

**Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини**

Тетяна ГРИГОРЕНКО

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ
В УМОВАХ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія

*За науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора
В. О. Коваль*

Умань – 2020

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:80](02)
Г43

*Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 5 від 30 жовтня 2020 року)*

Рецензенти:

Хомич Л. О. - доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ);

Симоненко Т. В. - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови, (Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, м. Черкаси);

Торчинський М. М. - доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології (Хмельницький національний університет, м. Хмельницький).

Григоренко Т. В.

Г43 Підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти : монографія. – Хмельницький : Бідюк Є. І., 2020. – 360 с.

ISBN 978-617-95030-1-6

Висвітлено результати дослідження методологічних, теоретичних, дидактичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти. На основі авторської концепції розроблена система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти, обґрунтовані педагогічні умови підготовки та перевірено їх ефективність.

Адресовано студентам, аспірантам, викладачам закладів вищої освіти, науковцям, усім, хто цікавиться проблемами підготовки майбутніх учителів-філологів.

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:80](02)

ISBN 978-617-95030-1-6

© Григоренко Т. В., 2020

ВСТУП

*В руках вихователя слово – такий же могутній засіб,
як музичний інструмент в руках музиканта,
як фарби в руках живописця,
як різець і мармур в руках скульптора.*
В. О. Сухомлинський

Розвиток системи педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції та високі вимоги до професійної діяльності педагогів-філологів потребують постійного вдосконалення усіх компонентів та етапів професійної діяльності та професійної підготовки у закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Необхідно враховувати постійне зростання обсягу науково-технічної інформації та прискорення процесу старіння й оновлення знань, що, у свою чергу, вимагає розвитку інноваційної спрямованості мислення майбутніх учителів-філологів. Збереження фундаменталізації педагогічної освіти в цілому, формування високих морально-етичних принципів і переконань педагогів та їхніх вихованців, дотримання органічної єдності світоглядної, психолого-педагогічної та філологічної підготовки майбутніх учителів-філологів, забезпечення цілісності освітнього процесу сприяє всебічному розвитку особистості майбутніх учителів-філологів в умовах інноваційної освіти.

На тлі нових трансформацій в законодавчо-нормативній площині, які окреслюють сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні, зазнають актуалізації питання обґрунтування теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища (далі – ОКС) ЗВО. Саме якісні перетворення, що стосуються рівня педагогічного професіоналізму уможлиблюють побудову освітнього процесу відповідно до здобутків педагогічної науки й практики. Особливого значення набуває навчання, що ґрунтується на фундаментальних галузевих знаннях, педагогічних і психологічних відомостях, а також на комунікативних якостях мовлення особистості вчителя-філолога.

Структурна і змістова реорганізація педагогічної освіти концептуально обґрунтована в низці законодавчих та нормативних

документів: Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки» (2014 р.), «Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Концепції упровадження медіаосвіти в Україні» (2016 р.), «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.), «Стратегії сталого розвитку України до 2030 р.» (2017 р.), Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України» (2018 р.) та ін. У нормативних документах зазначено, що саме вчитель виконує провідну роль в освіті, оскільки його професійна діяльність скерована на формування особистості учня, розвиток його духовного інтелектуального й творчого потенціалу. Визначено пріоритетні завдання ЗВО щодо підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема: орієнтація освітнього процесу на національні та загальнолюдські цінності; розроблення стратегій навчання української мови і літератури на основі компетентнісного підходу; раціональне поєднання сучасної лінгводидактики та методики викладання української мови з класичними методами навчання; застосування інноваційних комунікативних технологій у викладанні мовознавчих дисциплін; дотримання принципу діалогу культур та інтеграції знань тощо.

У дослідженні розроблено та обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти, що охоплює методологічний, теоретичний, технологічний, методичний концепти. Передумовами обґрунтування концепції послугувало: вивчення особливостей професійної (професійно-комунікативної) діяльності вчителя-філолога; з'ясування специфіки підготовки майбутніх учителів-філологів у вітчизняному й зарубіжному досвіді; окреслення низки методологічних підходів та принципів до професійної підготовки зазначених фахівців; рефлексія власного досвіду викладацької діяльності.

На основі ґрунтового аналізу поняттєво-категоріального апарату обґрунтовано зміст ключових понять та їх взаємозв'язок, запропоновано авторське визначення окремих понять. Підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти інтегрує змістово-функціональні характеристики таких понять, як: «мовна освіта», «філологічна освіта», «педагогічна освіта», «професійна підготовка вчителя-філолога», «професійна компетентність вчителя-філолога»,

«професійно-комунікативна діяльність», «готовність вчителя-філолога до професійно-комунікативної діяльності», «освітньо-комунікативне середовище».

Обґрунтовано доцільність та необхідність створення ОКС для підготовки майбутніх учителів-філологів. Таке середовище забезпечує інтеграцію мовознавчої, педагогічної, літературознавчої, інформаційної компетентностей майбутніх учителів-філологів на основі творчого поєднання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Вивчення наукової літератури та рефлексія педагогічного досвіду дали змогу констатувати, що проблема підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти не набула системного обґрунтування, лише окремі її аспекти відображено в науковому доробку вітчизняних і зарубіжних учених. Відтак розроблено систему підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти; обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов та авторського навчально-методичного забезпечення.

Аргументовано, що використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в Україні оптимізує вдосконалення нормативно-правового, змістового й технологічного компонентів підготовки майбутніх учителів-філологів на системному рівні. Розв'язання окреслених у дослідженні проблем обґрунтовано з позицій низки наукових підходів (системного, компетентнісного, аксіологічного, комунікативного, студентоцентрованого та ін.), загальнодидактичних і специфічних принципів навчання.

Основні положення дослідження відображають напрями вдосконалення майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти, шляхи розв'язання педагогічних завдань щодо формування їхньої готовності до професійно-комунікативної діяльності (далі – ПКД). Результати проведеного експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої авторської концепції й системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти.

Висловлюємо щире вдячність за допомогу у підготовці монографії науковому консультанту, доктору педагогічних наук, професору **Коваль Валентині Олександрівні**, а також рецензентам монографії – доктору

педагогічних наук, професору, заступнику директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України **Хомич Лідії Олексіївни**; доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького **Симоненко Тетяні Володимирівни**; доктору філологічних наук, професору, завідувачу кафедри української філології Хмельницького національного університету **Торчинському Михайлу Миколайовичу**.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ОКС	освітньо-комунікативне середовище
ЗВО	заклад вищої освіти
ЗЗСО	заклад загальної середньої освіти
ПКД	професійно-комунікативна діяльність
ЄС	Європейський Союз
ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
ОПП	освітньо-професійна програма
СРС	самостійна робота студента
ECTS	Європейська кредитно-трансферна система
MOODLE	Модульне об'єктивно-орієнтоване динамічне навчальне середовище

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ
В УМОВАХ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Професійна підготовка учителів-філологів у науковому дискурсі

Інформаційне суспільство вимагає формування комунікативних здатностей, культивування високих духовних ідеалів кожної особи на основі конструктивізму як життєвої позиції, утвердження культури толерантності стосовно представників інших культур. Сучасні виклики глобалізованого суспільства спонукають до переосмислення звичних характеристик і норм освітньої діяльності. Освіта стає основним показником інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави.

Завдання інноваційної освіти полягає в забезпеченні реальної, а не декларованої пріоритетності освіти. Ідеї й технології змінюються швидше, ніж покоління людей, тому потрібно насамперед забезпечити високу функційність людини в різних, часто непередбачуваних умовах. Найбільшої актуальності набувають інновації у сфері вищої педагогічної освіти, що спрямовані на формування особистості професіонала, здатності до інноваційної діяльності на основі соціального замовлення, оновлення змісту освітнього процесу, професійно-творчої діяльності. Освітню політику й діяльність усіх ЗВО потрібно спрямовувати на ґрунтовну соціально-економічну, комп'ютерну, досконалу мовну, педагогічну підготовку вчителів-філологів. Основні аспекти організації навчання мови у ЗВО: орієнтація освітнього процесу на національні й загальнолюдські цінності; формування мовознавчого світогляду; окреслення стратегії сучасного навчання мови на основі комунікативного підходу; раціональне поєднання сучасної лінгводидактики та методики викладання мови з класичними методами навчання; застосування інноваційних технологій; практичне впровадження діалогу різних культур тощо.

До провідних напрямів розвитку системи мовно-педагогічної освіти належать такі: професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя-філолога на засадах особистісної педагогіки; увідповіднення змісту психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки з вимогами інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній, гуманітарній сфері, у закладах загальної середньої освіти («Концепція НУШ»); модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, які готують майбутніх учителів-філологів, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів; удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності тощо.

Особливої актуальності набуває проблема систематичного збагачення й оновлення знань і вмінь для постійного підвищення якості виконання своїх професійних обов'язків сучасним учителем-філологом, специфіка педагогічної діяльності якого немислима без неперервної лінгвосоосвіти. Це вмотивоване, по-перше, кількісно-якісними властивостями мови як навчальної дисципліни (висока динамічність системи мовних одиниць, склад яких постійно варіюється, зокрема, через регулярну появу нових термінів, неологізмів, запозичень тощо); по-друге, широким різноманіттям контекстів комунікативно-мовленнєвої дійсності; по-третє, необхідністю постійного практичного застосування комунікативних умінь та навичок.

Проблема підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО охоплює широке коло питань та є актуальною для вітчизняних дослідників сучасної доби. У ході наукового пошуку доцільно дослідити сутність і кореляцію ключових понять відповідно до порушеного питання: «мовна освіта», «філологічна освіта», «педагогічна освіта», «професійна підготовка вчителя-філолога», «професійна компетентність учителя-філолога», «професійно-комунікативна діяльність», «готовність учителя-філолога до професійно-комунікативної діяльності», «освітньо-комунікативне середовище».

Розвиток мовної освіти у світі зумовлений низкою чинників, серед яких важливу роль відіграють гуманізація й гуманітаризація освіти; зростання важливості мов унаслідок глобалізації та розширення міжнародних контактів; залежність ділових переговорів від успішної

комунікації тощо. Помітним також є позитивний вплив вивчення мови на розвиток розумових і творчих здібностей особистості. Мовна освіта охоплює сукупність складників (лінгвістичного, літературознавчого, історичного та інших гуманітарних), що вивчають історію й сутність духовної культури людства.

У контексті терміна «мовна освіта» варто звернути увагу на поняття «філологічна освіта», що науковці витлумачують як систему підготовки фахівців із мов та літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів, учителів, перекладачів. Мета філологічної освіти – озброєння студентів систематичними спеціальними знаннями, практичними навичками й уміннями роботи з текстом (Аверинцев, 1972; 2014). Отже, цей термін має більш професійне спрямування.

Професійна підготовка майбутніх учителів-філологів безпосередньо пов'язана з вивченням мови і літератури, методикою їх навчання. Така підготовка має інтегративний характер, оскільки поєднує філософію, філологію, педагогіку, літературознавство, психологію й інші гуманітарні науки.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів-філологів у умовах ОКС, констатуємо той факт, що синтез філософії, філології й педагогіки набуває особливої гостроти у зв'язку з небезпекою втрати основного сенсу «Слова» та його животворчої сили. Глибинний зміст слів закодований підсвідомістю людини в певних системах образів. Вибір філософських координат для сучасної філологічної та педагогічної освіти не може бути похідним або абстрактним. Філософським стрижнем змісту філологічної освіти слугує домінанта духовності в усіх виявах, зокрема Ідеалу, Істини, Абсолютного (Наумова, 2006). Цілі філологічної освіти спрямовані на ознайомлення студентів із класичними зразками світової словесної культури, що віддзеркалюють життєву правду, загальногуманістичні ідеали, виховують високі моральні цінності, почуття гідності. Формування світогляду як системи поглядів на життя, природу, суспільство передбачає усвідомлення людиною свого місця в навколишньому світі. Історія й теорія літератури, критика та публіцистика, лінгвістика, стилістика, інтерпретація художнього твору – ці та інші дисципліни студенти вивчають більш глибоко й усвідомлено за умови синтезування філософських, лінгвістичних і літературних знань.

У контексті аналізу функційних характеристик варто зазначити, що вчитель-філолог використовує сформовані знання й уміння на практиці

в науковій, літературно-видавничій та освітній сферах. Проводячи професійну діяльність, учителі-філологи опановують мови в теоретико-практичному, синхронно-діахронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному вимірах, а також вивчають українську й зарубіжну художню літературу, усну народну творчість, стилістику, міжкультурну усну та писемну комунікацію, методичні аспекти навчання мови і літератури, психолого-педагогічні норми організації освітнього процесу в ЗЗСО. Учитель-філолог повинен досконало володіти комунікативними стратегіями, майстерно послуговуватися мовою в освітньому процесі, у ході роботи над стандартизацією й уніфікацією науково-технічної термінології, реферування, налагодження ефективної педагогічної комунікації. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів-філологів передбачає засвоєння базових наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філософії, філології, педагогіки, методики, психології тощо.

