів.
11. Не впевнений (а), що моя майбутня професія принесе мені моральне задоволення.
12. Зроблю все від мене залежне, щоб не працювати за обраною професією.
13. Незважаючи на можливі труднощі, планую після завершення навчання знайти роботу і працювати) за фахом.
14. Зараз вже працюю (або бажаю знайти роботу) за обраним фахом.
15. Не маю бажання працювати за фахом.
16. Маю бажання вивчити досвід фахівців у галузі обраної професії.
17. Не планую тривалий час працювати за отриманою професією.

18. Впевнений (а), що професійна діяльність за фахом дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе та розкрити свої здібності.

19. Планую отримати іншу професію після закінчення.

20. Вважаю, що не все в житті людини залежить від неї, інколи доводиться змиритись з обставинами.

Обробка результатів.

Відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді (вірно; ймовірно), а «Ні» – негативні (мабуть, невірно;) здійснюється підрахунок показників. Один бал нараховується, якщо відповідю співпадає з ключем. Чим вище загальний бал, тим вище рівень професійної спрямованості.

Ключ

«Так» 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18

«Ні» 3, 5, 6, 8, 12, 12, 15 17, 19

У процесі обробки результатів не враховуються відповіді на питання №1 і № 20.

Високий загальний бал за результатами тесту свідчать про те, що студент прагне опанувати обрану професію, обраний фах подобається йому; він бажає у подальшому працювати за обраною професією, вдосконалювати свою майстерність, прагне до професійного розвитку; у вільний час займається справами, які мають відношення до майбутньої професії; має коло знайомих – фахівців у обраній галузі; вважає свою професію справою свого життя.

Низький загальний бал за результатами тесту свідчать про те, що студент навчається на даному факультеті не з власного бажання; вступ до вищого навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за обраним фахом, а іншими причинами, наприклад, бажанням батьків, близькістю розташування та інш.; студент не уявляє себе фахівцем майбутньої професії; обрана професія не цікава, отримати іншу спеціальність і працювати за нею.

Опитувальник Ю. Орлова «Потреба в досягненні»

(Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. –СПб.: Питер, 2001. – 560 с.)

Загальна характеристика методики: Методика спрямована на дослідження особливостей мотивації досягнень й запропонована Ю. Орловим у 1978 році. Опитувальник рекомендований для дослідження впливу мотивації досягнення на ефективність діяльності.

У методиці міститься 22 твердження, які дозволяють уточнити думки досліджуваних щодо власних потреб, інтересів тощо. Варто зазначити, що Ю. Орлов розглядав потребу в досягненні як основу мотиву досягнення та характеризував її через призму постійного суперництва людини з власним «Я» у намаганні перевершити раніше досягнутий рівень, виконати щось краще, ніж раніше тощо.

Інструкція для учасників дослідження:

Якщо Ви згодні з твердженням, поставте знак «+» поряд з його номером у листі, якщо не згодні – «-». Майте на увазі, що твердження дуже короткі й не можуть містити всі необхідні подробиці. Уявляйте собі типові результати і не замислюйтеся над деталями. Не витрачайте час на обдумування, відповідайте швидко, давайте першу відповідь, яка приходить вам на думку.

Текст опитувальника:

1. Думаю, що успіх у житті залежить більше від випадку, ніж від розрахунку.	
2. Якщо я позбудуся улюбленого заняття, життя втратить для мене сенс.	
3. Для мене в будь-якій справі важливіше його виконання, а не кінцевий результат.	
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, чим від поганих взаємовідносин з близькими.	
5. На мою думку, більшість людей живуть майбутніми, а не нагальними цілями.	
6. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.	
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж дієві.	

8. Навіть у звичайній роботі я прагну удосконалити деякі її елементи.	
9. Захоплений думками про успіх, я можу забути про заходи обережності.	
10. Мої батьки вважали мене ледачою дитиною.	
11. Думаю, що в моїх невдачах швидше винні обставини, ніж я сам.	
12. Мої батьки дуже суворо контролювали мене.	
13. Терпіння у мені більше, ніж здібностей.	
14. Лінь, а не сумнів в успіху змушує мене частіше відмовлятися від своїх намірів.	
15. Думаю, що я упевнена в собі людина.	
16. Заради успіху я можу ризикнути, якщо навіть шанси не на мою користь.	
17. Я не старанна людина.	
18. Коли все йде гладко, моя енергія посилюється.	
19. Якби я був журналістом, я писав би швидше про оригінальні винаходи людей, ніж про події.	
20. Мої близькі зазвичай не розділяють моїх планів.	
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.	
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.	

Опрацювання та інтерпретація результатів:

Підраховується кількість позитивних відповідей («+») на питання 2, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 18. 19, 22 і кількість негативних відповідей («-») на решту усіх запитань.

Рівень потреби в досягненні визначається за допомогою наступної таблиці:

2-11 – низький рівень

12-15 – середній рівень

16-22 – високий рівень

Авторська анкета

«Професійна готовність до профільного навчання старшокласників».

«Самооцінка професійної готовності майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників»

Просимо Вас здійснити самооцінку професійної готовності до профільного навчання старшокласників. Дайте відповіді на наступні запитання:

У чому, на Вашу думку, полягає призначення профільної старшої школи? Дайте відповідь за кожним пункту питання.

Показник	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні
Розширення можливості соціалізації випускників				
Створення умов для самореалізації особистості				
Сприяння рівному доступу до якісної освіти відповідно до індивідуальних нахилів, здібностей, потреб				
Отримання учнями глибоких знань із базових навчальних предметів				
Підготовка особистості до продовження навчання у ВНЗ				
Включення випускників школи у професійну діяльність				
Відповідність соціальному замовленню				

1. В якій мірі Ви володієте знаннями про особливості освітнього процесу в профільних класах (дайте відповідь за кожним пунктом питання)

Показник	Досить добре	Не дуже добре	Майже не знаю
Зміни в змісті профільної освіти			
Освітні технології			
Навчально-методичне забезпечення профільного навчання			
Нормативне забезпечення профільного навчання			
Критерії оцінювання профільної підготовки старшокласників			
Особливості вікової психології старшокласників			

Авторська анкета
«Визначення спрямованості студентів
на професійну педагогічну діяльність»

Оберіть з переліку запропонованих тверджень ті, що відповідають
Вашому уявленню про майбутню професійну діяльність
вчителя іноземної мови.

№ твердження	Твердження	Зміст відповіді			
		«Так»	«Ні»	«Не впевнений»	«Ймовірно»
1.	Професійна діяльність вчителя іноземної мови характеризується педагогічною творчістю				
2.	Професійна діяльність вчителя іноземної мови не цікава				
3.	З усіх професій професія вчителя є однією з найгуманніших				
4.	Завдяки професії вчителя іноземної мови я матиму можливість реалізувати свої здібності				
5.	Не впевнений, що маю бажання займатись педагогічною діяльністю професійно.				
6.	Професійна діяльність вчителя впливає на емоційно-психологічний стан				
7.	Професійна діяльність вчителя впливає на характер педагога				
8.	Я абсолютно впевнений(-а) у правильності вибору своєї майбутньої професії.				
9.	Професійна педагогічна діяльність спонукає до особистісного самовдосконалення особистості педагога.				
10.	Працюючи вчителем іноземної мови втрачаєш іншомовну компетентність				
11.	Професійна діяльність вчителя іноземної мови стимулює до постійного професійного зростання.				
12.	Професійна діяльність вчителя іноземної мови Одноманітна				
13.	Маю сумніви, щодо правильного вибору професії				
14.	На посаді вчителя іноземної мови я зможу розкрити свій творчий потенціал.				
15.	Майбутня професійна діяльність учителем англійської мови відповідає моїм нахилам і потребам.				
16.	Я не пов'язую свою майбутню професію з педагогічною діяльністю.				
17.	Лише в педагогічній діяльності я зможу розкрити свою індивідуальність				
18.	За наявності альтернативи я швидше за все вибрав(ла) би професію, не пов'язану з педагогічною діяльністю.				

Додаток Е

**Методика «Оцінка значущості професійно важливих особистісних
якостей педагога для реалізації педагогічних функцій»**

(за Є.Роговим)

Інструкція.

Шановні студенти!

Спробуйте ранжувати представлені професійно значущі якості педагога, привласнивши відповідний порядковий номер або за алфавітом виділеним професійно важливим якостям особистості і професійним функціям.

Таблиця 1

**Значущість професійних якостей педагога для виконання
діяльності**

№з/п	Якості особистості	Рейтинг
1.	Зовнішня привабливість	
2.	Високий інтелект	
3.	Доброта	
4.	Спостережливість	
5.	Загальна культура	
6.	Комунікабельність	
7.	Пластичність поведінки	
8.	Організованість	
9.	Професійна компетентність	
10.	Професійна компетентність	
11.	Сильна воля	
12.	Прагнення до творчості	
13.	Вимогливість	
14.	Емоційність	
15.	Енергійність	

У цілому значущість окремих якостей особистості для реалізації функцій педагогічної діяльності було визначено через їхній сумарний рейтинг. Порівняння частотних характеристик рангів показало, що подібна процедура цілком дозволяє прогнозувати очікуваний особистісний потенціал майбутніх учителів англійської мови.

Методика «Самооцінка творчих здібностей»

(за І. Піскарьовою та Т. Демиденко)

Пропонуємо Вам оцінити свої творчі педагогічні здібності.

Мотиваційний компонент	1	2	3	4	5
Ви надаєте перевагу традиційним методам та формам роботи вчителя					
Ви більш схильні до пошуку використанню нових форм та методів					
Ви негативно ставитесь до процесу педагогічного проектування					
Ви переконані в необхідності проектувати навчально-виховний процес					
Не бажаю в майбутній педагогічній практиці брати участь у створенні та реалізації проектів					
В майбутньому планую брати активну участь у створенні та реалізації інноваційних педагогічних проектів					
Ви не зацікавлені в досягненні високого результату педагогічної діяльності					
Ви зацікавлені у високих результатах педагогічної діяльності					
Когнітивно-операційний компонент					
Ви не володієте знаннями про сутність інноваційної діяльності, нові форми, методи, технології навчання					
Ви володієте знаннями про особливості інноваційної діяльності, обізнані з новими технологіями навчання					
Ви не знайомі з сутністю педагогічного проектування, логікою його основних етапів					
Ви ознайомлені з сутністю педагогічного проектування, логікою його основних етапів					
Ви не зможете виконати навчальний проект навіть під керівництвом викладача					
Під керівництвом викладача					
Ви зможете виконати навчальний проект і захистити його					
Ви не володієте знаннями про методи педагогічних досліджень та організацію експериментальної діяльності вчителя					
Ви володієте знаннями про методи педагогічних досліджень та організацію педагогічного експерименту					
Креативний компонент					
Під час педагогічної практики Ви застосовували лише традиційні методи і форми проведення занять					
Ви апробували ігрові методи, проводили нестандартні уроки тощо під час педагогічної практики.					
Ви завжди дієте за відомим вам алгоритмом вирішення педагогічних задач					
Ви намагаєтесь знайти оригінальне рішення педагогічної задачі					
Ви ніколи не намагались створити власний метод, форму навчання, створити та розробити власний педагогічний проект					
Вам вдалось створити власний метод, форму навчання, розробити власний педагогічний проект					
Загальна сума балів					

Додаток И

Тест «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпова)
(адаптований автором)

Шановний респонденте! У бланку відповідей навпроти номера запитання поставте від 1 до 7 балів, яка відповідає Вашому варіанту відповіді:

- 1 – «абсолютно невірно»
- 2 – «невірно»
- 3 – «швидше невірно, ніж вірно»
- 4 – «не знаю»
- 5 – «швидше вірно, ніж невірно»
- 6 – «вірно»
- 7 – «цілком вірно»

Опитувальник

№	Твердження	Оцінка в балах						
		«абсолютно невірно»	«невірно»	швидше невірно, ніж вірно»	«не знаю»	«швидше вірно, ніж невірно»	«вірно»	«цілком вірно»
1.	Прочитавши книгу, я розмірковую над її змістом та обговорюю її з іншими людьми							
2.	Не обдумую відповідь на несподіване запитання							
3.	Завжди обдумую зміст телефонної розмови							
4.	Аналізую тривалий час зроблену помилку в своїх діях							
5.	Під час розмови логічно вибудовую ланцюжок дум							
6.	Розпочинаючи складну справу, не думаю про труднощі							
7.	На першому місці для мене досягнення мети діяльності, а деталі мають другорядне значення.							
8.	Іноді не розумію причину невдоволення мною інших людей							
9.	Я завжди ставлю себе на місце іншої людини							
10.	Вважаю важливим обдумувати в усіх дрібницях заплановану роботу							
11.	Маю труднощі в написанні листа без попереднього обдумування його змісту							
12.	Я віддаю перевагу діям, а не роздумам про причини своїх невдач.							
13.	Я завжди без роздумів приймаю рішення про покупку коштовних речей							
14.	Плануючи щось, обмірковую всі деталі							
15.	Я турбуюся про своє майбутнє.							
16.	Перекоаний, що у більшості ситуацій треба діяти швидко							
17.	Бувають випадки, коли я приймаю необдумані рішення							
18.	Бувають випадки, коли після розмови з іншою людиною, я продовжую подумки захищати							

	свою думку							
19.	У конфліктних ситуаціях аналізуючи, хто в ньому винен, починаю з себе.							
20.	Приймаючи рішення, завжди ретельно його обмірковую							
21.	Конфліктні ситуації пояснюю неможливістю передбачати мою поведінку іншими людьми							
22.	Обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.							
23.	Я намагаюсь не думати про те, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки							
24.	Завжди обдумую як толерантно зробити зауваження іншій людині							
25.	Якщо моя проблема потребує вирішення, я думаю про неї весь час.							
26.	У більшості випадків під час сварки не вважаю себе винним.							
27.	Майже ніколи не шкодую про сказане іншим людям							
28.	Сумарний бал							

Бланк відповідей

Додайте Ваші варіанти відповідей, які знаходяться навпроти номерів запитань, позначених зірочкою.

№ запитання	№ Вашого варіанту відповіді
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	
Сума балів	

Дослідження самооцінки
за методикою Дембо-Рубінштейна

Інструкція. Заповніть опитувальник, обравши одне з п'яти варіантів тверджень.

№	Твердження	Варіанти відповіді				
		«Дуже часто» (4 бали)	«Часто» (3 бали)	«Іноді» (2 бали)	«Рідко» (1 бал)	«Ніколи» (0 балів)
1.	Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.					
2.	Постійно відчуваю свою відповідальність за процес роботи.					
3.	Мене хвилює моє майбутнє.					
4.	Більшість оточуючих мене ненавидять					
5.	Я менш ініціативна, ніж інші.					
6.	Мене хвилює мій психічний стан.					
7.	Я боюсь здатися невдахою.					
8.	Зовнішність інших набагато привабливіша, ніж моя.					
9.	У мене страх перед виступом з промовою перед незнайомими людьми.					
10.	Я часто роблю помилки.					
11.	Шкода, що я не вмію говорити з людьми так, як слід.					
12.	Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі.					
13.	Я воліла би, щоб інші люди частіше схвалювали мої дії.					
14.	Я занадто сором'язлива.					
15.	Моє життя марне.					
16.	Більшість людей має хибне уявлення про мене.					
17.	Оточуючі очікують від мене забагато.					
18.	Оточуючі не дуже цікавляться моїми досягненнями.					
19.	Я трохи соромлюсь.					
20.	Я відчуваю, що більшість оточуючих людей не розуміє					

	мене.					
21.	Я не почуваю себе у безпеці.					
22.	Я часто хвилююсь та даремно.					
23.	Я почуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже знаходяться інші люди.					
24.	Я почуваю себе невпевнено.					
25.	Я відчуваю, що люди говорять про мене у мою відсутність.					
26.	Я впевнена, що люди майже все сприймають легше, ніж я.					
27.	Мені здається, що зі може щось трапитись.					
28.	Ставлення до мене інших людей мене непокоїть.					
29.	Мені ні з ким поділитись своїми думками та проблемами					
30.	Під час суперечки я висловлююсь лише у випадку впевненості в тому, що я маю рацію					
31.	Я жалкую, що я не дуже комунікабельна.					
32.	Я думаю про те, чого очікують від мене інші.					
	Сума балів					

Інтерпретація даних.

Для виявлення рівня самооцінки потрібно підсумувати бали за всіма 32 судженнями. Сума балів:

від 0 до 25 балів – високий рівень самооцінки, відсутній «комплекс неповноцінності», правильна реакція на зауваження, впевненість в своїх вчинках та у власних діях;

від 26 до 45 балів – середній рівень самооцінки, рідко проявляється «комплекс неповноцінності», що викликає потребу дотримуватись думки інших людей;

від 46 до 128 балів – низький рівень самооцінки, болісне сприймання критичних зауважень на свою адресу, завжди зважати на думку інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток Л**Робоча програма спецкурсу**

«Теорія та методика профільного навчання старшокласників»

Напрямок підготовки 6.020303. – Філологія

Кваліфікація – вчитель англійської мови

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Модернізація змісту і структури освіти в Україні на основі нових концептуальних засад передбачають необхідність оптимізації освітнього процесу в профільних класах старшої школи з метою задоволення освітніх потреб та інтересів учнів, формування їх орієнтації на вибір майбутньої професійної діяльності.

Однією з сучасних дидактичних моделей, яка здатна реалізувати прогресивні ідеї нового Закону України «Про освіту», є орієнтація на компетентнісний результат навчання. Якісний результат підготовки нової генерації педагогічних кадрів для роботи в умовах розбудови Нової української школи має забезпечити вища школа засобами пошуку нових підходів до зазначеного процесу.

В умовах орієнтації Нової української школи на особистісно орієнтовану парадигму, особливої значущості набуває підготовка майбутнього вчителя англійської мови до профільного навчання старшокласників. Вирішення цієї проблеми можливе за умови підготовки майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, професійну самосвідомість.

I. Мета і завдання спецкурсу:

- познайомити студентів з психолого-педагогічними і методичними основами організації і змісту профільного навчання старшокласників
- сприяти підвищенню рівня професійної готовності майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників;

Завдання спецкурсу:

- навчити організовувати педагогічну діяльність майбутніх учителів англійської мови в профільних класах старшої школи;
- поглибити знання про теоретичні основи організації і змісту профільного навчання старшокласників;
- навчити застосовувати інноваційні форми проведення занять англійської мови;
- застосовувати інтерактивні методи та прийоми професійно -орієнтованого навчання іноземних мов;
- розвивати в майбутніх учителів іноземних мов навички щодо впровадження нових методів викладання профільних предметів.

У результаті вивчення спецкурсу студент повинен **знати:**

- концептуальні засади застосування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності;

- сучасні нормативні документи про освіту, що
- теоретичні основи формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов;
- теоретичні та методичні основи застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з практики усного та писемного мовлення англійської мови;
- форми і методи організації індивідуальної самостійної роботи студентів із фахових дисциплін;
- різні форми перевірки мовної, комунікативної, соціокультурної, стратегічної компетенцій у майбутніх учителів іноземних мов;
- завдання різних видів практики у професійній підготовці вчителів іноземних мов.

II. Вимоги до рівня засвоєння змісту програми спецкурсу

Студент повинен знати:

- основні положення концепції «Нова українська школа»;
- основні положення концепції профільного навчання;
- нормативні документи Міністерства освіти і науки України з питань профільного навчання;
- мету і завдання профільної підготовки старшокласників;
- структуру типового навчального плану профільного навчання та його складові;
- структуру, зміст і форми організації профільного навчання старшокласників з англійської мови;
- можливі форми і моделі організації профільного навчання;
- особливості змісту базових та профільних курсів зі свого предмета в профільній школі;
- особливості методики викладання курсів за вибором і факультативів.

Студент повинен вміти:

- аналізувати структуру навчального плану профільного навчання старшокласників;
- аналізувати освітні програми різних профілів навчання англійської мови;
- визначати і формулювати мету і завдання профільного навчання старшокласників;
- коригувати (або розробляти власні) програми курсів за вибором й елективних курсів з урахуванням освітніх потреб учнів, а також можливостей освітнього закладу;
- організовувати активну навчально-пізнавальну діяльність учнів з метою досягнення 1 мети і завдань профільного навчання учнів.
- застосовувати навички рефлексії для прогнозування результатів навчальної діяльності учнів та аналізу власної професійної діяльності з метою вдосконалення фахової компетентності.