Багатогранною, сформованою особистістю називав учителя-філолога видатний український педагог В. Сухомлинський. У час, коли «словесному вихованню» приділяли другорядну роль, дослідник у книзі «Серце віддаю дітям» схарактеризував форми роботи в педагогічному колективі, спрямовані саме на філологічну освіту. «У руках вихователя слово, – наголошував великий педагог-гуманіст, – такий могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мрамур у руках скульптора... без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це нібито той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» (Сухомлинський, 1976, с. 160).

Докладний опис проблеми професійної підготовки вчителів-словесників подано в дослідженні В. Семиченко (1992), де обґрунтовано правомірність розуміння її як процесу професійного становлення майбутніх учителів-словесників; мети й результату освітньої діяльності ЗВО; сенсу залучення студента до освітньої діяльності. Авторка стверджує, що вчитель-словесник – це насамперед психолог, який допомагає дитині засобами рідного слова розібратися в труднощах сьогодення, готує до вступу в життя суспільства, детермінує вагу ґрунтовних знань загальної, вікової, філологічної, когнітивної психології, лінгвопсихології, психології спілкування й стосунків, психології особистості, етнопсихології, умінь визначати рівень розвитку

особистості, виховувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності тощо (Семиченко, 1992, с. 227). Науковець пропонує вдосконалити технологічний компонент професійної підготовки майбутніх учителів-словесників через використання особистісно зорієнтованих розвивальних технологій навчання. Ці міркування розвиває В. Шуляр, окреслюючи шляхи покращення професійної конструкторсько-технологічної діяльності вчителя-філолога. Зокрема, у праці виокремлено й науково аргументовано педагогічні умови підготовки до професійної планувальної діяльності на технологічних засадах. Науковець трактує конструкторсько-технологічну компетентність як здатність майбутнього вчителя-філолога виконувати систему технологічних функцій, проектно-конструкторських дій та операцій, що вможливає трансформацію структурних компонентів підготовчої діяльності, а також гарантує прогнозовану результативність. Мета формування конструкторсько-технологічної підготовки вчителя-філолога полягає в кількісних змінах, у максимальному уникненні стихійності на підготовчому етапі професійної діяльності, у досягненні високого рівня мотивації до фахово-творчого зростання й педагогічної майстерності (Шуляр, 2004).

Фундаментом професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога дослідники вважають розвиток відповідальної особистості з високим ступенем самостійності й креативності, а також низки якостей, як-от: гнучкість професійного мислення, мобільність та адаптивність до різних ситуацій професійної діяльності, постійне фахове вдосконалення тощо (Дуплійчук, 2015, с. 13).

У наукових студіях актуалізована проблема професійного розвитку й самовдосконалення вчителів-філологів. Заслужують на увагу результати дослідження Л. Бабенко щодо необхідності та доцільності використання системного підходу в організації професійного самовдосконалення майбутніх учителів української мови і літератури. Авторка зазначає, що процес професійного самовдосконалення вчителя-філолога є складним і багатограним: з одного боку, він детермінований внутрішніми установками педагога, його мотивами, потребами, цінностями, власними вимогами до себе, з іншого – продиктований певними вимогами суспільства та професії до особистості педагога. Професійне самовдосконалення вчителя української мови та літератури науковець убачає в розвитку особистісних якостей і здібностей, які прогнозують успіх у професійній діяльності, у створенні умов для

підвищення рівня професійних знань та вмінь відповідно до сучасних суспільних вимог, а також у забезпеченні поінформованості щодо новітніх досягнень у галузі спеціальності й науки загалом (Бабенко, 2005).

Варта уваги позиція І. Преображенської, яка виокремлює структурні компоненти самоосвітньої компетентності вчителя-філолога:

- морально-смісловий – відображає ставлення до самоосвіти як до життєво значущої цінності, потребу в самоосвіті;

- комунікативний – містить уміння налагоджувати спілкування, вивчати й трансформувати комунікативний досвід;

- базовий – характеризує наявність базових знань із фахових предметів, що дають змогу самостійно просуватися в галузі;

- комп'ютерний – віддзеркалює сформованість умінь студентів використовувати ІКТ як універсальний засіб отримання, перетворення й використання корисної інформації;

- орієнтаційний – репрезентує здатність орієнтуватися в професійному просторі, наявність знань про основні тенденції в професійній галузі, уявлень про умови досягнення успіху;

- методологічний – уміння планувати самоосвітній процес, застосовувати методи пізнання, згідно з сучасними методологічними підходами (Преображенская, 2008).

У ракурсі нашого дослідження відзначимо окреслені К. Климовою і О. Прокоповою діалогічні характеристики (властивості) мовнокомунікативної та мовленнєвокомунікативної компетентностей. Зокрема, вони передбачають оволодіння вміннями визначати на основі сприйнятої інформації ключові слова (сенси) й репродукувати її зміст; будувати сократичні (за т. зв. методом Сократа) запитання на основі сприйнятої на слух чи зором інформації; публічного обговорювати, дискувати на певну тему; складати систему запитань, що стосуються предмету обговорення; логічно включатися в процес обговорення питання, зважаючи на попередній перебіг спілкування; пропонувати узагальнюючі підсумки розмови; експромтом підтримувати тему розмови та дискувати, заперечуючи, підтримуючи чи спростовуючи думки й погляди опонентів; влучно користуватися формами етикету за конкретної комунікативної ситуації; мотивувати пропозиції й можливі шляхи розв'язання проблеми, що була предметом обговорення тощо (Климова, 2010; Прокопова, 2010)

Теоретичну й практичну цінність мають наукові праці відомої української дослідниці О. Семеног, яка вперше провела ретроспективний аналіз національного досвіду професійної підготовки педагогів-філологів, зробила спробу оновити методологію змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності, запропонувала власну модель системи професійної підготовки вчителів-словесників, з огляду на компетентнісно-орієнтований підхід. Під професійною підготовкою майбутніх учителів української мови та літератури авторка розуміє сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу словесникам викладати предмети в загальноосвітніх закладах різних типів (Семеног, 2005, с. 28). Ефективна підготовка вчителя української мови й літератури, за висловом науковця, уможливує єдність професійно компетентного фахівця-дослідника й культуромовної особистості, сформованість потребнісно-мотиваційної, інформаційної, операційної готовності до творчої філологічної, наукової та самоосвітньої діяльності. О. Семеног (2005) пропонує спрямувати професійну підготовку майбутніх учителів-словесників на формування їхньої професійної компетентності. У працях виокремлено й докладно описано компетенції вчителя-словесника: лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну та дослідницьку, якими студенти оволодівають під час вивчення дисциплін. Створення високоефективної системи неперервної професійної освіти вчителя-філолога можливе за умови формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення (Семеног, 2005, с. 8).

Науковий пошук О. Семеног продовжений у перспективних розвідках М. Ячменик, де обґрунтовано теоретичні й методичні аспекти мовно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти. У монографічній праці схарактеризовано цілісний педагогічний процес взаємозв'язку навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, практичної підготовки, що спрямований на формування готовності вчителів-словесників навчати мовно-літературних предметів, проводити гурткову роботу в ЗЗСО, з огляду на педагогічно доцільні засоби медіаосвіти та індивідуальні особливості учнів.

В умовах реалізації концепції Нової української школи особливу роль відіграє формування інформаційно-цифрової компетентності вчителя-словесника, що скерована на здатність створювати й використовувати засоби медіаосвітнього продукту в професійній діяльності; розвиток критичного мислення; аналітичних умінь; комунікаційних навичок. Практичне значення мають інноваційні інструменти й засоби медіаосвіти (технічні, програмні, мережеві, креолізовані, аудіовізуальні), які сприяють ефективності виконання професійних завдань із формування компетентної мовної особистості учня, його соціалізації, духовному збагаченню, розвитку моральних цінностей, естетичному вихованню. Зміст авторського спецкурсу «Медіакультура вчителя-словесника» заслуговує на впровадження як варіативний освітній компонент освітньо-професійної програми або варіативний модуль мовно-методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Підтримуємо думку дослідниць, що вчитель-словесник в освітньому процесі має не тільки застосовувати засоби медіаосвіти для унаочнення тем занять із мовно-літературних предметів, а й навчити учнів грамотно моделювати свій медіапростір: бути репрезентантом цінностей громадянської відповідальності особистості, критично споживати медіаінформацію, уміти комунікувати в мережевому просторі, зважаючи на соціальну толерантність, уміти захистити себе від кібератак (булінг, тролінг, мова ворожнечі); володіти навичками розуміння, аналізу (факт-чекінг), редагування медіатексту (уміти не лише відповідати на запитання, які постають під час перегляду / прослуховування медіаконтенту, а й правильно їх формулювати; знати про основи кібербезпеки, розрізняти фейкові, пропагандистські, маніпулятивні тексти); створювати якісний медіапродукт (графічний, аудіовізуальний). Важливість професійних та особистісних рис актуалізує необхідність удосконалення фахової, мовно-методичної підготовки вчителів-словесників до використання засобів медіаосвіти (Семенов, & Ячменик, 2019).

Підготовка майбутніх учителів-філологів, на думку М. Пентилок (2014), потребує нових підходів і стратегій, що відповідають запитам сучасного суспільства. Виховати в молодого покоління повагу й любов до української мови як рідної та державної, забезпечити якісне володіння нею в усіх сферах суспільного життя – завдання, що потребує нових підходів до сприйняття й розуміння ролі мови в суспільстві, оновлення та розбудови методики її навчання в усіх типах освітніх

закладів. Завдання вищої школи – надання можливостей для саморозвитку особистості, сприяння пошукові власної індивідуальності, самореалізації, що є засадничим у мовній освіті та професійній підготовці педагогічних кадрів. Сучасний навчально-виховний процес у середній і вищій школі ставить за мету опанувати вербальне спілкування, а предметна методика прагне окреслити орієнтири, підходи, з'ясувати закономірності, методи, прийоми й засоби навчання мови. У лінгводидактиці розроблено технології, методи та прийоми навчання основних аспектів мови (особистісно орієнтованого, компетентнісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісного) і видів мовленнєвої діяльності (рецептивного й продуктивного мовлення) (Пентилюк, 2014, с. 2).

У контексті обґрунтування методологічних засад проблеми дослідження варто апелювати до праць Л. Базиль, О. Вовк, Л. Мацько, О. Семеног та ін., де викладено наукові підходи й окреслено вектори вдосконалення професійної підготовки вчителів-філологів. Так, О. Вовк наголошує на необхідності комплексного поєднання в освітньому процесі компетентнісного, комунікативного, когнітивного, культурологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого й герменевтичного підходів, що вможливує системність професійної підготовки, паралельний мовленнєвий і когнітивний розвиток студентів, формування їхнього множинного інтелекту, картини світу, мовної особистості, ментального та знаннєвого простору (Вовк, 2013, с. 6–7). Водночас, за висловом О. Семеног, у цифрову добу важливого значення для підготовки майбутніх учителів-словесників набуває праксеологічний підхід, що дає змогу розробити й обґрунтувати норми ефективної педагогічної діяльності та максимальної доцільності педагогічних дій. Авторка описує академічну лекцію крізь призму основних рис педагогічної праксеології, акцентує увагу на змінах формату лекцій (проблемних, інтерактивних дискусій, групової роботи, лекції-візуалізації, відеолекції), а також на новій ролі онлайн-лектора (Семеног, 2017). На нашу думку, поєднання герменевтики й педагогічної праксеології сприяє підвищенню готовності суб'єктів пізнання до самоактуалізації в майбутній фаховій діяльності, зокрема в професійно-комунікативній.

Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року передбачає запровадження змін у системі шкільної освіти. Освітні

новації вимагають належного реагування закладів вищої освіти, які готують майбутніх учителів, зокрема української мови і літератури (Концепція «Нова українська школа», 2017). Поєднання мистецтва мови й мовлення, мовленнєвої культури та професійної комунікації, емоцій і мовленнєвої поведінки потребує високого рівня професійної компетентності вчителя-філолога.

Зазначимо, що в руслі компетентного підходу практичну цінність становлять результати досліджень А. Вербицького, І. Зимньої, О. Ларіонова, О. Овчарук, В. Платонова, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, Л. Хоружої, А. Хугорського та ін. Ідеї щодо формування професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів обґрунтовано в працях Л. Базиль, Н. Бібік, О. Бігич, В. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилок, Т. Симоненко, О. Семенов та ін. Зокрема, у дисертації Л. Базиль верифіковано ефективність системи розвитку літературознавчої компетентності вчителя-філолога, що витлумачена як особистісно-професійний феномен, який синтезує індивідуально-особистісні (мотиви, цінності, ставлення, філологічні здібності, естетичний смак) і професійно-діяльнісні (знання, уміння, навички) якості, що вможливають готовність провадити літературознавчу діяльність, яка становить підґрунтя для самореалізації. Під поняттям «розвиток літературознавчої компетентності» дослідниця пропонує розуміти спеціально організований процес, що допомагає формувати студента як творчого фахівця, організовуючи взаємодію реципієнта з літературними творами в інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному й художньо-творчому вимірах. У праці наголошено, що система формування та розвитку літературознавчої компетентності вчителів української мови і літератури базована на низці підходів, серед яких, крім компетентнісного, варто виокремлювати аксіологічний, екзистенційний, системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, інтегративний, герменевтичний, креативний (Базиль, 2016).