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ

№ п/п	Назви змістових модулів і тем занять	Кількість год.		
		Лекції	Практикум	Самостійна робота (міні- проекти)

	Змістовий модуль 1. Теоретичні основи профільного навчання старшокласників	4	4	4
	Тема 1. Характерні особливості професійної діяльності вчителя англійської мови в профільних класах старшої школи.	2	2	2
	Тема 2. Розвиток ключових компетентностей учнів у процесі профільного навчання.	2	2	2
	Змістовий модуль 2. Форми, методи, прийоми профільного навчання старшокласників	8	12	10
	Тема 3. Сучасні стратегії навчання у процесі фахової підготовки вчителів іноземних мов.	2	3	2
	Тема 4. Впровадження сучасних інтерактивних методів навчання англійської мови у практику роботи старшої школи.	2	3	3
	Тема 5. Форми, методи та прийоми організації індивідуальної та самостійної роботи учнів із іноземних мов	2	3	3
	Тема 6. Застосування інноваційних технологій навчання учнів	2	3	2
	Змістовий модуль 3. Специфіка оцінювання навчальних досягнень старшокласників з англійської мови	8	8	6
	Тема 7. Інноваційні технології оцінювання і контролю навчальних досягнень старшокласників з англійської мови».	2	2	2
	Тема 8. Використання ІКТ в оцінюванні та контролі навчальних досягнень учнів профільних класів з англійської мови».	2	2	2
	Тема 9. Мовне портфоліо як засіб навчання і оцінювання навчальних досягнень старшокласників з англійської мови	2	2	1
	Тема 10. Типи, види тестів і технології їх використання для оцінювання навчальних досягнень старшокласників з англійської мови	2	2	1
	Загальний обсяг годин	20	24	20

Теми міні-проектів для самостійного дослідження:

1. «Інтерактивні форми роботи старшокласників на уроках англійської мови».
2. «Розвиток творчості та критичного мислення на уроках англійської мови в профільних класах».
3. «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні англійської комунікативної компетентності старшокласників».
4. «Інноваційні технології оцінювання і контролю навчальних досягнень старшокласників з англійської мови».
5. «Використання проектної діяльності старшокласників на уроках англійської мови».
6. «Використання ІКТ в оцінюванні та контролі навчальних досягнень учнів профільних класів з англійської мови».
7. «Кейсові технології навчання англійській мові».
8. «Характерні риси та технологічні особливості кейсів».
9. «Кооперативне навчання на уроках англійської мови».
10. «Мовне портфоліо як засіб навчання і оцінювання навчальних досягнень старшокласників з англійської мови»
11. «Тест як засіб контролю у профільному навчанні англійської мови»

12. «Типи, види тестів і технології їх використання для оцінювання навчальних досягнень старшокласників».

МОТИВУЮЧИЙ ТРЕНІНГ В СТИЛІ КОУЧИНГУ

«Сучасний учитель англійської мови в умовах НУШ»

Форма проведення тренінгу: коучинг як певний рівень взаємодії людей, який ґрунтується на спільних цінностях, довірі, повазі та на тому, що я бачу в іншій людині цілісну творчу особистість, щиро бажаю, щоб ця людина зростала. Коучинг – це віра. Я вірю в тебе моя колега! Своєю вірою я створюю той простір, де розкривається твій потенціал.

Вправа «Знайомство».

На столах різнокольорові квіти. Кожний учасник обираю на свій смак квітку. Учасники називають своє ім'я та свої мрії щодо майбутньої професійної діяльності на посаді вчителя англійської мови, рівно стільки, скільки квітів в руках.

2. Коуч: Мозковий штурм «Правила роботи в групі»

Учасники записують на аркушах правила.

- Бути позитивними;
- толерантно ставитись один до одного;
- говорити по черзі;
- бути пунктуальними;
- бути активними;
- діяти за принципом «тут і зараз».
- слухати й чути кожного;
- Чи згодні ви та чи приймаєте ці правила?

Коуч: Повідомлення теми, мети, завдань тренінгу. Я запрошую вас до розмови, до спільних роздумів про сучасного вчителя англійської мови в умовах НУШ.

4.Вправа «Очікування»

Роздаються невеликі аркуші липкого паперу.

Учасники записують свої очікування від тренінгу та прикріплюють їх на плакаті.

6.Основна частина тренінгу.

Когнітивний блок.

Сучасний учитель англійської мови в умовах НУШ		
Проблемне питання	Шляхи вирішення проблеми	НУШ
Що зараз ми розвиваємо в учнів, що учні отримують в результаті навчання?	Чи достатньо цього для професійного вибору старшокласниками? Які вміння та навички окрім вже зазначених ми повинні розвивати в учнів старшої школи, щоб вони могли жити у світі, який швидко змінюється?	Нова українська школа Ми залишаємо все, що було та додаємо:.....
Знання, творчість, вміння мислити, розв'язання задач. (Записую на дошці все, що запропонують вчителі)	Критичне мислення. Гнучкість. Вміння спілкуватися з різними людьми. Вміння робити вибір та нести за нього відповідальність. (Запис на дошці пропозицій учасників тренінгу).	Критичне мислення Розвиток емоційного інтелекту. Це можна робити тільки на засадах педагогіки партнерства.

Модератор-коуч: Яку взаємодію між учителем і учнем ви б охарактеризували як партнерські відносини?

Учасники: Обговорення проблеми в групах.

Презентація лідерами груп напрацювань. Педагогіка партнерства – це взаємоповага: яким чином учитель демонструє учню свою повагу до нього та в яких діях учнів учитель відчує повагу до себе.

Модератор-коуч; Які кроки ми можемо зробити зараз або в найближчому майбутньому, щоб навчитись професійно вибудовувати партнерські відносини з учнями старшої школи? Обговорюємо пропозиції. Наприклад: Вчитель отримує в класі ту модель поведінки, яку демонструє сам. Не намагайтеся змінити дітей. Змінюйте себе, діти будуть такими як ви.

Всі учасники: Написання маніфесту

«Стань партнером учня»

- 1.Зменшіть кількість правил обв'язкових до виконання.
2. Обговорюйте правила з учнями та змінюйте їх за потребою.
- 3.Правила діють і для учнів і для вчителя.
- 4.Дозвольте собі та учням помилятися. Зробіть помилку ресурсом для розвитку.
5. Розширюйте свій педагогічний репертуар. В різних ситуаціях навчання будьте не тільки вчителем, який добре знає англійську мову, а й фасилітатором, який організує групову роботу старшокласників, веде групу до кінцевого результату, не оцінює і не корегує кінцевий результат); коучем (людиною, яка вірить в учня, як в цілісну творчу особистість та створює середовище для висловлювання ним своєї позиції, усвідомлення своєї мети.
6. Довіряйте учням, давайте їм більше можливостей для прояву самостійності та відповідальності.
7. Створіть у класі емоційно безпечне середовище, щоб учні відчували, що Ви їх розумієте, приймаєте такими якими вони є.

5. Мозковий штурм «Урок англійської мови в старших класах»

Робота в групах.

Шляхом вільного висловлювання учасники записують слова, які асоціюються з уроком.

6. Вправа «Конверт проблем»

Учасники записують свої можливі проблеми у спілкуванні зі старшокласниками. Обмінюються конвертами при цьому пропонують вирішення педагогічної проблеми.

8.Вправа «Портрет ідеального вчителя»

Робота в групах.

Обговорення.

10. Вправа «Педагогічна майстерність»

Розв'язання педагогічних ситуацій:

Педагогічна ситуація № 1

Проаналізуйте та презентуйте ситуацію:

Якщо учень перебуває у стресі, він ...

Педагогічна ситуація № 4

Проаналізуйте та презентуйте ситуацію:

Якщо учень перебуває в атмосфері критики, він ...

12. Рефлексія.

1. «Шкала успіху».
2. Когнітивна **рефлексія:** Яка інформація була новою? Над чим будете далі розмірковувати? Як використаєте нові знання?
3. Емоційна **рефлексія:** Одним словом висловити емоційний стан після тренінгу.

Комунікативний тімбілдінг

«Team building як засіб формування партнерської співпраці вчителя англійської мови та старшокласників»

Учасники: студенти ЕГ, викладачі.

Мета:

- створити сприятливі умови для роботи тренінгової групи, ознайомити учасників з головними принципами проведення тренінгових занять, прийняти правила роботи групи, ознайомити з поняттям «Team building», «партнерство» актуалізувати досвід, сприяти рефлексії та вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів;
- ознайомити учасників тренінгу основними правилами та особливостями проведення подібних тренінгів.
- закріпити активний стиль спілкування, сприяти закріпленню навичок самоаналізу, сприяти розвитку комунікативних вмінь, усвідомленню себе в системі професійного та особистісного спілкування.

Завдання:

- за допомогою тренінгових технік та інтерактивних вправ, на ситуаціях-моделях вдосконалювали навички учасників конструктивно висловлювати свої думки, знаходити компромісні рішення, керувати проявом своїх почуттів та емоційних реакцій;
- навчитися працювати злагоджено, згуртовано, створювати позитивний мікроклімат, здобути практичний досвід з формування команди.

1. Вправа «Візитівка».
2. **Вправа «Долоні».** Час: 5 хв.

Мета: визначення емоційного стану учасників тренінгу, готовності до активного спілкування в колективі.

Хід вправи: учасники, сидячи на своїх місцях, кладуть долоні на стіл, обираючи один з варіантів:

- якщо людина перебуває в позитивному емоційному стані, готова до активної роботи - долоні кистей рук повернуті в гору;
- якщо в неї поганий настрій, самопочуття, відсутність бажання до активної роботи – долоні кистей рук повернуті донизу;
- якщо людина переживає різні емоції, має середній рівень готовності до праці, вона одну кисть повертає долонею догори, іншу – донизу.

3. Визначення «Правила Team building».

1. Довірчий стиль спілкування;
 - спілкування за принципом «тут і тепер»;
 - персоніфікація висловлень;
 - щирість у спілкуванні;

- конфіденційність усього, що відбувається в групі;
- визначення сильних сторін особистості;
- неприпустимість безпосередніх оцінок людину;
- різноманітність контактів і спілкування з різними людьми;
- активна участь в тому, що відбувається;
- повага промовця.

4. Когнітивний блок. Вправа «Трактування».

Мета: пошук альтернативного погляду на розуміння поняття «Team building», «Партнерська взаємодія вчителя та учня» це -

Учасники тренінгу пропонують свої визначення, створивши ментальні карти під час обговорення в групах.

5. Вправа «Дерево партнерства» Час: 15-20 хв.

Мета. Усвідомити особливості створення партнерської взаємодії з учнями у майбутній професійній діяльності.

Хід вправи: Модератор: Зообразити у вигляді дерева з різними гілочками і коренями поняття «партнерська взаємодія вчителя та учня» Вони можуть бути пишні, повні життя, а можуть засихати. Які причини можливого ураження вашого дерева? Вони зовнішні чи внутрішні? Кульки омели, яка паразитує на дереві, дупла позначатимуть ті недоліки, які заважають вам у спілкуванні. Якими вони будуть? Позначте їх у відповідних місцях дерева. Що сприяє або перешкоджає налагодженню партнерської взаємодії з учнями? *Намалюйте їх.* Чи є на вашому дереві плоди. Що вони позначають?».

Після індивідуальної роботи, учасники об'єднуються в групи.

6. Вправа «Інтерв'ю» Час: 15-20 хв.

Мета: налагодження комунікації між учасниками тренінгу.

Хід вправи: Модератор пропонує учасникам об'єднатися в пари. Один з учасників протягом 1 хв. бере інтерв'ю в іншого, задаючи питання, що стосуються його професійного становлення та ролі професії в його житті. За сигналом модератора учасники обмінюються ролями. По закінченні проведення інтерв'ю обома учасниками, один з них стає за спиною в іншого та від імені учасника, який сидить, починає розповідати про нього. Потім учасники міняються місцями.

7. «Рефлексія».

Мета: аналіз діяльності учасників, їхньої взаємодії.

Модератор.

- Чи змінились Ваші знання про досліджуване поняття, наскільки змінилося?;

Додаток П

Креативний тимбілдингу «Я-творчий учитель»

Збиратись разом – це початок. Триматись разом – це процес. Працювати разом – це успіх.

Генрі Форд.

Мета: розвинути в учасників креативність за допомогою командної діяльності; сприяти розвитку креативного мислення у майбутніх учителів англійської мови; формувати креативні якості та здібності у майбутніх педагогів; навчити продукувати оригінальні ідеї .

1. Мотиваційна хвилинка.

(5 хв.). Вступне слово тренера. Інформування про тему, мету, завдання, зміст та кінцевий результат тренінгу; визначення очікування учасників.

2. Мозковий штурм «Правила креативного тимбілдингу» - учасникам пропонуються наступні правила:

- активність учасників (учасники залучаються до групових дискусій, беруть участь у рольових іграх, виконують практичні вправи);
- швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення;
- розвинута уява, толерантність, почуття гумору;
- об'єктивність поведінки (поведінка учасників за допомогою зворотного зв'язку переводиться з імпульсивного на об'єктивний рівень);
- оптимізація пізнавальних процесів в умовах спілкування (учасники отримують інформацію про себе від партнерів зі спілкування та застосовують її у процесі навчання);
- творча позиція учасників (учасники самостійно розв'язують проблеми, шукають нестандартні способи);
- «тут і тепер» (предметом аналізу учасників є процеси, почуття, дії, які мають місце у даній групі у даний момент часу);
- відвертість та відкритість (у ході тренінгу головне – бути самим собою);
- «Я» (увага учасників повинна бути зосереджена на самопізнанні, самоаналізі та рефлексії);
- конфіденційність (усе, що відбувається на тренінгу, залишається в групі).

3. Вправа для знайомства «Чарівне слово» (10 хв.) Мета. Знайомство з учасниками тренінгу, налаштування учасників на творчу роботу, створення доброзичливої атмосфери в групі. Спочатку кожен з учасників називає своє ім'я, а потім одним чарівним словом називає ім'я свого сусіда.

4. Когнітивний блок. Модератор. Тлумачення поняття «креативність». Креативність (від англ. Create – створювати, англ. Creative – творчий) – творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення і входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора, а також здатність вирішувати проблеми, що виникають всередині статичних систем. Креативність є важливим фактором розвитку особистості і визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів.

Креативність – це здібності, якими хоч і в різній мірі, але володіє кожна людина. Креативна людина більш приваблива у спілкуванні, вона притягує до себе інших, з нею легко і цікаво. Креативність багато в чому визначає успіх справи і діяльності людей багатьох професій, особливо професій, що передбачають взаємодію «людина – людина», а, як ми знаємо, педагогічна діяльність саме така діяльність.

5. Вправа «Генератор ідей». Мета: Розвиток швидкого пошуку ідей, нового бачення речей. За 10 секунд учасникам необхідно назвати якомога більше варіантів синоніма слова «креативність», пов'язаного з педагогічною діяльністю.

6. Вправа. *«Есе. Мій перший урок в школі»*. Час проведення: 10 хв.

1. Учасники пишуть свої ініціали в правому верхньому кутку аркуша паперу.

2. Кожен учасник пише короткий рядок, з якого буде починатися есе, передає свій листок сусідові зліва, і той дописує свій рядок, яка продовжує есе.

3. Після того як кожен напише по одному рядку на всіх листках, закінчена поема повертається автору першого рядка. 4. Після того як усі есе будуть написані, прочитайте свою. Потім запитайте, хто ще хоче прочитати своє есе.

7. Підведення підсумків тренінгу. Обговорення очікувань, рефлексія. (10 хв). Мета: Вербальне підведення підсумків тренінгу, вираз емоційного ставлення учасників групи один до одного й до керівника. Процедура: учасники групи по колу мають можливість висловити думку, наскільки ефективним їм видався тренінг, наскільки він виправдав їхні сподівання, що нового відкрив в області міжособистісних відносин та за тематикою тренінгу; можна також звернутися з реплікою безпосередньо до будь-кого з групи або до її керівника.

**Анкета для студентів ЕГ (пропонується після завершення
вивчення спецкурсу «Теорія та методика профільного навчання
старшокласників»)**

Шановні студенти! Просимо Вас надати відповідь на такі запитання
(потрібне підкреслити):

1. Чи корисним для Вас був запропонований спецкурс?
а) так; б) ні; в) не знаю.
2. Чи цікавими були з професійної точки зору для Вас теми спецкурсу?
а) так; б) ні; в) не особливо.
3. Чи бажали б Ви продовжити удосконалити теоретичні знання з
проблеми **профільного навчання старшокласників**?
а) так; б) ні; в) не знаю.
4. Які знання конкретно Ви хотіли б засвоїти глибше?
а) теоретичний матеріал;
б) методи профільного навчання ;
в) Ваш варіант відповіді_____.
5. Чи достатньо Ви отримали практичних занять?
а) так; б) ні.
7. Чи ефективним було виконання самостійних практичних методичних
завдань?
а) так; б) ні; в) важко відповісти.
8. Чи вважаєте Ви достатньою продуктивним використання дистанційних
форм для самостійної роботи?
а) так; б) ні.
9. Чи усвідомили ви зміст професійної готовності до профільного навчання
старшокласників ? а) так; б) ні; в) не суттєво.
10. Чи підвищився рівень Ваших теоретичних знань та практичних
навичок з методи профільного навчання старшокласників?
а) так; б) ні; в) не суттєво.
11. Чи можете Ви здійснити самооцінку власної готовності до профільного
навчання старшокласників? а) так; б) ні; в) важко відповісти.

[illegible][illegible][illegible]

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Східноєвропейський національний університет імені Лесі
Українки Кафедра практики англійської мови



ЗАТВЕРДЖУЄ
 Проректор з науково-педагогічної і
 навчальної роботи та рекрутації
 проф. Іваницьок С. В. *С. В. Іваницьок*
Протокол № 2 від «17» жовтня 2018 р.

№1710201842

ПРОГРАМА
нормативної навчальної дисципліни

ОСНОВНА ІНОЗЕМНА МОВА

підготовки бакалавра

спеціальності 014 Середня

освіта

освітньої програми Англійська мова

Луцьк – 2018

Програма навчальної дисципліни «Основна іноземна мова» для підготовки студентів I-II курсів спеціальності 014 Середня освіта, за освітньою програмою Англійська мова.

Розробники: к.ф.н., доц. Василенко О. В., к.ф.н., доц. Гончарук С. В., к.ф.н., доц. Єфремова Н. В., к.ф.н., доц. Калиновська І. М., к.ф.н., проф. Коляда Е. К., к.ф.н., доц. Крисанова Т. А., к.пед.н., доц. Лісінська Т. Ю., к.ф.н., доц. Малімон Л. К., к.ф.н. Навроцька І. М., к.ф.н., доц. Одарчук Н. А., к.ф.н., доц. Павлюк А. Б., к.ф.н., доц. Семенюк А. А., к.ф.н., доц. Шелудченко С. Б., Шкаровецька А. Д., Вербицька А. Е.

Рецензент: Ніфіка Т. П., кандидат педагогічних наук, доцент

**Програма навчальної дисципліни
затверджена на засіданні кафедри
практики англійської мови протокол № 2
від 7.09.2018 р.**

Завідувач кафедри:

кандидат філол. наук, професор



Е. К. Коляда

Програма навчальної дисципліни схвалена науково-методичною комісією факультету іноземної філології

протокол № 2 від 20.09. 2018 р.

Голова науково-методичної комісії факультету

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри практики англійської мови



А. Б. Павлюк

**Програма навчальної дисципліни схвалена науково-методичною радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки**

© Василенко О. В., Гончарук С. В., Єфремова Н. В., Калиновська І. М., Коляда Е. К., Крисанова Т. А., Лісінська Т. Ю., Малімон Л. К., Навроцька І. М., Одарчук Н. А., Павлюк А. Б., Семенюк А. А., Шелудченко С. Б., Шкаровецька А. Д., Вербицька А. Е., 2018 р.

1. ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Характеристика навчальної дисципліни подана згідно з навчальним планом спеціальності і представлена у вигляді таблиці 1 (для денної форми навчання) та таблиці 2 (для заочної форми навчання).

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітня програма, освітній ступінь	Характеристика навчальної дисципліни
Денна форма навчання	014 Середня освіта (Англійська мова) Бакалавр	Нормативна
		Рік навчання 1-2
Кількість годин / кредитів 840 / 28		Семестр 1-4
		Практичні 442 год.
		Самостійна робота 346 год.
		Консультації 46 год.
ІНДЗ: <u>немає</u>		Форма контролю: 1, 2, 3, 4-ий семестри – екзамен

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітня програма, освітній ступінь	Характеристика навчальної дисципліни
Заочна форма навчання	014 Середня освіта (Англійська мова) Бакалавр	Нормативна
		Рік навчання 1-3
Кількість годин / кредитів 1020 / 34		Семестр 1-6
		Практичні 204 год.
		Самостійна робота 666 год.
		Консультації 120 год.
ІНДЗ: <u>немає</u>		Форма контролю: 2, 4, 6 семестри – екзамен; 1, 3, 5 – залік

2. АНОТАЦІЯ КУРСУ

Предметом вивчення навчальної дисципліни є фонетична будова сучасної англійської мови, знання якої дає можливість покращити володіння вимовою студентів-першокурсників, що є важливою складовою іншомовної комунікативної компетенції; усне і писемне мовлення; граматичні особливості сучасної англійської мови.

Програма передбачає послідовність та наступність у вивченні матеріалу протягом першого і другого років навчання й зорієнтована на

формування навичок і вмінь практичного володіння англійською мовою.