Сучасні вчені Л. Мацько, Л. Мамчур, О. Олійник, О. Яшенкова звертають увагу на ті самі властивості особистості вчителя-мовця, що й античні автори: повага до партнера, природність, доброзичливість, щирість, об'єктивність, зацікавленість, толерантність. Дослідники наголошують на важливості широкого інтересу до партнера, уміння знайти те, що об'єднує людей, тобто вміння вийти за межі власного егоїзму – взаємодіяти з іншими без егоцентричних установок (Мацько,

& Мацько. 2006). За Л. Мамчур, мовна компетентність – це знання мовних норм на фонологічному, семантичному (лексичному й граматичному), структурно-синтаксичному рівнях. Комунікативна компетентність залежить від багатьох чинників: комунікативних інтенцій (запам'ятовування сказаного та постійна кореляція спілкування); дотримання комунікативної мети; вивчення особистості комуніканта й надання зворотного зв'язку з огляду на психологічні особливості (темперамент, звичаї, уподобання) та соціальний статус; підтримання процесу спілкування і його контроль; уміння й навички завершення комунікації тощо. Комунікативна компетентність – сукупність знань про спілкування в різноманітних ситуаціях із різними комунікантами, знання й контроль вербальної та невербальної взаємодії, уміння й навички їх застосування в комунікації в ролі адресанта та адресата. Комунікативна компетентність охоплює мовну, дискурсивну, соціолінгвістичну, ілюктивну, стратегічну, соціокультурну компетентності (Мамчур, 2006; 2013).

Українські науковці Н. Волошина, І. Казанжи, О. Куцевол, Н. Миропольська, В. Сидоренко, І. Синиця, О. Шевнюк трактують художню літературу як джерело набуття естетичної компетентності, а також наголошують на естетичному вихованні особистості через взаємопов'язане вивчення української й зарубіжної літератури, орієнтацію на міждисциплінарний синтез та інтеграцію змісту навчання. Спілкування з творами літературного мистецтва – важливе джерело формування естетичної культури особистості, оскільки цей процес не може бути просто спогляданням або читанням художньої літератури, він спонукає пережити, увібрати раціональне й ірраціональне, інтелектуальне та емоційне, свідоме й підсвідоме. Культура мовлення вчителя-філолога тісно пов'язана з формуванням естетичного чуття слова, розумінням глибини його змісту. Не випадково Н. Миропольська надає великого значення вдосконаленню техніки мови, використанню пантонімічної техніки, техніки саморегуляції та контактної взаємодії, якими повною мірою мають володіти студенти й викладачі ЗВО. Естетична культура людини залежить від ступеня та характеру освоєння нею лінгвістичного багатства творів мистецтва літератури, «де прекрасне й потворне, низьке та піднесене, красиве й витончене є естетично загостреними та «очищеними» від випадкових моментів, слугують важливим чинником естетичного виховання». Через долучення до багатства художньої літератури, музики, живопису,

архітектури можна повернути виховання в контекст культури – «середовища, що вирощує й духовно збагачує особистість» (Мирополюська, 2003, с. 29–32).

Сучасний учитель-філолог – це вчитель-професіонал, який має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну й методичну підготовку, обстоює гуманістичну педагогічну позицію, володіє дослідницькою й інформаційною культурою, уміє оперативно та своєчасно реагувати на зміни в напрямках розвитку системи освіти взагалі й у методиках навчання мови зокрема. Особливу увагу формуванню «краси педагогічної дії», актуальній проблемі інтелектуального, морально-духовного, естетичного становлення особистості сучасного вчителя, учителя-майстра, що утверджує високу культуру та естетичні ідеали, зосереджено в працях І. Зязюна. Наскрізною ідеєю гармонійного розвитку майбутнього педагога автор уважає засади «Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи». Філософ досліджує формування навичок естетичного ставлення вчителя до своєї праці, звертає увагу на значення рівня мовленнєвої культури в професійній діяльності педагога, на роль літератури в її формуванні. Майбутній педагог має бути готовим до художньо-естетичної освіти школярів у стінах ЗВО, він «не лише опановує педагогічну реальність, оволодіваючи системою професійних компетентностей, але водночас усвідомлює себе суб'єктом професійної поведінки й дії, тобто формує свою професійну педагогічну позицію» (Зязюн, 2001, с. 95).

Важливе значення в професійній підготовці та професійно-комунікативній діяльності вчителів-філологів має методична компетентність, що характеризує їхню здатність володіти сучасними дидактичними методами, прийомами, технологіями викладання української мови і літератури; планувати, аналізувати свою навчально-пізнавальну й педагогічну діяльність; окреслювати проблеми та шляхи їх подолання; прогнозувати, узагальнювати, популяризувати свій досвід; проєктувати, створювати новий методичний продукт. У цьому контексті практичну цінність мають праці О. Бігич, Т. Симоненко, В. Коваль, де методична компетентність потрактована як здатність проєктувати, адаптувати, організовувати, умотивовувати, досліджувати й контролювати навчання, освіту, розвиток школярів засобами навчального предмета (Бігич, 2003, с. 129; Симоненко, 2013; Коваль, 2013). На наш погляд, формування методичної компетентності безпосередньо пов'язане з практичною підготовкою майбутніх

учителів-філологів. Диверсифікація практик (психолого-педагогічна, діагностична, навчально-виховна, педагогічна та ін.) сприяє набуттю досвіду майбутніх учителів-філологів у педагогічній майстерності й творчості, моделюванні навчально-виховного процесу, розв'язанні педагогічних ситуацій, проведенні уроків, позакласних заходів тощо. Важливу роль у професійно-педагогічному становленні відіграють комунікативні вміння, що характеризують культуру мовлення, використання комунікативних стратегій і тактик у різних комунікативно-педагогічних ситуаціях.

У «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.) зазначено, що освітні програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, зокрема з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій. Обов'язковий складник освітнього процесу підготовки здобувача до педагогічної професії – неперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має становити не менше як 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання). Не менше від половини обсягу практичної підготовки має бути заплановано для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 5, 16)

З огляду на положення «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), у підготовці вчителя української мови і літератури необхідно посилювати психолого-педагогічний складник підготовки (психолого-педагогічну компетентність), що акумулює здатність планувати й організовувати освітній процес із навчання української мови і літератури, формувати в учнів ключові компетентності; реалізувати пошук ефективних шляхів мотивації учнів до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомлене ставлення до навчання); створювати психологічно безпечне комфортне освітнє середовище у ЗЗСО; виховувати учнів (зокрема засобами української мови і літератури); рефлексувати й коригувати власну педагогічну діяльність; застосовувати сучасні методи та технології навчання (як-от ІКТ); створювати навчально-методичне забезпечення для проведення занять з української мови та літератури; використовувати методики діагностики психологічного розвитку учнів; розуміти специфіку професійної

діяльності й вимоги до професіоналізму вчителя-філолога; відстежувати сучасні тенденції в підготовці вчителя-філолога за кордоном; оперувати знаннями з академічної та професійної мобільності; демонструвати дотримання академічної доброчесності.

На думку Н. Фоміних (2010), досягнення високого рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності можливе за умови побудови навчання як цілісної системи. В авторській моделі процес підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності подано у вигляді цілісної системи взаємопов'язаних елементів, які становлять стійку єдність. Основним результатом, на який зорієнтовано впровадження моделі, є готовність майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності (Фоміних, 2010). Цифрова нарративізація розширює можливості збагачення розповіді почуттєво-емоційними та суб'єктивними характеристиками. Імпонують ідеї та практичні поради науковців щодо можливостей і переваг застосування цифрових нарративів у навчальному процесі. Феномен цифрових нарративів спонукає до глобального переосмислення традиційного розуміння предмета вивчення гуманітарних наук, а також методів навчання (конвергенція традиційних методів із використанням ІКТ).

Сучасні засоби ІКТ слугують базою для реструктурування навчального процесу, з огляду на індивідуальні можливості студентів-філологів, їхні інтереси, здібності, навчальний і життєвий досвід. Підтримуємо позицію М. Кадемії, Р. Гуревича щодо необхідності постійного вдосконалення інформаційно-освітнього середовища ЗВО для задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів через підвищення рівня підготовки в галузі інформаційних технологій, а також динамічного поєднання різних засобів комунікації, які акумулюють інтелектуальний і культурний потенціал ЗВО (Гуревич, Кадемія, & Шевченко, 2012).

Дослідниця І. Соколова (2008) пропонує компетентнісну модель учителя-філолога, окреслюючи кваліфікаційний, компетентнісний, особистісний профілі. Кваліфікаційний профіль засвідчує здатність учителя-філолога мати подвійну кваліфікацію, реалізувати виробничі функції, провадити різні види педагогічної діяльності. Особистісний профіль відображає власний результат учителя-філолога, який пройшов професійну підготовку у ЗВО. Цей профіль зорієнтований на творчий

розвиток особистості, охоплює аксіологічний, акмеологічний складники особистості; фахові, особистісні, творчі потреби й потреби в удосконаленні; мотиви педагогічної діяльності; властивості майбутнього вчителя. Компетентнісний профіль віддзеркалює структуру й зміст професійної компетентності вчителя-філолога в системі загальних, загальнопрофесійних, професійно-предметних компетентностей, що дають змогу провадити успішну професійну діяльність. До загальних компетентностей належать соціально-політична, загальнокультурна, самоосвітня, інформаційна, допрофесійна, вони окреслюють стратегію функціонування людини в соціумі, тактику дій у різних галузях роботи, маркують засвоєння нового соціального досвіду, опанування практичних навичок, сприяють формуванню здатності вчителя-філолога самовизначитися в полікультурному просторі. Завдяки таким загальнопрофесійним компетентностям, як психолого-педагогічні, філологічні, управлінські, професійно-комунікативні, стає можливим окреслення стратегій професійної педагогічної діяльності, що засвідчують особливості філологічної та педагогічної діяльності, відображають кваліфікаційний профіль учителя, його здатність синтезувати знання професійного блоку основної та другої спеціальності (Соколова, 2008, с. 195–203). Специфіка аналізованої моделі пов'язана з тим, що вона формує уявлення про гармонійне поєднання основних компонентів системи (управлінського, технологічно-процесуального, акмеологічно-аксіологічного), оптимізує доцільність принципів, функцій управління професійною підготовкою у ЗВО за низкою критеріїв і параметрів якості. Управлінський компонент спрямовано на структурну цілісність, змістовність, неперервність і циклічність процесу, а також на мікро- й макрочинники. Акмеологічно-аксіологічний компонент зазначеної моделі віддзеркалює особистісні результати фахової підготовки вчителя-філолога, тобто розвиненість професійної компетентності. У технологічно-процесуальному компоненті відображено ступеневість підготовки за подвоєними, поєднаними спеціальностями філологічного й педагогічного профілю (Соколова, 2008, с. 206–219).

Отже, специфіка професійної діяльності та професійної підготовки вчителя-філолога полягає в органічному інтегруванні психолого-педагогічного й філологічного складників, які спрямовані на формування мовної, культурологічної, педагогічної, психологічної,

літературознавчої, комунікативної, методичної, цифрової компетентностей.

Сучасні методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів-філологів базовані на ключових положеннях лінгвістики, лінгвокультурології, герменевтики, педагогічної компаративістики. У контексті дослідження заслуговують на увагу результати наукового пошуку вчених-компаративістів, у працях яких з'ясовано особливості професійної підготовки вчителів та філологів, а саме: Н. Авшенюк (2017), Н. Бідюк (2020), Н. Войнаровської (2007), Я. Гулецької (2008), Т. Данилишеної (2011), Л. Дяченко (2016), О. Комочкової (2015), В. Корнієнко (2012), М. Леврінц (2020), О. Матвієнко (2013), Н. Мукан (2011), О. Огієнко (2018), К. Скиби (2018) та ін. У студіях виокремлено сучасні тенденції розвитку педагогічної та філологічної освіти в контексті інтеграції наукових галузей; обґрунтовано методологічні й методичні засади підготовки вчителів-філологів; досліджено структурно-змістові, процесуальні, навчально-методичні, нормативно-правові аспекти організації освітнього процесу в зарубіжному досвіді; проведено порівняльно-педагогічний аналіз моделей і систем професійної підготовки вчителів-філологів в українському та зарубіжному досвіді; аргументовано можливості творчого використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в освітньому просторі України.