Метою викладання навчальної дисципліни «Основна іноземна мова (англійська)» є:

- 1) Формувати у студентів комунікативну, лінгвістичну і соціокультурну компетенції;
- 2) формувати позитивне ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою англомовного світу;
- 3) виховувати та розвивати у студентів почуття самосвідомості; формувати вміння міжособистісного спілкування, необхідного для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами;
- 4) дати студентам ґрунтовні знання про всі компоненти фонетичної будови сучасної англійської мови, виробити й автоматизувати у них навички орфоепічної англійської вимови, необхідних для свідомого професійного володіння англійською мовою;
- 5) забезпечити системні знання граматичної структури англійської мови; оволодіти граматичними нормами англійської мови, навичками перекладу, усного та писемного мовлення;

Основними **завданнями** вивчення дисципліни «Основна іноземна мова (англійська)» є:

- 1) ознайомити студентів з особливостями англійської артикуляційної бази у співставленні з українською, а також навчити їх вимовляти англійські звуки як ізольовано, так і в мовленнєвому потоці;
- 2) формувати у студентів уміння та навички правильного відтворення та вживання у мовленні (підготовленому, напівпідготовленому та непідготовленому) основних інтонаційних моделей;
- 3) виробити і сформувати основні автоматизми у вимові, читанні, орфографії, структурному оформленні мови в усній і писемній формах, у яких закладається основа володіння аудіюванням і говорінням;
- 4) розвивати навички граматично правильної англійської мови;

вдосконалювати навички монологічного та діалогічного мовлення з використанням знань граматики сучасної англійської мови;

5) дати студентам чітке уявлення про граматичну будову англійської мови, формувати лінгвістичний кругозір; розвивати вміння аналізувати спільне та відмінне у граматичних явищах сучасних англійської та української мов;

6) формувати граматичні навички використання форми і значення у практиці спілкування (усного та писемного) та у ході перекладу з англійської мови на українську і навпаки.

Міждисциплінарні зв'язки. Основним принципом даної програми є принцип наступності та послідовності. Курс основної іноземної мови за своїм змістом носить яскраво виражений комплексний характер. Слово та висловлювання розглядаються в єдності всіх характеристик: фонетичних, семантичних, граматичних, стилістичних. Тому засвоєння курсу передбачає знання інтонаційних зразків та структур, що демонструє зв'язок практичного курсу з практичною фонетикою, граматичних конструкцій та правил, демонструючи зв'язок курсу з практичною граматиною. Використовуючи набуті знання з курсу «Вступ до мовознавства», студенти повинні усвідомлювати лексичні та стилістичні особливості англомовних текстів, відслідковуючи функціонально-стильові особливості сучасної англійської мови. Зв'язок з теорією та практикою перекладу визначається необхідністю виконувати переклад текстів, їх реферування та інтерпретацію, що дозволяє готувати студентів до подальшого оволодіння теорією мови. Адекватний переклад вимагає від студентів знання правил сучасної української мови. Тексти, на основі яких базується робота, взяті з автентичних джерел та містять певні реалії, тлумачення яких вимагає знань, набутих під час вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство».

3. КОМПЕТЕНЦІЇ

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні: **знати:**

- основні відмінності між фонетичною будовою англійської та української мов;
- принципи артикуляційної класифікації англійських голосних й приголосних
- правильну артикуляцію кожної фонемі в англійській мові;
- основні фонетичні явища (види асиміляції, акомодатії, елізії, редукції) та систему тонування англійської мови;
- основні компоненти інтонаційної структури фрази та їх семантичні функції;
- комунікативні типи речень та основні види їх мелодійного оформлення;
- правила синтагматичного членування висловлення;
- основи ритмічної організації фрази;
- правила складоподілу в англійській мові;
- правила акцентуації англійських слів;
- інтонаційне оформлення вставних слів і речень, обставинних груп, прикладки, звертання та слів автора;
- основні функції інтонації та її компоненти;
- особливості англійської емпатичної інтонації;
- активний лексичний мінімум: до кінця першого року навчання студенти повинні вживати в усній і письмовій формі близько 1200 слів та фразеологічних одиниць, не враховуючи лексику і вирази, засвоєні в школі;
- поняття про значущі та службові частини мов;
- загальну характеристику, поняття про категорії злічуваності/незлічуваності, числа, роду іменників та їх функції у реченні;
- загальну характеристику прикметника, його морфологічну будову, ступені порівняння та синтаксичні функції;
- загальну характеристику числівника, поняття про кількісні та порядкові числівники;
- загальне поняття про прислівник, його морфологічну будову, ступені порівняння та синтаксичні функції;

- поняття про займенник, його класи;
- загальне поняття про дієслово та дієслівні форми, часи дієслова, категорію стану;
- основні функції та випадки вживання артикля;
- поняття про вигук, сполучник, прийменник, частку, слово категорії стану.

уміти:

практична фонетика:

- правильно вимовляти всі звуки як ізольовано, так і в мовленнєвому потоці;
 - виразно прочитати вголос уривок навчального англomовного тексту, коректно використовуючи фонетичні засоби (фразовий, логічний наголос, ядерні та термінальні тони, паузацію) для передачі смислу прочитаного, і проаналізувати фонетичні особливості вимови англійських звуків та інтонаційного оформлення запропонованого уривку;
 - правильно відтворювати у власному мовленні якісні характеристики ядерних тонів: низького спадного, високого спадного, низького висхідного, високого висхідного, спадного-висхідного, висхідного-спадного та рівного;
 - правильно відтворювати якісні характеристики мелодійних шкал – поступово спадної, спадної з перерваною поступовістю, спадної ковзної, висхідної та рівної (високої, середньої, низької);
 - вживати основні інтонаційні моделі у твердженнях, загальних і спеціальних запитаннях, спонукальних та окличних реченнях;
 - робити фонетичний аналіз слова та інтонаційний аналіз складносурядного та складнопідрядного речення;
 - продемонструвати навички орфоепічної англійської вимови підготовленого монологічного та діалогічного мовлення при відтворенні напам'ять зразків монологічних та діалогічних текстів, відібраних із лінгафонних курсів;
 - продемонструвати навички коректної вимови у

напівпідготовленому та непідготовленому монологічному та діалогічному мовленні в межах розмовної тематики I курсу;

усне мовлення:

- розуміти мову викладача в безпосередньому звертанні або в записі;
- у темпі, близькому до нормального, з відповідною вимовою й інтонацією відповідати на запитання (з пройденої тематики) викладача і студентів;
- ставити питання і вести бесіду з пройденої тематики, за малюнком чи фільмом, прочитаним чи прослуханим текстом;
- робити повідомлення з пройденої тематики, переказувати прочитаний чи прослуханий текст, висловлювати своє враження про прочитане;

читання:

- читати про себе і розуміти без перекладу українською мовою незнайомий адаптований текст;
- вільно, правильно у звуковому й інтонаційному оформленні читати вголос підготовлений текст, а також новий текст, де всі граматичні структури і вся лексика засвоєні в усній мові;
- уміти передати зміст прочитаного; **письмо:**
- писати правильно графічно й орфографічно в межах активного лексичного мінімуму I курсу; в орфографічному диктанті (150-180 слів, не враховуючи артиклів) не допускати більше шести помилок, у лексико-граматичному перекладі – не більше 12 помилок (на **відмінно** – 1-2 помилки, **добре** – 3-5 помилок, **задовільно** – до 12 помилок, більше 12 помилок – **незадовільно**);
- написати лист, твір на будь-яку з пройдених тем, користуючись лексичним і граматичним матеріалом I курсу і не допускаючи більше чотирьох помилок (орфографічних, граматичних і лексичних) на одну сторінку зошита;

практична граматика:

- будувати граматично правильне висловлювання за правилами узгодження часів;

- утворювати множину та відмінки іменника;
- формувати ступені порівняння прикметників та прислівників;
- перетворювати пасивні конструкції в активні і навпаки;
- трансформувати висловлювання з прямої мови у непряму і навпаки;
- знаходити та аналізувати граматичні явища в тексті з метою їх
правильної інтерпретації;
- використовувати граматичні структури для досягнення різних
комунікативних цілей в усному мовленні.

4. ВИДИ (ФОРМИ) ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАУКОВО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ (ІНДЗ) Програмою не передбачені.

5. РОЗПОДІЛ БАЛІВ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

При вивченні курсу студент денної чи заочної форм навчання виконує такі види робіт: опрацювання матеріалу на практичних заняттях, виконання індивідуальних завдань, написання тематичних контрольних тестів. Навчальний курс складається з 4 залікових кредитів, які закінчуються екзаменами в I, II та IV семестрах і заліком у III семестрі для студентів денної форми навчання. Студенти заочної форми навчання складають залік у I, III та V семестрах, екзамен у II, IV та VI семестрах. Сумарна кількість балів, яку студент отримує при засвоєнні змістових модулів за 100-бальною шкалою, визначає його підсумкову оцінку, яка відповідає: відмінно, добре, задовільно, незадовільно з можливістю повторного складання

Шкала оцінювання

Оцінка в балах за всі види навчальної діяльності	Оцінка	
	для екзамену	для заліку
90 – 100	Відмінно	Зараховано
82 – 89	Дуже добре	
75 – 81	Добре	
67 -74	Задовільно	
60 – 66	Достатньо	
1 – 59	Незадовільно (з можливістю повторного складання)	Незараховано (з можливістю повторного складання)

Поточний контроль включає перевірку рівня знань студента при виконанні різного виду завдань на практичних заняттях та завдань для самостійної роботи. Максимальна кількість балів, яку може набрати студент за поточне оцінювання, становить по 5 балів за аудиторне поточне оцінювання за кожен змістовий модуль та по 5 балів за поточне оцінювання на платформі MyEnglishLab за кожен змістовий модуль і також по 5 балів за підсумкові тематичні контрольні роботи і по 5 балів за контрольні роботи, виконані на платформі MyEnglishLab у кожному змістовому модулі відповідно.

Поточний модульний контроль – написання контрольної роботи здійснюється провідним викладачем і може проводитись лише один раз. Поточний модульний контроль реалізується у формі підсумкової тематичної контрольної роботи. Відсутність студента на модульній контрольній роботі оцінюється у “0” балів. Повторне складання модульного контролю для студента можливе за умови його відсутності з поважної причини відповідно до графіка, затвердженого кафедрою практики англійської мови. Тематична контрольна робота складається з диктанту та тесту. Максимальна кількість балів за поточний контроль після вивчення теоретичного та практичного матеріалу усіх змістових модулів, здачі індивідуального читання й виконання самостійної роботи складає 40 балів.