Безперечно практичну цінність становлять результати досліджень щодо модернізації організаційного й технологічного складників професійної підготовки учителів-філологів. Зокрема, наголосимо на практичних шляхах вдосконалення професійної підготовки: цифрова наративізація як інструмент рефлексивного викладання й навчання для покоління «YouTube»; інноваційні форми контролю та оцінювання ефективності цифрового оповідання; нові моделі формування й розвитку медіаграмотності, медіаторчості; активізація та інтенсифікація освітнього використання цифрового веб-сайту розповіді тощо. Серед ефективних форм організації й методів навчання нам імпонують такі: «інтегроване навчання», «самонавчання», «навчання в малих групах», «мікровикладання», «перевернута лекція», «бінарна лекція», «асинхронні дискусії», «інтелект-мапи», «ситуативне моделювання», «цифрові наративи» та ін., що сприяють задоволенню особистісних і професійних потреб студента; розвитку самостійної пізнавальної діяльності й проблемно-рефлексивного мислення.

Функціонування й активна участь майбутніх учителів-філологів в університетських, міжуніверситетських ораторських гуртках (клубах), у системі неформальної освіти сприяє розумінню важливості комунікативної майстерності для особистісного розвитку та професійного становлення. На особливостях і важливості позанавчальної діяльності, самостійної роботи та неформальної освіти вчителів-філологів наголошують І. Корольова, Ю. Максимчук, Н. Мамчур та ін. Саме позанавчальна діяльність та її заходи (фестивали науки й мистецтва, художні олімпіади, презентації, творчі зустрічі з поетами, композиторами, діяльність гуртків, студій, майстер-класи, педагогічні майстерні) відточують риторичні вміння, естетичну вихованість студентів. Залучення студентів до активної організаційної та практичної участі в університетських гуртках забезпечує створення ОКС, де відбувається обмін інформацією, поглядами, цінностями, сприяє індивідуальному розвитку та професійному зростанню. І. Корольова наголошує, що культуротворча діяльність студентських клубів, гуртків, творчих колективів, студій організована на основі передання студентам необхідних знань про естетичні поняття, категорії, закономірності, принципи, закони, положення тощо (Корольова, 2013, с. 176). Майбутні вчителі-філологи в ОКС реалізують себе як творчі особистості, формують систему цінностей, смаків.

У контексті порушеної проблеми вважаємо за доцільне наголосити на наукових пошуках українських і зарубіжних учених щодо онтологічних засад розвитку педагогічної комунікації: філософія комунікації (комунікативна філософія); філософія діалогу (психологія, педагогіка); гуманістична психологія й педагогіка; дитиноцентрована педагогіка; особистісно орієнтоване навчання та виховання; педагогіка співпраці; педагогіка толерантності, суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні та вихованні та ін. Давньогрецький філософ Сократ зазначав, що в спілкуванні виявляється справжня сутність людини. Саме йому належать такі слова: «Заговори, щоб я тебе побачив». Давньоримський оратор Квінтіліан давав своїм учням такі настанови: «Якщо хочеш стати хорошим оратором, стань спочатку хорошою людиною» (Колотілова, 2007, с. 138). Конкретніше сказав Аристотель: «Існує три причини, що викликають довіру до мовця, тому що є саме стільки речей, у силу яких ми віримо без доказів, – це розум, чеснота й доброзичливість... Якщо слухачам здається, що оратор має всі ці якості, вони неодмінно

відчувають до нього довіру» (Аппельрота, & Платонова, 2015, с. 157–158.).

Зауважимо, що в середині ХХ ст. відбувся «комунікативний вибух» у філософії та суспільній культурі (Сарновська, 2000, с. 3). Представники комунікативної філософії О. Апель, Х. Гадамер, Ю. Хабермас, К. Черрі та ін. трактують комунікацію як особливий вид соціальних взаємин. Учені звертають увагу на важливість нової етики людських взаємин (макроетики), орієнтації на універсальні цінності, які б сприяли порозумінню людства. Зокрема, Ю. Хабермас наголошує, що комунікація за своєю природою передбачає визнання кожним учасником спілкування значущості свого партнера зі спілкування. Універсалізація комунікативної етики, на думку дослідника, є важливою передумовою подолання обмежень «спотвореного», «монологічного» спілкування, переходу до спілкування широго, людського, справжнього, діалогічного й загалом формування громадського суспільства. Серед найбільш значущих гуманістичних цінностей, необхідних для цього, Ю. Хабермас називає немеркантильну моральну поведінку, самосвідомість, самовизначення, свободу й гідність особистості, які, по суті, є індикаторами людської сутності (Хабермас, 2000).

Новий напрям у сучасній філософській думці «комунікативна філософія» досліджує повсякденне мовленнєве спілкування між людьми. Провідна ідея полягає в тому, що комунікація перетворюється на парадигму, яка заступає філософію буття та філософію свідомості. Важливо, що до філософської та соціальної теорії вводять етичний вимір – суб'єкт-суб'єктні стосунки (Кушнір, 2013). Як стверджує К. Ясперс, екзистенції поза комунікацією не існує, «кожна втрата комунікації та її розриви і є власне втратою буття». Так само не існує свободи поза комунікацією, оскільки можливість екзистенційної комунікації – умова свободи особистості (Петрушкевич, 2015).

Якісна професійна підготовка учителів-філологів можлива за умови науково обґрунтованої методології, що базована на вагомих здобутках філософії, психології, педагогіки, лінгводидактики, соціолінгвістики й культурології, а також орієнтована на загальноєвропейські вимоги до мовної освіти, позитивний зарубіжний досвід і національні традиції.

Отже, філософські, психолого-педагогічні й філологічні проєкції підготовки майбутніх учителів-філологів, що досліджені українськими та зарубіжними вченими, передбачають створення оптимальних умов

для навчання мови і літератури (української) тощо; стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; розвиток їхнього критичного мислення, мовної особистості, множинного інтелекту, здатності до концептуального моделювання інформації; розширення знаннєвого простору, з огляду на індивідуальні стилі й навчальні стратегії студентів.

Узагальнення та систематизація наукових джерел дає підстави трактувати професійну підготовку учителів-філологів в умовах ОКС як цілісний, динамічний, системний педагогічний процес (у взаємозв'язку навчально-пізнавального, науково-дослідницького, практичного складників), спрямований на якісні зміни, що ефективно впливають на проектування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя-філолога на когнітивному, діяльнісному й особистісному рівнях, з огляду на специфіку мовного та літературознавчого потенціалу, культурні та національні особливості мови, а також формують його готовність до ПКД, професійного самовдосконалення й самореалізації. Результатом підготовки є готовність учителя-філолога до ПКД, сформований сучасний світогляд, професійні знання інноваційного характеру. Цей процес відбувається поетапно й неперервно, на засадах комплексного аналізу зовнішніх і внутрішніх чинників, педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів та педагогічних принципів. Якісна професійна підготовка учителів-філологів можлива за умови дослідження досягнень українських науковців і практиків, а також позитивного зарубіжного досвіду, особливостей професійно-комунікативної діяльності вчителя-філолога.

1.2. Овітньо-комунікативне середовище закладів вищої освіти

Досягнення компромісу між запитами суспільства, рівнем професіоналізму учителів-філологів і результатами їхньої професійної діяльності актуалізує необхідність реформ для вдосконалення професійної компетентності вчителів-філологів, орієнтованої на самовдосконалення й професійне зростання, досягнення особливого авторитету у сфері соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних взаємин і взаєморозуміння з новою генерацією учнівської молоді.

Досягнення високого рівня професійної компетентності вчителя-філолога сприяє самовдосконаленню навчально-пізнавальної та професійної діяльності, слугує показником готовності до професійної діяльності та вагомим кроком до педагогічної майстерності. На жаль, вітчизняна практика, результати експериментальних досліджень і рефлексія власного досвіду засвідчують, що в учителів-філологів недостатньо високий рівень готовності до професійно-комунікативної діяльності. Це зумовлене низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких – брак результативних інноваційних технологій навчання, низький рівень науково-методичного забезпечення, нагальна потреба в розробленні системи заходів щодо покращення якості підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема створення комфортного освітнього (освітньо-комунікативного) середовища. Таке середовище передбачає створення атмосфери толерантності, відповідальності, академічної доброчесності; стимулює самопідготовку й саморефлексію; пропагує різні форми навчальної активності та комунікації; формує потяг і творче ставлення до навчання; забезпечує реалізацію студентоцентрованого підходу тощо.

Вивчення різних підходів до витлумачення поняття «освітнє середовище» дає змогу стверджувати, що науковці інтерпретують цей феномен на кількох рівнях, обстоюючи відмінні погляди на його структуру, зміст і функції, моделі. Запропоновано обґрунтування освітнього середовища за двома основними напрямками: соціально-психологічним (взаємодія особистості з навколишнім світом) і соціально-педагогічним (розвиток ціннісних орієнтацій та поведінки особистості). Загальновизнаними вважають такі моделі освітнього середовища: *екологоособистісна* (В. Ясвін); *екопсихологічна* (В. Панов); *комунікативна* (В. Рубцов); *антрополого-психологічна* (В. Слободчиков); *психодидактична* (В. Лебедева, В. Орлов); *модель освітнього середовища певного навчального закладу* (А. Артюхіна, Г. Беляєв, Т. Бородкіна, О. Васильєва, О. Горчакова, В. Козирєв, Ю. Кулюткін, В. Новиков та ін.); *модель безпечного освітнього середовища* (В. Пилипенко, Н. Чесноков, Л. Сидорова, Н. Нечипор та ін.); *модель інформаційного середовища* (Ю. Биков, Р. Гуревич та ін.).

Узагальнену модель освітнього середовища ЗВО представлено на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Узагальнена модель освітнього середовища ЗВО
(за технологією В. Шеймана)

Структура освітнього середовища ЗВО покликана забезпечувати професійну підготовку майбутніх учителів-філологів у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунтя для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. Особливу увагу потрібно зосереджувати на створенні можливостей для формування й розвитку якостей особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої й індивідуальної освітньої траєкторії.

До структурних компонентів освітнього середовища належать такі: суб'єктний, ціннісно-цільовий, організаційний, змістовий, комунікативний, діяльнісний, інформаційний, ресурсний, управлінський. Водночас, освітнє середовище охоплює взаємопов'язані мікросередовища: навчальне, науково-дослідницьке, виховне, управлінське, інформаційно-комунікативне, ресурсне та ін. За якісними характеристиками освітнє середовище описують за низкою критеріїв: дух, атмосфера, комфорт, психологічний клімат, безпека, доброзичливість, толерантність, міжособистісна взаємодія, змістова насиченість, варіативність, динамізм.

Особливості створення інформаційно-освітнього середовища, упровадження й використання комп'ютерної техніки та нових

інформаційних технологій в освіті досліджують В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич, А. Єршов, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, В. Кухаренко, О. Майборода, Ю. Машбиць, Ж. Меншикова, В. Монахов, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, С. Сисоева, О. Спирін, П. Стефаненко, В. Сумський, О. Тихоміров, О. Філатов, І. Якиманська та ін. За висловом Р. Гуревича, інформаційно-освітнє середовище – багатокомпонентна система, що акумулює не лише комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал закладів вищої освіти, функційну інфраструктуру, забезпечуючи єдиними технологічними засобами діяльність викладачів і студентів (Гуревич, 2015с).

Учені доводять, що мета створення єдиного інформаційно-освітнього середовища у ЗВО – формування успішної інтелектуальної та творчо розвиненої особистості, яка володіє високою інформаційною культурою (Гуревич, 2015а). Як стверджує І. Шахіна, основне завдання інформаційно-освітнього середовища ЗВО пов'язане з наданням принципово нових можливостей для пізнавальної творчої діяльності людини. Це може бути досягнуто завдяки сучасному інформаційному й технічному оснащенню основних видів діяльності в освіті (навчальна, педагогічна, науково-дослідницька, організаційно-управлінська, експертна та ін.). Інформаційно-освітнє середовище дає змогу досягати підвищення ефективності та якості процесу навчання; інтенсифікації наукових досліджень у ЗВО; скорочення часу й поліпшення умов для освіти; посилення оперативності та ефективності управління окремими освітніми установами й системою освіти в цілому; інтеграції національних інформаційних освітніх систем до світової мережі, що полегшує доступ до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки, культури тощо (Шахіна, 2013). На думку О. Соколової, інформаційне середовище ЗВО – це один з аспектів їхньої діяльності, що охоплює організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передання інформації, забезпечуючи оперативний доступ до інформації та реалізуючи освітні наукові комунікації (Соколова, Сисоева, Алексюк, Воловик, Кульчицька, Сігаєва, & Цехмістер, 2001).

В. Мойсєв пропонує таке визначення: інформаційно-освітнє середовище – єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях і комп'ютерних телекомунікаційних технологіях взаємодії. Таке

середовище може охоплювати віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, структуровані навчально-методичні комплекси й розширений апарат дидактики, де діють принципи нової педагогічної системи (Моисеев, 2005). Згідно з міркуваннями В. Солдаткіна, це системно організована сукупність засобів передання відомостей, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів (Солдаткин, & Лобачев, 2006).

У педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка запропоновано таку дефініцію поняття «інформаційно-навчальне середовище»: сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умов наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) із предметним змістом певного навчального курсу (Гончаренко, 2011).

На підставі викладу необхідно обґрунтувати та спроектувати освітньо-комунікативне середовище (ОКС) для підготовки майбутніх учителів-філологів у ЗВО. Професійне становлення особистості вчителя-філолога відбувається в спілкуванні під час як аудиторної навчальної, так і позанавчальної діяльності. У процесі самостійної діяльності студент опрацьовує матеріал (50-60 % навчального часу) за допомогою інформаційних технологій і ресурсів, різних засобів комунікації.

Створення ОКС, на наше переконання, забезпечить максимальний рівень комунікації й індивідуалізації навчання, завдяки широкому використанню освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють формуванню стійких пізнавальних інтересів і мотивів у студентів, зменшують витрати часу на освоєння матеріалу, знімають напруженість, стимулюють пізнавальну активність та самостійність, розвивають творчі здібності й комунікацію.

ОКС – спеціально побудована інноваційна педагогічна система, що охоплює взаємопов'язані компоненти (навчальна / позанавчальна діяльність, комунікації, інформаційний простір, освітньо-інформаційні ресурси, наставництво, навчально-методичне забезпечення), які забезпечують інтеграцію мовознавчої, мовленнєвої, психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів на основі

творчого поєднання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

ОКС – інтегроване, відкрите, динамічне, адаптивне середовище, що містить організаційні, управлінські, педагогічні, соціальні, методичні, навчальні й особистісні взаємозв'язки, функційно спрямоване на забезпечення ефективної комунікації (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Модель освітньо-комунікативного середовища ЗВО

Навчальна / позанавчальна діяльність. За умови методично й дидактично виваженої організації викладачем педагогічної взаємодії зі студентом, навчальна / позанавчальна діяльність останнього розвивається та трансформується, студент набуває вмінь самостійно ставити перед собою мету, вибирати власну тактику і стратегію її реалізації, проводити проміжний і підсумковий контроль, регулювати й контролювати розумові процеси, що лежать в основі процесу навчання та супроводжують його.

Водночас варто зазначити, що традиційна система навчання має низку недоліків, серед яких – домінування словесних методів навчання, активність викладача й пасивність студента, орієнтованість навчальної програми на середнього студента, перенавантаження на пам'ять студентів, представлення інформації в абстрактно-логічній формі;

переважання репродуктивних методів навчання, усталена структура заняття, нераціональне використання часу на організацію продуктивної діяльності студентів, брак застосування інноваційних технологій навчання, інтерактивних методів, відсутність методичних і методологічних підходів та принципів, які б оптимізували формування цілісності й системності знань на заняттях тощо. Нині система навчання у ЗВО не створює належних умов для ефективного розвитку творчих і комунікативних здібностей майбутніх учителів-філологів. Унаслідок цього школа одержує «пасивних» учителів, які не готові до провадження професійної діяльності в стрімких умовах розвитку ІКТ. Особливо нагальною є потреба в оновленні змісту й підходів до їхньої фахової підготовки, зміщення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту та організації навчання на сучасні методологічні підходи й принципи, вивчення зарубіжного досвіду, використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій, новітніх методик, сучасних методів, форм і засобів навчання, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності в умовах інформаційно-комунікативно-освітнього середовища школи.

У цьому контексті ОКС реалізує низку *функцій*, а саме:

- *адаптивну*, що дає змогу пристосовуватися до змінних соціальних, освітніх і професійних вимог та адаптувати до них специфіку і зміст навчально-комунікативної діяльності;

- *інформаційно-пізнавальну*, яка полягає в потребі в самостійному набутті більш широких, систематизованих, глибоко осмислених, особистісно та професійно значущих мовних знань і мовленнєвих умінь;

- *компенсаторну*, що виявляється не лише в здатності студента усувати вади, але й у вмінні за необхідності компенсувати зафіксовані недоліки в знаннях і вміннях;

- *саморозвивальну*, яка розкривається в прагненні до постійного самовдосконалення відповідно до особистих самоосвітніх цілей та орієнтирів;

- *виховну*, що реалізується паралельно з функцією саморозвитку через розвиток якостей особистості як активного суб'єкта освітньої діяльності (самостійності, наполегливості, цілеспрямованості, самоорганізованості тощо);

- *рефлексивну*, яка зумовлює прагнення студента до формування рефлексивних умінь, необхідних для успішної професійно-комунікативної діяльності (самооцінювання, самоконтроль, самокорекція та ін.);

- *психологічну*, що пов'язана зі становленням Я-образу та уособлює повний спектр функцій професійно-комунікативної діяльності, оскільки в студента як у суб'єкта відбуваються якісні перетворення на всіх рівнях структури особистості, залежно від проходження ним кожного етапу на шляху до досягнення одного з рівнів готовності до професійно-комунікативної діяльності.

Посутню роль у навчанні спілкування й налагодження міжособистісної комунікації в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів мають відігравати фахові дисципліни. Водночас практика доводить, що зміст дисциплін лінгвістичного й літературознавчого блоку не повною мірою забезпечує вивчення комунікативних стратегій і тактик. Постає потреба в оновленні змісту філологічної освіти та у створенні належного комунікативного середовища. Наприклад, лінгвістика вивчає проблеми вербальної комунікації – виникнення й розвитку мови та мовлення (усного й писемного, діалогічного та монологічного) як найважливіших засобів людського спілкування. Семіотика, що перебуває на межі лінгвістики, логіки, філософії й інших наук, досліджує комунікацію як передання знаків або обмін знаками, студіює феномени смислотворення, інтерпретації й розуміння (Василик, 2003, с. 14). Серед вибіркових дисциплін, на нашу думку, варто було б передбачити такі: «Теорія мовної комунікації», «Комунікативні стратегії й тактики», «Міжкультурна комунікація», «Крос-культурна взаємодія», «Риторика», що вивчають різні аспекти комунікації в контексті інформації, групової та масової комунікації. Учені Ф. Бацевич, М. Василик, Л. Мацько, О. Яшенкова наголошують, що зі змінами в суспільній організації змінюється роль особистості, набувають значення її вміння взаємодіяти з іншими людьми, використовуючи різні стратегії й тактики комунікації. Зокрема, М. Василик доводить, що з розвитком інформаційної цивілізації зростає значення гуманізму в суспільному житті, а найбільш сприятливою й потенційно ефективною формою комунікації стає форма діалогу. Справжній діалог, за висловом ученого, неодмінно передбачає, що люди визнають цінність і значущість позиції іншої сторони, прагнуть зрозуміти один одного. Очевидно, що діалог як найбільш оптимальна

форма спілкування, яка виявляється в ставленні до іншої людини як до цінності, як до активного співучасника взаємодії, зумовлює зростання значення комунікативної компетентності його учасників (Василик, 2003, с. 58).

Навчання в ОКС являє собою органічну структуру освітньо-комунікативної взаємодії. Погоджуємося з позицією Г. Панченка, який формулює вимоги до такого середовища: забезпечення особистісної орієнтованості навчання; створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання студентові свободи дій в управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ у заданих межах; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей індивідуума; підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями й співпраці; регулювання мотивації діяльності студентів під час використання комунікативних технологій; ґрунтовне проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору (Панченко, & Шевченко, 2012).

Інформаційний простір. Інформаційний простір ЗВО охоплює різну інформацію: навчальний розклад, інформаційні повідомлення й новини, анонси, накази та розпорядження, графік навчального процесу, контакти, оголошення тощо. Сучасний інформаційний простір, з одного боку, надає безліч можливостей для комунікації, з іншого – ускладнює цей процес. Як зазначає І. Шоробура, основними вимогами до інформаційного простору ЗВО є вільний доступ студентів до телекомунікаційних послуг, зокрема до мережі Інтернет, ІКТ та інформаційних ресурсів; надання кожному студентові, викладачу можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки; створення умов для формування комп'ютерної й інформаційної грамотності всіх працівників ЗВО, створення системи мотивацій щодо впровадження та використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в процесі підготовки фахівців (Шоробура, 2016).

Функційний потенціал інформаційного простору ЗВО забезпечують інформаційні підсистеми, які задовольняють потреби й інтереси всіх учасників освітнього процесу. Наприклад, створені персональні кабінети студентів і викладачів дають змогу якісно управляти навчальним процесом, контролювати (проводити самоконтроль) навчальні результати студентів; переглядати розклад занять, навчальні плани, індивідуальні плани студента й викладача;

отримувати вільний доступ до матеріалів лекційних, практичних занять, самостійної роботи; розсилати повідомлення студентам чи викладачам; брати участь у WEB-чатах, блогах, форумах; коригувати електронні журнали викладача тощо. На початку навчального року всі учасники освітнього процесу отримують інформацію щодо цілей, змісту та програмних результатів навчання, порядку й критеріїв оцінювання в межах окремих освітніх компонентів.

Для успішної комунікації в інформаційному просторі ЗВО необхідно навчити студентів використовувати сучасні формати донесення своїх думок, ідей, фактів (інтерв'ю, подія, фото, інфографіка, есе, рисунки тощо), що дасть їм змогу сконцентрувати навчальні зусилля та ресурси, сфокусуватися на просторі й доступності різних повідомлень та інформації. Для майбутнього вчителя-філолога важливо максимально наблизитися до своїх учнів засобами слова, інформації й ресурсної підтримки, що забезпечить початок діалогу, взаєморозуміння, взаємодію.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах створеного ОКС передбачає інформаційний обмін, інтерактивний діалог, реалізацію внутрішньої та зовнішньої системної комунікації, координацію комунікативно-педагогічних дій, фіксування й коригування навчальних результатів, а отже, готовності про професійно-комунікативної діяльності у ЗЗСО.

Комунікації. В інформаційному суспільстві важливо не лише вміти опрацювати інформацію, яка стає все більш доступною, а й навчитися впливати та переконувати за допомогою різних видів комунікації. Значущість і необхідність ефективного функціонування комунікацій у ЗВО засвідчують такі чинники: 1) комунікація – одна з основних умов існування й розвитку ЗВО; 2) комунікація реалізує взаємодію із зовнішнім середовищем, визначаючи рівень і якість ухвалення рішень; 3) комунікації характеризують стан внутрішнього середовища ЗВО через функціонування та взаємодію особистостей, структури, цілей, технології й завдань закладу; 4) комунікація створює неформальну структуру в процесі функціонування закладу, сприяє зближенню з нею формальної структури (Шпак, 2010). Водночас ефективність освітньої діяльності ЗВО, його структурних підрозділів, академічної спільноти багато в чому залежить від надійності комунікацій та досягнення взаєморозуміння.

Для результативної комунікації важливе значення мають засоби та форми комунікації, комунікаційні стратегії й тактики. В умовах ЗВО описують кілька форм комунікації: очне спілкування, електронна пошта, форуми й чати, модульне середовище, інтернет-конференції, блоги, онлайн-заняття, вайбер-групи, дошка оголошень, скринька, сайти ЗВО або кафедри тощо. У цьому контексті результативним є правильно розроблене повідомлення (меседж) для кожної форми (каналу) комунікації та отримання зворотного зв'язку, що забезпечує ефективність комунікації. Для процесу використовують найбільш дієві комунікативні стратегії й тактики. Наприклад, суттєве значення має структура повідомлення, яка зазвичай містить три складники: факти / твердження (викладені максимально логічно й лаконічно); підтвердження (статистичні дані, результати досліджень, цифри, інші докази, що унаочнюють твердження); приклади-емоції (навчальні, життєві, професійні тощо). Нижче подано приклад такого комунікаційного прийому, як «сандвіч-меседж»:

- *факт / твердження* – «Тисячі дітей із національних меншин в Україні є дискримінованими»;

- *підтвердження* – «За офіційними даними, 75 % випускників угорськомовних шкіл Берегівського району Закарпаття навіть не подолали порогу «склав – не склав» під час ЗНО з української мови»;

- *приклад-емоція* – «Це означає, що вони відрізані від можливості вступити до ЗВО, не можуть поїхати на роботу до іншої області й претендувати на роботу в органах місцевого самоврядування, бо не знають української мови. Чи можна уявити в будь-якій європейській країні, що випускник державної школи провчився 11 років і не знає державної мови? Держава не могла залишити таку ситуацію й узяла на себе відповідальність забезпечити порівняно кращий рівень викладання української в школах нацменшин».