Поточний аудиторний і поточний модульний контроль здійснюються провідним викладачем на практичних заняттях протягом семестру в межах відповідного навчального модуля за графіком, затвердженим кафедрою практики англійської мови.

Рівень знань студента за поточний аудиторний і поточний модульний контроль оцінюється в балах та фіксується у журналі після вивчення кожного змістового модуля.

Критерії оцінювання в межах поточного контролю

Підсумковий контроль проводиться у формі семестрового заліку/екзамену. Залік/Екзамен складається з письмової екзаменаційної контрольної роботи та усної відповіді.

Максимальна кількість балів за письмову екзаменаційну контрольну роботу дорівнює 20 балам: 5 балів за контрольну роботу на платформі MyEnglishLab, 5 балів за письмовий вид роботи - диктант і 10 балів за переклад. Максимальна кількість балів за усну відповідь дорівнює 40 балам: 10 балів за роботу над текстом, 10 балів за усне монологічне чи діалогічне мовлення, 10 балів за знання граматичного матеріалу та 10 балів за лексичний мінімум. Максимальна кількість балів за підсумковий контроль – 60. Екзаменаційна контрольна робота й усна відповідь є відображенням фонетичного, лексичного й граматичного матеріалу всіх змістових модулів семестру.

Сумарна кількість балів, яку студент отримує за 100-бальною шкалою, визначає його підсумкову оцінку і відповідає: **відмінно, добре, задовільно, незадовільно з можливістю повторного складання.**

Критерії оцінювання знань студента на практичних заняттях

Бали	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень студента
5	Студент має системні, глибокі знання, виявляє неординарні творчі здібності в навчальній діяльності, вміє ставити і розв’язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, аргументувати власні судження теоретичними і фактичними положеннями, підсумувати сказане висновками. Студент вільно володіє спеціальною термінологією, грамотно ілюструє відповідь прикладами, вміє комплексно застосовувати знання з інших дисциплін.

4	Знання студента є достатньо ґрунтовними, він правильно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати зв'язки між явищами, фактами, робити висновки. Відповідь повна, логічна, обґрунтована, але з деякими неточностями.
3	Студент демонструє посередні знання основних положень навчального матеріалу. Відповідь у цілому задовільна. Студент здатний аналізувати, порівнювати, робити висновки, наводити окремі приклади на підтвердження певних думок, застосовувати вивчений матеріал у стандартних ситуаціях.
2	Студент демонструє низький рівень знань, здатний частково відтворити теоретичний матеріал відповідно до тексту підручника або лекції викладача, повторити за зразком певну операцію.
1	Студент може розрізняти об'єкт вивчення, фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, з допомогою викладача виконує елементарні завдання.

Критерії оцінювання індивідуальної роботи студента у кожному змістовому модулі

В межах кожного змістового модуля студент звітується перед викладачем за виконання індивідуальної роботи. Максимальна кількість балів, що її студент може отримати – 5 балів у межах поточного аудиторного оцінювання. Бали нараховуються за фонетично правильне читання, знання нового лексичного матеріалу і грамотний переклад невідповідного уривку тексту, усний та письмовий переказ прочитаного.

Критерії оцінювання підсумкової тематичної контрольної роботи

Кількість балів за поточний модульний контроль після написання всіх тематичних контрольних робіт обчислюється як середнє арифметичне від загальної суми набраних балів за чотири змістових модулі в межах семестру і становить 0 – 5 балів.

Кількість помилок	Бал	Оцінка за національною шкалою
0-2	5	Відмінно
3-8	4	Добре
9-14	3	Задовільно
15-24	2	Незадовільно
25-∞	1	

Критерії оцінювання екзаменаційної контрольної роботи Підсумковий контроль відбувається у формі екзамену і складається з письмової екзаменаційної контрольної роботи та усної відповіді. Максимальна кількість балів за підсумковий контроль – 60.

а) Письмова екзаменаційна контрольна робота

Кількість балів за письмову екзаменаційну контрольну роботу обчислюється як сума набраних балів за диктант (10 балів) і переклад (10 балів). Разом від 0 до 20 балів.

– оцінка «*відмінно*» відповідає 10 балам за відмінне написання екзаменаційної

контрольної роботи: диктанту чи перекладу (допускається 1 помилка); переклад має бути граматично правильним з максимальним використанням лексичного матеріалу за семестр;

– оцінка *«добре»* відповідає 18-9 балам за хороше написання екзаменаційної контрольної роботи: диктанту чи перекладу (допускається 2-3 помилок); переклад має бути граматично правильним із середнім використанням лексичного матеріалу за семестр;

– оцінка *«задовільно»* відповідає 6-7 балам за задовільне написання екзаменаційної контрольної роботи: диктанту чи перекладу (допускається до 5 помилок); переклад має бути загалом граматично правильним із мінімальним використанням лексичного матеріалу за семестр;

– оцінка *«незадовільно»* відповідає 0-5 балам за незадовільне написання екзаменаційної контрольної роботи, диктанту чи перекладу (6 помилок і більше); переклад – граматично неправильний без мінімального використання лексичного матеріалу за семестр.

б) Усна відповідь (у I семестрі – фонетичний розбір речення; монологічне чи діалогічне мовлення на задану ситуацію; граматичне питання; 10 лексичних одиниць; у II, III і IV семестрах – це читання, переклад і переказ тексту, монологічне чи діалогічне мовлення на задану ситуацію, граматичне питання і лексичні одиниці). Максимальна

кількість балів за усну відповідь складає 40: 10 балів за роботу над реченням або текстом, 10 балів за усне монологічне чи діалогічне мовлення, 10 балів за знання граматичного матеріалу та 10 балів за лексичний мінімум.

– оцінка *«відмінно»* відповідає **36-40** балам за широкі й системні знання теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови;

– оцінка *«добре»* відповідає **30-25** балам за хороші знання теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови;

– оцінка *«задовільно»* відповідає **24-29** балам за знання базових питань теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови;

– оцінка *«незадовільно»* відповідає **0-23** балам за незнання базових питань теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови.

6.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Гороть Є., Кухарук Т. та ін. Практична морфологія англійського дієслова. – Луцьк, 2004. – 333 с.

2. Каушанская В. Л. и др. Грамматика аглийского языка. Морфология. – К., 1997. – 214 с.

3. Каушанская В. Л. и др. Грамматика аглийского языка. Синтаксис. – К., 1997. – 100 с.

4. Каушанская В. Л. и др. Сборник упражнений по грамматике английского языка. – Л., 1996. – 214 с.

5. Меркулова Е. М. Английский язык для студентов университетов. – СПб, 2000. – 384 с.

6. Тучина Н.В. A Way to Success: English for University Students. Year 1. – Харків: «Фоліо», 2006. – 416 с.
7. Azar B. Sh. Understanding and Using English Grammar. – NY, 1999. – 437 p.
8. Danuta Gryca. Oxford Exam Excellence. Preparation for secondary school exams. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 199p.
9. David Cotton, David Falvey, Simon Kent. New Language Leader. – Pearson Education Limited, 2015. – 176 p.
10. Gordon E. M., Krylova I. P. A Grammar of Present-Day English. – M., 1980. – 432 p.
11. Jenny Dooley, Virginia Evans. Grammarway 4. – L.: Express Publishing, 2006. – 224 p.
12. Kobrina N. A., Korneyeva E. A. and others. An English Grammar. Morphology. – M., 1985. – 288 p.
13. Michael Vince, Paul Emmerson. English Grammar and Vocabulary. First Certificate. Language Practice. – Macmillan Publishers, 2003. – 342 p.
14. Murphy Raymond English Grammar in Use. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 325 p.
15. Swan M. How English Works : workbook / M. Swan, C. Walter. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 362 p.
16. Virginia Evans, Jenny Dooley. Enterprise 4. Course Book. Intermediate. – Newbury: Express Publishing, 2007. – 198 p.
17. Virginia Evans, Jenny Dooley. Enterprise 4. Workbook. Intermediate. – Newbury: Express Publishing, 2007. – 83 p.
18. Virginia Evans, Jenny Dooley. Enterprise 3. Student's Book. Pre-Intermediate. – Newbury.: Express Publishing, 2011. – 176 p.
19. Virginia Evans, Jenny Dooley. Enterprise 4. Grammar – Newbury: Express Publishing, 2000. – 159 p.
20. Virginia Evans. Successful Writing. Intermediate. – Newbury.: Express Publishing, 2008. – 151p.
21. Virginia Evans. Successful Writing. Upper-Intermediate. – Newbury.: Express Publishing, 2004. – 134 p.

7. ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ ДО ЕКЗАМЕНУ

Основні вимоги до екзамену:

Для перевірки знань студенту дається екзаменаційний білет.

Структура екзаменаційного білета

(I семестр, денна форма навчання)

1. **Give the phonetic analysis of the sentence.**
2. **Speak on the suggested situation.**
3. **Grammar question.**
4. **Give English equivalents to the following lexical units.**

Перше питання – фонетичний аналіз речення. Студент повинен затранскрибувати, затонувати запропоноване речення, знайти і прокоментувати всі фонетичні й інтонаційні явища.

Речення для фонетичного аналізу

1. Can you post these letters for me, Mike?
2. Mr. and Mrs. Thompson, their father and mother, are coming next week.
3. Why didn't you put on your new dress, Betsy?
4. Helen, my groupmate, is a very diligent student.
5. Tell me, little Pete, what would you like to eat?
6. Kitty, is this the best answer?
7. He is a clever, hard-working student, a first-class footballer and a good runner.
8. She is always glad to see you, Mary.
9. He must pay a lot of money for the house and the furniture.
10. My grandparents are already pensioners, but they are still full of life and energy.
11. Children, don't make that noise, please.
12. Mike, open that window, please!
13. As far as I know, Chinese is more difficult than Spanish.
14. My friend, Michael Dobson, is a second-year-student, you know.
15. My little sister is in the back garden, by the way.
16. Their elder son, a boy of seventeen, is already a student.

Структура екзаменаційного білета (II, IV семестри, денна форма навчання; II, IV та VI семестри, заочна форма навчання)

1. **Read, translate and retell the given text**
2. **Speak on the suggested situation**
3. **Grammar question**
4. **Give English equivalents to the following lexical units**

Відповідь починається з роботи над текстом.

Перше питання: читання уривку художнього адаптованого тексту (25-30 рядків), переклад і переказ тексту. Студент повинен вміти висловити власну думку про сюжет, персонажів та ін. Під час читання студент повинен показати вміння правильно вимовляти англійські звуки і логічно правильно оформляти наголос, враховуючи комунікативні типи речень. Під час переказу студент повинен показати вміння передати логіку розвитку сюжету, виділити основний фактологічний матеріал і

використати його при переказі сюжетної лінії. Студент також повинен вміти дати власну оцінку уривку тексту (сподобався, не сподобався, чому), дати коротку характеристику дійових осіб.

Друге питання: вміти говорити на задану ситуацію. Студент повинен створити повідомлення по темі в межах 3-4 хв.; висловлюватися логічно, послідовно і відповідно до запропонованої ситуації, використовуючи опис, роздум, розповідь; передати своє ставлення до предмету висловлювання. Обсяг висловлювання – не менше 20 речень, правильно оформлених у мовному відношенні, які відповідають поставленому комунікативному завданню і наповнені активним вокабуляром.

Третє питання включає теоретичне питання з граматики. Студент повинен показати знання теоретичного матеріалу з даного питання та вміти проілюструвати його на прикладах.

Четверте питання: перекласти спонтанно 10 лексичних одиниць із пройдених тем.

Перелік ситуацій (I семестр, денна форма навчання;

I-II семестри, заочна форма навчання)

1. In your opinion, how useful do you think the two personality types are for describing personality?
2. What tells you more about a person's personality: their clothes, their body language, their voice, their attitude, their tastes or something else? Which is the best in your opinion?
3. Do you think that travel broadens the mind? What other reasons for travel can you add?
4. What is most important to you in a job? What would your dream job be?
5. Think of some advantages and disadvantages of working from home.
6. Do work placements benefit the employers more than the employees? Do work placements exploit young people?
7. Which variety of English is more popular in your country? Which one would you prefer to learn? Should the English-speaking world adopt American English?
8. How to avoid mistakes online? Make a list of Dos and Don'ts. Which Dos and Don'ts do you think are the most useful?
9. Is it acceptable to manipulate images of people in advertising?
10. Have you ever bought something just because of an advert? Think of a memorable advert and describe it.
11. In your opinion should some products not be advertised at all? If so, which?
12. Do you agree that there should be no private education? Should all children attend state schools and universities?
13. Should schools spend more time teaching the skills people need to get a job? Do you agree that the purpose of secondary school is to prepare you to life?
14. How does the Montessori approach compare with the way you were educated? With way is preferable for you? Why?

15. Do you agree that children are unique individuals who must be free to learn without being criticized and restricted?
16. Do you think universities should be free for everyone? Give your reasons.
17. Do you agree that designers, like artists, have a lot of freedom as design is all about appearance?

Перелік питань з граматики (I семестр, денна форма навчання; I-II семестри, заочна форма навчання)

1. The Present Indefinite and the Present Continuous in comparison.
2. The Present Perfect Tense. The Present Perfect-Continuous Tense.
3. The Past Indefinite and the Past Continuous Tense in comparison.
4. The Past Perfect Tense. The Past Perfect-Continuous Tense.
5. The Future Indefinite and the Future Continuous in comparison.
6. The Future Perfect Tense. The Future Perfect-Continuous Tense.
7. The Passive Voice: formation and usage.
8. Sequences of tenses.
9. Reported speech: reported statements and questions, reported commands and exclamations.
10. The use of the definite article.
11. The use of the indefinite article.
12. The modal verb CAN
13. The modal verb MAY.
14. The modal verb MUST.
15. Modal phrase to HAVE TO. Modal phrase to BE TO.
16. The modal verbs OUGHT TO and SHOULD.
17. The modal verbs SHALL, NEED. The modal verbs WILL, WOULD, DARE.

Перелік ситуацій (II семестр, денна форма навчання; III семестр, заочна форма навчання)

1. What do you think is the greatest engineering achievement? Why do you think it is the greatest achievement? How has it improved people's lives? What would people's lives be like without it?
2. What is the largest man-made structure? Describe this structure. How did you feel?
3. The government plans to have a big project, a Vertical City, which will be exciting, good for its citizens and create worldwide interest. What do you think will be the main advantages and disadvantages of building the new city? What situation will the new city improve? What problems will the new city face?
4. You are going to launch a new motorbike. What stages are there in the production and launch of a new motorbike? What document must a construction company get before

- it can its product?
5. Which are current trends in our country and other countries? Think about most possible future trends in different areas. Which do you think are the most likely? Why?
 6. What tends influence what you wear? Have you ever bought something just because it is fashionable?
 7. What do cloths tell you about someone personality? Who is the most fashionable person you know? Explain why they are fashionable. What was the most unfashionable outfit you have ever seen?
 8. Give the description of one of your favourite films. What genre or type is it? What is the basic plot? Who are the main characters? Why is it your favourite?
 9. Give the description of one of your favourite book. What genre or type is it? What is the basic plot? Who are the main characters? Why is it your favourite?
 10. Why do you think people choose to be foreign correspondents? What qualities do you think you need to be a foreign correspondent?
 11. What sort of film would be good to invest in? Comment on the following points: the genre of the film, the originality of the idea, actors, locations, the cost, how easy it will be to sell around the world.
 12. Prepare a short talk about a festival or event you have been to. What were the good points about this festival? How can the organizers improve next year's festival?
 13. Which is the most serious crime in your opinion? Which is a crime but not a serious one?
 14. Do you think all of the criminals deserve a punishment? If so, what? What are the main reasons why people commit crime?
 15. Do you think it is wrong when films and the media glamorize spectacular crime? Have there been any spectacular robberies in our country?

Перелік питань з граматики (II семестр, денна форма навчання; III семестр, заочна форма навчання)

1. The category of mood in the English grammar. The use of Subjunctive I.
2. The use of Subjunctive II in simple sentences.
3. The use of Subjunctive II in complex sentences.
4. The use of the Conditional mood in simple sentences.
5. Conditional sentences of real condition.
6. Conditional sentences of unreal condition.
7. The use of the Suppositional mood.
8. General characteristics of all non-finite forms of the verb. Gerund versus Infinitive. Common and different features. Participle versus Gerund.
9. The Infinitive. Forms of the Infinitive. Its verbal and nominal features. Syntactic

functions of the Infinitive.

10. Objective-with-the-Infinitive construction. Subjective-with-the-Infinitive construction. For- to-Infinitive Construction.
11. The Gerund. Forms of the Gerund. Its verbal and nominal features. Syntactic functions of the Gerund.
12. Gerundial constructions.
13. The Participle. Forms of the Participle. Its verbal and adjectival/adverbial features.
14. Participle I. Syntactic functions of Participle I. Participle II. Syntactic functions of Participle II.
15. Objective and Subjective Participial constructions. Nominative Absolute Participial constructions. Constructions without Participle.

Перелік ситуацій (III семестр, денна форма навчання; IV семестр, заочна форма навчання)

1. Comment on the most popular occupations nowadays and the qualifications needed.
2. Enumerate the jobs you could and could never do for a living. Give arguments.
3. Is salary the crucial point in finding a job? Share your ideas.
4. What is necessary for a successful job interview?
5. Compare advantages and disadvantages of the package holiday and the self-guided tour.
6. Share your travel experience.
7. Comment on your online shopping experience.
8. What mistakes should people avoid while travelling abroad?
9. Share your thoughts on how diverse the world is.
10. Speak on the burning environmental problems our planet faces nowadays.
11. What are we responsible for to save the world for future generations?
12. What are today's most critical social problems in many countries?
13. Why are more and more people suffering from psychological problems nowadays?
14. Share your thoughts on how stressful the modern life is.
15. The problem with the elderly. Is anything to be done?

Перелік питань з граматики (III семестр, денна форма навчання; IV та V семестри, заочна форма навчання)

1. Simple sentence: classification according to the purpose of the utterance.
2. Simple sentence: classification according to the structure.
3. Syntax: the principal part of the sentence – Subject.
4. Syntax: the principal part of the sentence – *it* as a Subject.
5. Syntax: the principal part of the sentence – Simple Predicate.
6. Syntax: the principal part of the sentence – Compound Nominal Predicate Proper.
7. Syntax: the principal part of the sentence – Compound Nominal Predicate Double.

8. Syntax: the principal part of the sentence – Compound Verbal Modal Predicate.
9. Syntax: the principal part of the sentence – Compound Verbal Aspect Predicate.
10. Syntax: the principal part of the sentence – Compound Verbal Predicate of Double Orientation.
11. Syntax: the secondary part of the sentence – Object.
12. Syntax: the secondary part of the sentence – Attribute.
13. Syntax: the secondary part of the sentence – Apposition.
14. Syntax: the secondary part of the sentence – types of Adverbial Modifier.
15. Syntax: the secondary part of the sentence – ways of expression of Adverbial Modifier.

Перелік ситуацій (IV семестр, денна форма навчання; IV та V семестри, заочна форма навчання)

1. Describe a building in your country or in a country you know well: - where it is; - why you like it; - what is special about it; -why you recommend a visitor to see it.
2. Speak on the facilities you would expect to find in a top-class hotel.
3. Speak on the impact of globalization up to now on your country and on your own.
4. Would you like to work or travel abroad? Why?/Why not?
5. Speak on the skills you think you need to work in a global team.
6. Speak on the problems which arise when people from different countries have to work together in a global team.
7. Do you prefer shopping in a supermarket or smaller stores? Why?
8. Do you think art is important in people's lives? Why?/Why not?
9. Speak on the reasons to visit art galleries.
10. Speak on the pros and cons of the peer pressure.
11. What is a criminal profiler?
12. Women have the primary responsibility for bringing up children.
13. What is culture shock? What does it include?
14. What foreign country would you like to visit? Why does it interest you?
15. Speak on the importance of technology in your life.

Перелік питань з граматики

(IV семестр, денна форма навчання; VI семестр, заочна форма навчання)

1. Composite sentence. Compound sentence. Types of coordination.
2. Complex sentence.
3. Subject clauses.
4. Predicative clauses.
5. Object clauses.
6. Attributive clauses.
7. Adverbial clauses.

8. Adverbial clauses of time.
9. Adverbial clauses of place.
10. Adverbial clauses of manner.
11. Adverbial clauses of comparison.
12. Adverbial clauses of condition. Adverbial clauses of concession.
13. Adverbial clauses of purpose, Adverbial clauses of cause.
14. Adverbial clauses of result. Complex-compound sentences. The scheme of the sentence analysis.