Наступний етап – планування комунікації, що передбачає формулювання мети, цільової аудиторії, окреслення завдань, вибір каналу комунікації, інструменти комунікації, очікувані результати. Для успішної реалізації всіх етапів комунікації важливо посилити інформаційне наповнення власних ресурсів (сайт закладу, сайти структурних підрозділів, сайт випускової кафедри) додатковими ресурсами (наприклад, соцмережі). З-поміж ефективних комунікативних тактик вартий уваги такий прийом, як «спрощена мова спілкування», що спрямований на позбавлення штамтів, канцеляризмів,

другорядної інформації, зайвих деталей. До технік ефективних комунікацій належать «персоналізація», «візуальний сторителінг», «цифрова наративізація», «зворотний зв'язок» (онлайн-опитування), «цифровий фактаж», «фокус-результати» (комунікування результатів своєї діяльності) та ін. Ефективна комунікація – цілеспрямована взаємодія, орієнтована на розуміння співрозмовника, її засоби сприяють налагодженню й розвитку контактів, позитивних взаємин, вивченню особистісних якостей тощо. Важливими вміннями є врегулювання вербальних і невербальних «сигналів» спілкування та забезпечення особистісного комунікативного комфорту.

Для інтегрування студентів та викладачів до «комунікативної спільноти» особливе значення має етика відповідальності. У праці О. Апеля «Обґрунтування етики відповідальності» філософ зазначає, що «визначення ідеї комунікативної спільноти зобов'язує до прогресивної реалізації певних умов, які насамперед роблять можливою дискурсивну організацію колективної відповідальності за колективні дії» (Ситниченко, 1996, с. 60).

Навчально-методичне забезпечення. ОКС – багатосуб'єктне середовище, яке об'єднує суб'єкти навчання, інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, педагогічні методи й технології. Засобами інформаційної підтримки студентів та навчального процесу є інформаційний пакет спеціальності, паперові й електронні ресурси університетської та кафедральної бібліотек, модульне середовище для навчання, навчально-методичні комплекси дисциплін (робочі програми, силабуси, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації до практичних занять, вказівки до виконання курсових робіт, програми практичної підготовки тощо). Навчальні курси в модульному середовищі наповнюються навчально-методичним електронним комплексом із конкретних дисциплін, що містить такі елементи: електронні підручники, де представлений теоретичний матеріал, глосарій, а також теми семінарських і практичних робіт; плани лекційних та практичних занять; віртуальні лабораторні комплекси; конспекти-презентації лекцій; завдання до практичних робіт; навчальні завдання для самостійної роботи й вимоги до них; питання та завдання до підсумкової атестації; опис інформаційних засобів і технологій, необхідних для виконання навчальних завдань; методичні вказівки до використання цього комплексу; електронні банки тестів; покликання на

додаткові інформаційні ресурси з дисципліни в мережі Інтернет; додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали й ін.).

Освітньо-інформаційні ресурси. Автоматизована система управління навчанням «Moodle» являє собою веб-додаток, розташований на сервері. «Moodle» надає змогу проектувати, створювати інформаційно-навчальні ресурси навчального закладу та керувати ними. «Moodle» – достатньо гнучка система, оскільки викладач може не лише самостійно створювати електронний курс та управляти ним, а ще й контролювати доступ до своїх курсів, надсилання на перевірку виконаних студентами завдань, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти студентам перескладати контрольні завдання (модульних або підсумкових – заліків, іспитів), за результатами виконання студентами завдань виставляти оцінки й давати коментарі. Можливості, які надає система, допомагають забезпечити індивідуальну роботу викладача з кожним студентом. Це не лише використання електронної пошти та обміну вкладеними файлами, але й організація форумів, чатів, ведення блогів тощо. Водночас можна використовувати текст, презентації, таблиці, схеми, графіку, відеоматеріали, покликання в мережі Інтернет, допоміжні файли й інші матеріали (Коломоєць, & Швець, 2013).

У використанні «Moodle» для підготовки майбутніх учителів-філологів є низка переваг, а саме: зміна рутинних дій; можливість навчання в будь-який зручний для студентів час; вільний доступ до комплекту необхідних навчальних матеріалів у сучасному електронному вигляді; інноваційна система оцінювання знань (електронні тести), об'єктивна та незалежна від викладача; збільшення творчого й інтелектуального потенціалу завдяки самоорганізації, уміння взаємодіяти з колегами-одногрупниками, розміщення власних файлів, розв'язання проблем, дискусія у форумах та чатах (Аврамчук, & Коваль, 2016). «Moodle» – це система, яка орієнтована насамперед на забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу, її застосовують для організації як заочного та дистанційного навчання, так і для підтримки очного навчання. Однак найкращі результати система забезпечує в разі так званого змішаного навчання («blended learning»). У цьому випадку традиційна навчальна комунікація «обличчям до обличчя» доповнена технологіями електронного навчання («e-learning»). Реалізація електронного навчання забезпечує

комунікацію студентів між собою та з викладачем за допомогою електронних освітніх ресурсів і сервісів. Для майбутніх учителів-філологів ОКС дає змогу реалізовувати різні види комунікації: чати, електронна пошта, презентації, що суттєво збагачує взаємодію суб'єктів середовища.

Освітньо-інформаційні ресурси – це ресурси освітнього характеру, які розміщені у веб-просторі локальної (ЗВО) чи глобальної мережі у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо та відеоформатів тощо). Ці ресурси безпосередньо стосуються навчання майбутніх учителів-філологів (електронна бібліотека, словники, енциклопедії, педагогічна преса, Wiki-ресурси, електронні підручники, освітні платформи («EdEra», «CoursEra»), методичні матеріали до уроків, олімпіад та конкурсів, офіційний сайт української мови і літератури; форуми літературних об'єднань тощо).

Залучення студентів до участі в телеконференціях, веб-конференціях, форумах, чатах для оптимізації навчально-пізнавальної діяльності й забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу стає можливим завдяки взаємоузгодженню трьох сфер: аудиторних занять (педагогічні програмні засоби), електронних бібліотек (мультимедійні засоби, електронні підручники, енциклопедії, бази даних), Інтернету (соціальні сервіси, електронна пошта, скайп, телеконференції, чати, блоги, гіпертекстове середовище «Вікі-Вікі» тощо). Наприклад, робота над мультимедійним проектом має необмежені можливості для розвитку ефективної форми комунікації викладача й майбутніх учителів-філологів. У процесі проектної діяльності змінюються взаємини між викладачем і студентами, зникає бар'єр страху перед необхідністю відповідати або запитувати. Так, у ході роботи над мультимедійним проектом перед майбутніми вчителями-філологами постає низка завдань: робота над дизайном презентації (оформлення текстів); створення ієрархічної структури всієї інформації по тексту; розрахунок анімації; застосування технології гіпертексту для створення меню та кнопок переходу; сканування й фотографування необхідних матеріалів; запис тексту та музики тощо. Мультимедіа не лише забезпечує множинні канали презентування інформації, а й створює умови, коли різні середовища доповнюють один одного. Перед майбутніми педагогами постають великі можливості у творчому використанні кожного індивідуального середовища, що має свою мову.

Останнім часом в Інтернеті набувають поширення засоби «віртуальних світів» (ВС), тривимірних об'єктів, які є вдосконаленою електронною моделлю не книжкової сторінки (як веб-сторінка), а кімнати, музейного залу, міського майданчика тощо. Модель ВС для дидактичних цілей можна трактувати як подальше поліпшення моделі комп'ютерного слайд-фільму. Ця модель уже знайшла в педагогіці широке застосування. Зафіксовано збільшення її віртуальних можливостей і впровадження в неї низки принципів, властивих гіпертексту, наприклад: свобода пересування по ВС; необов'язковість суцільного перегляду ВС. Крім того, ВС має ефект присутності: можна вибирати кут огляду об'єктів ВС, переміщуватися від одного об'єкта до іншого.

Підвищенню ефективності проектної діяльності, розвитку інформаційно-аналітичної діяльності сприяють веб-квести, кейс-технології, сервіси «Mindjet MindManager», «LiveSpaces» та «Windows Live Writer» (створення записів блогосфери та управління ними). Особливе зацікавлення становить спілкування студентів у мережевій спільноті, що вимагає дотримання правил мережевого етикету, визнання учасників, «ніків», «аватарів», зіставлення їх із реальними, часто відомими у своєму середовищі професіоналами, спостереження за їхньою діяльністю. Для організації групової роботи студентів можна сформулювати блогосферу для записів із можливістю обговорення, обміну повідомленнями тощо. Сервіс «LiveSpaces» застосовують для розміщення блогів. Для створення й управління записами в блогах «Microsoft Live Spaces» використовують спеціальний додаток «Windows Live Writer».

Для активізації комунікації між студентом і викладачем організовано форум – основний інструмент взаємозв'язку, що дає змогу студентам проходити консультації, ставити запитання, на які викладач відповідає в зручний для нього час. Запитання-відповіді в текстовому форматі (за бажанням викладача) можуть бути доступними й для інших студентів (навіть наступних груп) (Тарнавська, 2013). Це допомагає створити перелік запитань, які часто виникають у студентів стосовно вивчення курсу, подати вичерпні відповіді.

Цілеспрямована організація самоосвітньої діяльності студентів супроводжувана самостійним пошуком необхідних знань у гіпертексті, конструюванням власного ОКС й індивідуальної освітньої траєкторії, формулюванням (вибором) аналітично орієнтованих

завдань, необхідністю ухвалення рішень щодо використання потенціалу середовища, виконання функцій управління власною діяльністю із саморозвитку тощо. Ефективної співпраці досягають через створення атмосфери доброзичливості, взаємопідтримки та взаємоповаги у взаємодії педагогів і студентів, студентів між собою, а також з іншими членами ОКС на тлі спільного виконання завдань, набуття досвіду використання ІКТ. Можливість інтерактивності сприяє формуванню в майбутніх учителів-філологів за допомогою інтернет-технологій комунікативних навичок, культури спілкування, що передбачає вміння стисло й чітко формулювати власні думки, терпимо ставитися до думки партнерів, здатність вести дискусію, аргументовано викладати свою позицію, а також слухати та поважати думку партнера. Можливість пошуку різної інформації (текстової, звукової, графічної, мультимедійної) сприяє формуванню в майбутніх учителів-філологів уміння здобувати інформацію з різних джерел і подальшому її опрацюванню за допомогою сучасних комп'ютерних технологій. Пошукові послуги Інтернету дають змогу отримати доступ до віртуальних бібліотек, віртуальних кафе й музеїв, різних інформаційних та освітніх сайтів.

Наставництво. На сайті ЗВО можна ознайомитися з освітніми програмами, освітніми компонентами, силабусами, робочими програмами дисциплін. Супровід освітнього процесу, тісної взаємодію між його учасниками реалізують через систему наставництва (кураторство, робота деканату, відповідальних осіб на кафедрі, студентського самоврядування, викладача тощо). Необхідні роз'яснення здобувач отримує в гаранта ОП, викладача певної дисципліни, куратора академічної групи, завідувача кафедри, декана факультету.

Традиційно наставництво має такі форми освітньої комунікації: співпраця в процесі навчально-виховної діяльності; безпосереднє спілкування викладача зі студентом як в аудиторії, так і поза навчальним процесом; проведення наукових студентських конференцій та семінарів регіонального й усеукраїнського рівнів; використання електронної пошти, месенджерів («Viber»), телефонного зв'язку для обміну повідомленнями й ін. На кафедрі викладачі розробляють графіки консультацій для студентів. Для соціально-економічного захисту прав та інтересів студентів працює первинна профспілкова організація студентів, яка має такі напрями: формулювання адміністрацією університету пропозицій щодо поліпшення умов побуту, відпочинку,

медичного обслуговування, оздоровлення, розвитку студентського самоврядування; контроль правильності нарахування стипендії та інших виплат студентам. Для визначення рівня задоволеності освітньою, організаційною, інформаційною, консультативною й соціальною підтримкою проводять анкетування здобувачів вищої освіти. Одним із найважливіших елементів ОКС є активність студент (робота у форумах і чатах, спілкування електронною поштою тощо).

Уважаємо, що ОКС у ЗВО сприятиме формуванню успішної інтелектуальної і творчо розвиненої особистості вчителя-філолога, забезпечуватиме оперативний інтерактивний доступ до інформації та реалізуватиме освітні комунікації. ОКС розширює можливості для розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів, зважаючи на індивідуальні освітні потреби, темп і ритм освоєння навчального матеріалу; формування суб'єктної позиції студента, підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, рефлексії та самоаналізу; трансформування стилю викладання від трансляції знань до інтерактивної взаємодії; персоналізації освітнього процесу (студент самостійно окреслює свої навчальні цілі, способи їх досягнення, бере до уваги свої освітні потреби, інтереси та здібності, викладач є лише фасилітатором). У схематичному вигляді можливості ОКС представлено на рис. 1.3.

На нашу думку, удосконалення професійної підготовки вчителів-філологів потребує виважених педагогічних дій та розв'язання актуальних організаційно-педагогічних завдань в умовах ОКС, зокрема:

— удосконалення змісту освіти через використання сучасних теоретичних і практичних напрацювань з ораторської (комунікативної) майстерності;



Рис. 1.3. Можливості ОКС у підготовці майбутніх учителів-філологів

— використання інноваційних освітніх технологій, форм організації навчальної діяльності (проектування та проведення інтегрованих (бінарних) занять, методів і прийомів удосконалення комунікативної майстерності (відкриті лекції, публічні виступи, майстер-класи, дебати, тренінги тощо);

— упровадження спеціально розроблених курсів (спецкурсів) із розвитку комунікативної майстерності майбутніх учителів-філологів;

— залучення викладачів і науковців до вивчення й розв’язання комунікативно-педагогічних проблем, збільшення та підвищення якості наукових і навчально-методичних праць комунікативного спрямування;

— поглиблення співпраці із зарубіжними дослідниками (участь у міжнародних конференціях, форумах, семінарах, публікації в зарубіжних виданнях, вивчення й використання міжнародного досвіду);

— розроблення професійно орієнтованих комунікативних завдань (урахування тем індивідуальних робіт відповідно до професійного спрямування);

— розроблення та впровадження спеціалізованих мультимедійних технологій – відеокурсів, інтернет-ресурсів, форумів, соціальних мереж, хмарних технологій тощо;

— залучення студентів і викладачів до позанавчальної комунікативної діяльності (конкурси ораторів, читців, публічні дебати тощо), а також до різноманітних видів інформальної освіти.

Отже, доцільність створення й підтримки ОКС у закладах вищої освіти зумовлена низкою чинників: зростанням швидкості передавання інформації та знань; необхідністю динамічної адаптації майбутніх учителів-філологів до навколишнього середовища й соціальних змін, що відбуваються в ньому; потребою реформування системи навчання відповідно до вимог інформаційного суспільства (підвищення продуктивності праці; прозорість і гнучкість освітніх процесів; навчання згідно з потребами та здібностями студентів). Електронні освітні ресурси мають чималий потенціал для підвищення якості навчання майбутніх учителів-філологів та сприяють усвідомленню ними особливостей майбутньої професійно-комунікативної діяльності, розвитку особистісних і професійно важливих якостей, необхідних для успішного опанування майбутньої професії; оптимізують побудову індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток творчих здібностей.

1.3. Методологія проблеми дослідження

Методологія як інструмент пізнання й перетворення навколишньої дійсності описує основні напрями педагогічного дослідження, забезпечує його об'єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність. У філософських словниках термін «методологія» потрактований як система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; сукупність прийомів, засобів, методів, дослідження, що використовують у будь-якій науці; «учення про метод наукового пізнання і перетворення світу» (Жигірь, 2016).

Методологія педагогіки, за дослідженнями науковців, охоплює питання щодо структури й функцій знань із педагогіки, зокрема педагогічну проблематику; систему знань про засади та будову педагогічної теорії, вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові й педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний зміст; учення про способи організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність), що наявні в процесі спілкування суб'єктів педагогічної системи для отримання,

перетворення, розуміння, зберігання й застосування інформації, а отже, для пізнання та перетворення педагогічних об'єктів (педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, педагогічний факт тощо); учення про принципи побудови, передумови, основні закономірності розвитку, форми й методи наукового пошуку як теорію наукового пізнання в конкретній науковій дисципліні (Власенко, 2015; Краевский, 1991; Дмитренко, & Ярьсько, 2010; Ипполитова, Колесников, & Соколова, 2006). Інструментом реалізації методологічних підстав наукового аналізу педагогічних явищ і процесів слугує методологічний підхід, який науковці вважають вихідним принципом, вихідною позицією дослідника, що маркують загальну мету й стратегію діяльності, «принципову методологічну орієнтацію дослідження, кут зору, із якого розглядають об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта)» (199).

У літературі запропоновано різні міркування стосовно трактування терміна «підхід». Автори словника з методології О. Новиков і Д. Новиков (2013) зауважують, що підхід варто характеризувати як певний засадничий принцип, позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а також як напрям вивчення аналізованого предмета (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) (с. 117–118). Категорія «підхід» містить такі компоненти: основні поняття, що використовують у процесі навчання; принципи як вихідні положення для провадження педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; методи та прийоми побудови освітнього процесу (Фрицюк, 2017). Інколи поняття «підхід» ототожнюють із певною світоглядною позицією, що відображена в дослідженні І. Блауберга, & Е. Юдіна (1973), розуміючи його як стратегічний принцип чи їхню сукупність, що пов'язані із застосуванням процедур і прийомів, які слугують формою та умовою реалізації принципів. На думку Н. Дюшеєвої, методологічний підхід – стратегія, що ґрунтована на засадничих положеннях певної теорії та яка маркує напрями дослідницького пошуку (Дюшеєва, 2008, с. 19). О. Дубасенюк тлумачить «підхід» як особливу форму пізнавальної і практичної діяльності в процесі аналізу педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегію дослідження процесу, базову ціннісну орієнтацію, що детермінує позицію вченого (Дубасенюк, 2008, с. 134). Дослідниця О. Отич зазначає, що в сучасній педагогічній науці поряд із

традиційними методологічними підходами, які утверджені в наукових розвідках із проблем педагогіки, вагоме місце посідають нові підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які все більше узгоджуються із сучасними освітніми реаліями (Отич, 2010, с. 41).

У межах дослідження розуміємо «підхід» як вихідне положення для провадження діяльності, спрямованої на підготовку майбутніх учителів-філологів. Наголосимо, що з позицій лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета аналізу, тому варто брати до уваги сукупність підходів: системного, аксіологічного; діяльнісного; культурологічного; студентоцентрованого; компетентнісного, міждисциплінарного, комунікативного, середовищного.

Серед важливих методологічних підходів до дослідження й проектування процесу підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС насамперед варто назвати *системний підхід* (В. Афанасьєв, І. Блауберг, О. Вознюк, О. Гожий, О. Дубасенюк, М. Каган, І. Коваленко, Ю. Козловський, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, П. Лузан, В. Садовський, А. Урсул, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін.). Системний підхід уможливує виявлення компонентів, а також системотвірних і функційних зв'язків педагогічних систем, процесів та аналіз здатності учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності (Вознюк, & Дубасенюк, 2009, с. 139).

Науковці В. Афанасьєв, І. Блауберг (1982), М. Каган, Б. Ломов традиційно характеризують підхід як методологічний напрям у науці, що має на меті розроблення засобів і методів дослідження складноорганізованих об'єктів – систем. Сутність системного підходу в освіті полягає в тому, що всі освітні феномени, починаючи від національної системи освіти й завершуючи системами методів навчання, творчих завдань тощо, описують як великі, середні та малі педагогічні системи, порівняно самостійні компоненти яких вивчають не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими. Це дає змогу виявити спільні системні властивості та якісні характеристики як окремих елементів, так і її як цілісності. В основу системного підходу покладено насамперед прагнення зафіксувати науковими засобами цілісність, організованість системних об'єктів за допомогою формулювання наукового апарату, аналізу застосовуваних у системних дослідженнях гносеологічних

засобів, розроблення спеціальних методів для вивчення системних властивостей.

Системний підхід трактують як методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає в розробленні методів дослідження й конструювання складноорганізованих об'єктів – систем різних типів і класів (Жигір, 2016). Саме системний підхід, за П. Лузаном, допомагає логічно вибудовувати досліджуваний процес, глибше проникнути в суть професійної підготовки як цілісної системи (Лузан, 2015).

Дослідницьке зацікавлення становлять напрацювання наукової школи Н. Кузьміної, де створено й обґрунтовано концепцію педагогічної системи. Авторка стверджує, що педагогічна система – це множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання юного покоління та дорослих людей. При цьому структурними компонентами є сукупність основних базових характеристик педагогічної системи, які відрізняють її від інших (не педагогічних систем). До функціональних компонентів належать базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності педагогів (Ковальчук, 2013; 0

На тлі використання системного підходу підготовку майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС варто витлумачувати як складну систему, що постійно розвивається. Системний підхід, за Ю. Козловським (Козловський, 2012), дає змогу структурувати професійну підготовку майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС як педагогічне явище, окреслити найважливіші детермінантні чинники й елементи цього процесу, оптимізувати процес її формування, побудувати дослідження у вигляді ієрархічної моделі, з огляду на характер взаємодії між усіма елементами.

Відповідно до положень системного підходу, для підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС необхідно зважати на такі структурні компоненти, як цілі навчання, навчальна інформація, засоби комунікації між викладачем та студентами й навпаки. Виокремлення зазначених структурних компонентів уможливило окреслення напрямів діяльності щодо підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС.

Системний підхід передбачає увагу до всієї сукупності структурованих і взаємопов'язаних елементів освітнього процесу: цільового, мотиваційного, змістового, організаційного, діагностичного

й результативного. Системний підхід ґрунтований на таких основних принципах: цілісності (система постає водночас як єдине ціле та як підсистема для вищих рівнів; усі елементи системи підпорядковані загальним принципам, цілям і завданням навчання); ієрархічності (кожен з елементів системи має певне значення й підпорядкований іншим елементам або підпорядковує їх); структурності (різні елементи системи об'єднані в окремі підсистеми за певними ознаками, а кожна підсистема натомість може мати різні зв'язки з іншими підсистемами); множинності (для опису кожного окремого елемента та всієї системи загалом може бути використано безліч різних моделей); системності (об'єднує всі інші принципи, це означає, що кожен об'єкт може володіти всіма ознаками системи). Із позицій системного підходу виокремлено й зіставлено функції, зміст, форми професійної підготовки (як структурні компоненти педагогічної системи) учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти. Саме системний підхід дає змогу вибудувувати результати навчання у двох вимірах – кваліфікаційно-професійному й предметно-компетентнісному, закласти основу випереджувальної підготовки. На якості функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів позначається насамперед рівень обґрунтованості навчальної мети, змісту освіти, організаційних форм і методів навчання у ЗВО на кожному освітньому рівні (бакалавр – магістр).

Аксіологічний підхід до організації професійної майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС передбачає увагу до формування цінностей, що відображають сутність професійно-комунікативної діяльності. Розуміння комунікації в контексті аксіологічного підходу прогнозує формування нової системи цінностей, зміну ставлення до мов, зміну лінгвістичної семантики й мовної картини світу, з огляду на соціально-економічні чинники. Цінності як невід'ємна частина ставлення людини до світу наповнюють сенсом існування людини й суспільства (Кремінь, Савченко, & Андрущенко, 2008, с. 982). Саме цінності – ядро культури людини та суспільства. Як зазначає В. Мареев, найчастіше культура як антропологічний феномен відрефлектована через ціннісні відносини. По-суті, система загальнолюдських цінностей становить основу комунікації та комунікативної культури, тому культурною можна назвати тільки ту людину, яка інтеріоризувала загальнолюдські цінності, усвідомила їх як

особисті цінності й керується ними у своїй повсякденній та професійній діяльності (Марєєв, Карпова, & Щипанкіна, 2012).

Дослідники П. Гуревич (Гуревич, 1996), І. Долголенко (Долголенко, 2007), Т. Калюжна (Калюжна, 2012), В. Марєєв (Марєєв, Карпова, & Щипанкіна, 2012), В. Сластьонін і Г. Чижакова (Сластєнин, & Чижакова, 2003), В. Ядов (Ядов, 1995) та ін. трактують цінності як порівняно стійкі орієнтири, за якими людина зіставляє своє життя й професійну діяльність. Значення цінностей полягає в тому, що вони, виявляючись під час оцінювання та вибору, стають найважливішими регуляторами поведінки й діяльності, своєрідною «системою координат» людини, маркують ставлення до світу та суспільства, до професійної діяльності, до себе як до особистості й фахівця, орієнтують на основні цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення.

Аксіологічний підхід в освітньому процесі передбачає ознайомлення студентів-педагогів із суспільними та професійними цінностями, етичними аспектами професійно-комунікативної діяльності, розкриття етичних, моральних аспектів професії, формування поглядів на характер взаємин у професійній сфері, створення умов для утвердження загальнолюдських і професійних цінностей як власних життєвих смислів.

Для вчителя-філолога цінності професійної діяльності мають провідне особисте, соціальне й культурне значення, оскільки дають змогу задовольняти матеріальні та духовні потреби, слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно вагомих гуманістичних цілей. Науковці С. Маслоу і Т. Маслоу узагальнили найбільш значущі цінності, важливі для майбутніх учителів-філологів: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток школяра, його самореалізація); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, ширість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, професійна честь); цінності творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет викладача, постійне самовдосконалення педагога, цінність інновацій); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна

корпоративність, соборність, традиції, сім'я, любов і прив'язаність до дітей); естетичні цінності (краса, гармонія) (Фрицюк, 2017).