Додаток Ф

АКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**Якименко Поліни В'ячеславівни****«Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання**

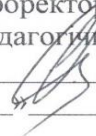
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54001, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
 E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

06.08.2020 № 01-12/01/136 На № _____ від _____

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор із науково-педагогічної роботи

«  20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Якименко Поліни В'ячеславівни

на тему «Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників», поданого на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук зі спеціальності

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Головною метою системної трансформації освітньої галузі в Україні є нова висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи до закладів вищої освіти. У контексті зазначеного вище виникла потреба у створенні системи постійного підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів, яка має відповідати вимогам нової української школи до введення профільної диференціації на основі отримання єдиної базової освіти учнями. Згідно з Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегією інноваційного розвитку України 2009–2019 рр. та на період до 2030 р., Концепцією Нової української школи, Концепцією розвитку профільного навчання у загальноосвітніх школах України, Концепцією неперервної педагогічної освіти актуалізується проблема оновлення змісту та технологій професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до ефективного забезпечення профільної освіти учнів старшої школи.

Дослідницею Якименко П. В. теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, які визнано як такі, що мають не лише теоретичну, а й практичну значущість для викладачів закладів вищої освіти та педагогів-

практиків і достатньо ефективні, що підтверджується результатами дослідження.

Протягом 2017–2019 рр. Якименко П. В. була проведена експериментальна робота з досліджуваної проблеми, а саме: анкетування студентів із метою виявлення рівня готовності до профільного навчання старшокласників; анкетування викладачів із метою встановлення рівня професійної компетентності із зазначеного процесу. Дослідниця Якименко П. В. провела науково-практичний семінар для викладачів закладу «Впровадження інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників».

Підсумки щодо впровадження окремих положень дисертаційної роботи Якименко Поліни В'ячеславівни «Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників» було заслухано, обговорено і затверджено на засіданні кафедри іноземних мов (Протокол № 7 від 08.01.2020 р.).

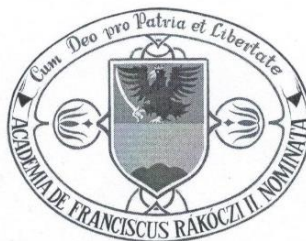
Завідувач кафедри іноземних мов



О. Є. Дем'яненко

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ**

90202 Україна, м. Берегово,
пл. Кошута №6, А/с: 33. тел./факс
(031-41)2-34-62, тел.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA**

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)
2-34-62, tel.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

Вих. № 025/UA/2020
від 10 02 2020 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження

Якименко Поліни Вячеславівни на тему:

«Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

На базі Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ впродовж 2017–2019 навчальних років здійснювалось впровадження окремих результатів наукової роботи Якименко Поліни Вячеславівни в освітній процес.

Дослідницею Якименко П.В. запропоновано для впровадження в освітній процес розроблені педагогічні умови підвищення якості підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, зокрема: реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників; впровадження інноваційних технологій у процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; формування професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземної мови засобами самооцінки готовності до профільного навчання старшокласників.

Узагальнення результатів наукової роботи Якименко Поліни Вячеславівни на тему: «Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників» показало дієвість запропонованої моделі в освітньо-виховному середовищі ЗВО. Це дозволяє успішно готувати майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані автором, отримали високу оцінку викладачів ЗВО і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Достатня результативність упровадження матеріалів дисертаційної роботи засвідчує доцільність їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників у ЗВО України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги

Проректор з науково-педагогічної
та виховної роботи, доктор
філософії з природничих наук,
доцент



А. Й. Рац



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
 Розрахунковий рахунок UA248201720344290001000032413, UA408201720344281001200032413,
 UA678201720344291001300032413 Держказначейська служба України м.Київ
 МФО 820172, Код 02125591

05.06.2010 № 01.13/106

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження

Якименко Поліни Вячеславівни на тему
«Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання
старшокласників», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних
наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

Новітні тенденції розвитку педагогічної освіти актуалізують проблему гуманізації педагогічного процесу, надання прав суб'єкта всім учасникам освітнього процесу, створення необхідних умов для повноцінного та успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками як у середній, так і у вищій школі. Разом з тим, розв'язання проблеми ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників потребує пошуку нових підходів, зумовлених вимогами до особистості майбутнього фахівця, серед яких: професійна компетентність, конкурентоспроможність, здатність ефективно співпрацювати з учнями, організовувати навчальну діяльність на суб'єктних засадах.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Якименко П.В. здійснювалося в освітній процес Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

За висновками дисертантки професійна підготовка майбутніх педагогів має спрямуватись на їх особистісний і професійний саморозвиток, формування нестандартного мислення, творчого підходу до роботи, вироблення власного методичного стилю.

Заслугують на увагу розроблені автором теоретичні й методичні матеріали дослідження, що використовувались викладачами академії для підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників під час проведення лекційних і практичних занять, при підготовці курсових і кваліфікаційних робіт.

Апробація матеріалів та результатів дисертаційного дослідження Якименко Поліни Вячеславівни позитивно вплинула на якість професійної підготовки здобувачів освіти, що дозволяє зробити висновок про актуальність роботи дисертантки та доцільність упровадження її результатів у практику освітньої діяльності закладів вищої педагогічної освіти.



Проректор з науково-педагогічної роботи

Іван СТЕПАНЕЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
 e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

19.02.2020 № 03-28/01/569 Г

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
 Якименко Поліни Вячеславівни на тему:

«Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання
 старшокласників», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

За сучасних умов інтеграції України до загальноєвропейського та світового освітнього простору видається безсумнівною актуальність посилення уваги до мовної освіти, зокрема її іншомовного аспекту, як особливої сфери культурного життя, вагомої з огляду не лише на збереження та відтворення культурних ідеалів, цінностей, зразків, безпосередніх детермінантів поведінки людини, а й на закладення основ майбутнього нації, формування соціокультурних цінностей і здібностей, що уможлиблюють ефективне вирішення поставлених завдань у швидкозмінних умовах. До найважливіших завдань української системи освіти на початку ХХІ століття належить підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

На базі Східноєвропейського національного педагогічного університету ім. Лесі Українки упродовж 2017 – 2019 н.р. здійснювалося впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи Якименко Поліни Вячеславівни, а саме: проходила апробацію програма дослідження підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, а також запропонований автором комплекс творчих педагогічних завдань, які використовувалися в роботі викладачів ЗВО. Запропоновані Якименко П.В. інноваційні форми і методи підготовки студентів, як показали проведені тести, опитування, виявилися ефективними: у майбутніх учителів англійської мови підвищився рівень готовності до профільного навчання старшокласників.

Важливим практичним здобутком запроваджених нововведень Якименко П.В. є розроблені методичні рекомендації «Іншомовна підготовка майбутніх учителів іноземних мов», які використовують викладачі в освітньому процесі професійної підготовки.

Матеріали дисертаційного дослідження мають практичну значущість. Експериментальна апробація теоретичних положень дає підстави стверджувати про доцільність їх використання у навчальному процесі педагогічних ЗВО.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Ректор



Анатолій ЦЬОСЬ

Людмила Гусак
 (050) 8605931



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
 вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

12.02.2020 р. № 65
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
Якименко Поліни В'ячеславівни на тему:
«Підготовка майбутніх учителів англійської мови
до профільного навчання старшокласників»,
 поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

Відповідно до сучасної законодавчої бази України та Концепції Нової української школи, Концепції розвитку профільного навчання у загальноосвітніх школах України, Концепції неперервної педагогічної освіти значно актуалізується проблема оновлення змісту та технологій професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до ефективного забезпечення профільної освіти учнів старшої школи.

У дисертації Якименко П.В. теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників, які мають теоретичну, практичну значущість для викладачів закладів вищої освіти та педагогів-практиків, достатньо ефективні, що підтверджується результатами дослідження.

Впродовж проведення експериментальної роботи (2017 – 2019рр.) дослідницею були порушені наступні проблеми, а саме: готовність до профільного навчання старшокласників; професійна компетентність фахівців, інноваційні підходи та технології в освітньому процесі тощо.

Підсумки щодо впровадження окремих положень дисертаційної роботи Якименко Поліни В'ячеславівни «Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників», було заслухано, обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки (Протокол № 8 від 27.01.2020 р.).

Завідувач кафедри педагогіки
 Проректор з наукової роботи ХГПА,
 доктор педагогічних наук, професор



Л. М. Романишина

О.М. Галус

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. **Якименко П. В., Якименко С. І.** Особистість учителя як вирішальний фактор педагогічного процесу. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 67. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. С. 302-305.
2. **Якименко П. В.** Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Virtus: Науковий журнал / Editor-in-Chief* М. А. Zhurba. Canada (Monreal), 2019. № 38. С. 146-150.
3. **Якименко П. В.** Педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». Випуск 19. Одеса: Вид. дім «Гельветика», 2019. С.136-139
4. **Якименко П. В.** Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників: дефінітивний аналіз. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. С.278-281
5. **Якименко П. В.** Формування технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників засобами інноваційних технологій. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. №4 (67) 2019. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 263-266
6. **Якименко П. В.** Підготовка майбутніх вчителів філологічних спеціальностей до профільного навчання старшокласників у загальноосвітній школі: монографія. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. 172с.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Якименко Поліни В'ячеславівни

«Підготовка майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників».

зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Основні теоретичні та практичні положення дисертації викладено в доповідях на науково-практичних конференціях різного рівня:

Міжнародних:

1. The 3rd International scientific and practical conference «Perspectives of world science and education» (November 27-29, 2019) CPN Publishing Group, Osaka, Japan. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Впровадження медіаосвітніх технологій як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників;
2. DEVELOPMENT OF WORLD SCIENCE» (19-21 лютого 2020 р.). – Ванкувер, Канада. – 2020. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Критерії, їх показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників;
3. III Міжнародна науково-практична конференція «SCIENCE, SOCIETY, EDUCATION: TOPICAL ISSUES AND DEVELOPMENT PROSPECTS» (17-18 лютого 2020 р.). – Харків, Україна. – 2020. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Індивідуалізація навчання вчителів англійської мови у процесі професійної підготовки;
4. Международная научно-практическая конференция «EURASIAN SCIENTIFIC CONGRESS» (24-25 февраля 2020 года). – Барселона, Испания. – 2020. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Pedagogical conditions for using of research technology in the process of preparation of future English teachers;
5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук»

(6-7 березня 2020 р.). – Київ, Україна. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників;

6. Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (10 квітня 2020 р.). – Київ, Україна. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників;

Всеукраїнських:

7. Всеукраїнський науково-методичний семінар. – Умань, 2013. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна його педагогічної діяльності;

8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога» (28-29 квітня 2020 року). – Херсон, Україна. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Освітнє середовище як фактор ефективної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників.

9. Науково-практична конференція «Формування професійної компетентності вчителя в умовах Європейської інтеграції» (28-29 листопада 2005 р.). Житомир, Україна. Форма участі – заочна. Тема доповіді: Підготовка майбутніх вчителів філологічних предметів до профільного навчання старшокласників в загальноосвітній школі.