Цілком поділяємо позицію І. Ісаєва, який окреслює такі професійні цінності педагога: цінності-цілі – розкривають значення й суть цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – відображають значення засобів і способів провадження професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – характеризують значення та зміст взаємин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення й сенс психолого-педагогічних знань у процесі педагогічної діяльності; цінності-якості – віддзеркалюють значення і зміст якостей особистості педагога (взаємопов'язані індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні якості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються в спеціальних здібностях до творчості, до проектування власної діяльності) (Матвієнко, & Калугіна, 2018). На наш погляд, градація цінностей професійної діяльності вчителя-філолога має такий вигляд: цінності, пов'язані з утвердженням у суспільстві, у найближчому суспільному оточенні особистості (суспільна важливість праці, престиж професійної діяльності, визнання рідних, знайомих тощо); цінності, що стосуються задоволення потреби в спілкуванні; цінності, пов'язані з процесами самовдосконалення (можливість самореалізації у творчій, науковій діяльності, долучення до духовної культури, можливості вдосконалювати й поповнювати свої знання тощо); цінності в контексті самореалізації; прагматичні цінності (можливості самоутвердження, міжособистісного спілкування, професійного та кар'єрного зростання тощо). Очевидно, що від змісту й характеру спрямованості особистості вчителя-філолога переважною мірою залежить розв'язання соціальних та економічних проблем. Учитель-філолог має бути здатним адекватно оцінювати власні можливості та здібності, застосовувати їх відповідно до вимог кожної конкретної ситуації, а також відповідати за свої переконання й вчинки.

Розроблення теоретичних положень концепції передбачає використання методології *особистісно орієнтованого підходу*, який характеризує взаємодію викладача й студента, забезпечення розвитку кожного індивіда як суб'єкта пізнання, визнання права індивіда вибирати способи самореалізації в пізнавальній і в інших видах діяльності. Стосовно значущості особистісно орієнтованого підходу І. Бех зазначає, що «особистісно орієнтоване виховання – це виховання

в особистості переживань (як активних пристрастних внутрішніх дій) стосовно світу людей і світу природи, позаяк тільки те, що емоційно пережите особистістю, стає її ціннісно-смісловим надбанням. Переживаючи смисли життєвих явищ, людина освоює соціокультурний світ. У просторі переживань і відбувається саморозвиток і самовизначення людини як особистості». Дослідник також наголошує, що «в основі особистісно орієнтованого виховання – педагогічна дія до особистісної взаємодії; заклику, який базований на милосердному ставленні вихователя до вихованця» (Бех, 2003, с. 14).

У процесі професійної підготовки учителів-філологів в умовах ОКС відбувається становлення й розвиток особистості, що має складний, неоднозначний характер, оскільки мотиваційний бік цього процесу випереджає його змістовий та операційний виміри. С. Подмазін описує сутність розвитку особистості як більш або менш успішний рух суб'єкта від наявного «Образу-Я» до бажаного «Я-ідеалу» (Подмазін, 2000, с. 9). Уявлення про студента-філолога як про професіонала, ступінь ідентифікації його «Образу-Я» з ідеалом професіонала слугують індикатором мотиваційної сфери, що зумовлює ставлення до професійно-комунікативної діяльності. Навчання у ЗВО супроводжуване феноменами, що характеризують розвиток «Я-концепції» особистості, а саме: помітна зміна «Образу-Я» у напрямі когнітивної ускладненості й диференційованості, переважання моральних суджень, зміна зовнішніх оцінних орієнтирів на внутрішні, зростання кількості професійно-рольових конструктів. Ефективність підготовки суттєво посилюється, оскільки змістовий і процесуальний компоненти набувають нової особистісної вагомості для вчителів-філологів, стають джерелом та середовищем формування суб'єктного досвіду.

Вивчення проблемного поля концепції вимагає звернення до методології *діяльнісного підходу* (А. Вербицький, О. Давидов, А. Маркова, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), відповідно до якого освітню мету професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога реалізують через навчальну діяльність її суб'єктів. Така діяльність має бути адекватною до майбутньої професійно-комунікативної діяльності, наповнювати традиційні й новітні навчальні форми діяльнісним змістом, моделювати на теоретичному та практичному рівнях професійні функції майбутнього фаху. Для діяльності характерні такі особливості: 1) це завжди така діяльність суб'єкта чи суб'єктів, коли

організована спільна робота; 2) діяльність – взаємодія суб'єкта з об'єктом, тобто діяльність завжди предметна, змістова; 3) діяльність – творча; 4) діяльність – самостійна. Суб'єктом діяльності постає людина, яка активно налагоджує певну взаємодію з навколишнім середовищем. Діяльнісний підхід дає змогу аналізувати професійно-комунікативну діяльність із єдиних методологічних позицій, зважаючи на особливості міжособистісної взаємодії; використовувати потенціал професійно-комунікативної діяльності як умови ефективності педагогічної діяльності, основою якої є суб'єкт-суб'єктна взаємодія; застосовувати професійно-комунікативну діяльність як найважливіший фактор розвитку особистості майбутнього вчителя-філолога.

Окрім того, діяльнісний підхід передбачає спрямованість ОКС на активність суб'єктів навчання, активізацію пізнавальної, комунікативної діяльності. У цьому випадку йдеться про проблемне навчання, використання навчальних комунікативних ситуацій рівних рівнів проблемності. Це можуть бути, за А. Матюшкіним та І. Зимньою, кілька рівнів проблемності виконання навчальних завдань, зокрема щодо предмета, способів, засобів професійної діяльності та ін. Посутню увагу варто звертати, як зазначає Г. Бал, на попереднє моделювання ієрархії позиційно-рольових завдань, що передбачали б розв'язання проблем соціальної взаємодії та комунікації (Бал, 1990).

Із позицій діяльнісного підходу вчитель-філолог не пропонує готових зразків поведінки чи активності, він створює, виробляє їх разом з учнями. Діяльнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-філологів реалізує ключову ідею педагогіки комунікації – суб'єкт-суб'єктні взаємини всередині педагогічної системи. Важливим контекстом реалізації такого підходу стає спілкування (комунікація). У процесі комунікації навчальний процес проходить у формі особливої співпраці та взаємодовіри.

Дослідження професійної підготовки філологів скеровує до засад культурологічного підходу, сукупності теоретичних і методичних положень, які є основоположними у формуванні культуромовної особистості. Цей підхід передбачає аналіз педагогічних аспектів освіти крізь призму лінгвосціокультурної підсистеми, яка забезпечує розвиток людської індивідуальності, підготовку особистості до успішної самореалізації в певному соціумі й формування в її свідомості цілісної картини світу (Шипова, 2012). Згідно з підходом, акценти в професійній підготовці вчителів-філологів зміщуються з традиційної

установки щодо засвоєння заданої кількості інформації та опанування фахових умінь на розвиток культури мислення, поведінки.

Культурологічний підхід (Г. Ващенко (Ващенко, 1994), І. Зязюн (Зязюн, 2000), В. Марєєв (Марєєв, Карпова, & Щипанкіна, 2012), О. Олійник (Олійник, 2006), О. Сухомлинська (Сухомлинська, 2003) та ін.) акцентує увагу на цінності професійної комунікативної культури, що конкретизоване в ідеалах, меті діяльності, життєвих установках, способах світосприйняття майбутнього вчителя-філолога. Аналізований підхід прогнозує використання культурологічних понять (культура, культурні зразки, норми й цінності, спосіб життя, культурна діяльність, інтереси тощо) для пояснення сутності професійної діяльності, вивчення професійної сфери. С. Гессен вважає, що проблема освіти є проблемою культури (Гессен, 1995, с. 38). Завдання освіти – прилучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права, господарства, перетворення людини природної на людину культурну. Мета освіти – культурні цінності, до яких за допомогою освіти має бути прилучена людина (Гессен, 1995, с. 36).

На думку вчених (Буєв, 1996; Марєєв, Карпова, & Щипанкіна, 2012; Олійник, 2006 та ін.), використання вимог культурологічного підходу дає змогу формувати характер і моральну відповідальність людини, розвивати її духовні сили, знання й уміння, що допомагають переборювати життєві перешкоди, створювати можливості для особистого й професійного зростання. Культурологічний підхід у системі формування готовності майбутніх учителів-філологів до професійно-комунікативної діяльності передбачає розширення загальнокультурного світогляду, змісту культурних основ професійної діяльності, набуття особистісного культурного досвіду.

Особливістю застосування культурологічного підходу в професійній підготовці вчителів-філологів можна назвати його зорієнтованість не на інтереси й замовлення держави та ринку, а на культуру, завдяки чому можливе подолання небезпеки відставання культурного розвитку людства від прогресу. Цінність цього підходу вбачаємо в тому, що динаміка педагогічних ідей і теорій схарактеризована в контексті розвитку світової та національної культури. Це допомагає вчителю-філологу окреслити лінгвальні й культурологічні ідеї й теорії, які в майбутньому створять фундамент особистого кредо, а також використовуваної ним технології професійно-комунікативної діяльності.

Із позиції культурологічного підходу, освіта є соціокультурною системою, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей), розвиток людської індивідуальності, підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі. Культурологічна парадигма набуває неабиякого значення для виховання в юного покоління толерантної поведінки в полікультурному та міжкультурному середовищі, поваги до інших (Яблоков, 2017).

Для формування в студентів сучасних знань про культуру, реалії життя, адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, тобто соціокультурної обізнаності, необхідно, на наш погляд, більш активно впроваджувати культурологічний підхід до підготовки вчителів-філологів, оскільки він сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їхньої майбутньої професійної діяльності. Тільки в культурному середовищі можуть формуватися фахівці, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство та вища школа зокрема. Важливого значення в підготовці вчителя української мови і літератури необхідно надавати сформованості прагнення пізнавати прекрасне, розумітися на естетичних цінностях, творити самому й разом з учнями красу в навколишньому світі. Використання культурологічного підходу вимагає особистісно зорієнтованого спрямування роботи викладацького складу, діагностики культурних установок і потреб особистості студента та їх розвитку, відповідно до ОКС, де відбувається процес навчання й виховання. ОКС розбудоване як культурне середовище, що допомагає студентові функціонувати як в аудиторній, так і в позааудиторній навчальній діяльності, бути вільною активною індивідуальністю, здатною до самовираження та самореалізації в процесі спілкування з іншими особистостями. За такого підходу виникає потреба у творчості, оскільки вона формує комунікативну компетентність майбутніх учителів-філологів. Культурологічний підхід створює широкі можливості для роботи з художніми текстами: студенти опановують твори, що мають загальнолюдське значення, насичені культурологічною інформацією, яка реалізована ними в ОКС через різні види діяльності. На думку О. Семеног, упровадження Концепції «Нова українська школа», утвердження компетентісно-діяльнісної парадигми потребує вчителя-майстра українського слова й педагогічної дії в поєднанні з традиціями

національного виховання, який володіє здатністю до власного текстотворення з використанням можливостей фахової української мови, потенціалу галузевих терміносистем, лексикографічного ресурсу (Семенов, 2018).

Методологічний вектор дослідження – *компетентнісний підхід*. Творчий потенціал учителів-філологів, які володіють науковими засадами, уміють прогнозувати розвиток парадигм філології, демонструють красу мови та літератури, формується й розвивається під час навчання у ЗВО. Як засвідчує аналіз вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних джерел, до професійних компетентностей учителя-філолога автори зараховують лінгвістичну, літературознавчу, методичну, міжкультурну, комунікативну, народознавчу та інші (Волченко, 2006). На сьогодні не існує усталеного трактування понять «компетенція» і «компетентність». Багато сучасних науковців досліджують проблему формування компетенцій і компетентностей майбутніх фахівців різних спеціальностей, пропонуючи власні дефініції термінів. Категорійний апарат і теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу в освіті нині запропоновані вітчизняними (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун (2004) та ін.), російськими (А. Хуторський (2002) та ін.), зарубіжними (А. Вольф, Дж. Равен (2002), Г. Холмс та ін.) науковцями, які трактують компетентність як ефективну поведінку та вміння.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) компетентність схарактеризована як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну й подальшу навчальну діяльність, є результатом навчання на певному рівні освіти.

Дотримуємося тлумачення професійної компетентності Є. Павлютенковим, який описує професійну компетентність майбутнього фахівця як готовність до самостійної професійної діяльності. З іншого боку, науковець вважає, що сформована професійна компетентність передре професійній майстерності фахівця (Павлютенков, 2008, с. 6). І. Зимня під компетентністю розуміє ґрунтовану на знаннях актуальну, особистісну якість, інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини. З огляду на це, зміст компетентності становлять когнітивний, особистісний, соціальний і професійний компоненти (Зимня, 2004).

Згідно з позицією О. Пометун, «компетентність» – складна інтегрована характеристика особистості, набір знань, умінь і навичок, ставлень, що допомагають провадити ефективну діяльність чи реалізувати низку функцій, розв’язувати проблеми, дотримуватися галузевих стандартів (Пометун, 2004, с. 15–25). Варті дослідницької уваги міркування О. Семеног стосовно того, що професійна компетенція майбутнього філолога (учителя української мови і літератури) відображає рівень сформованості системи знань і вмінь, філологічних та педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних маркерів культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного провадження педагогічної діяльності (Семеног, 2005).

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі вможливило переорієнтацію домінантної парадигми з трансляції знань, умінь і навичок на створення сприятливих умов для формування в майбутніх учителів-філологів комплексу загальних та предметних компетентностей, що впливають на розвиток професійної спрямованості й готовності до виконання професійно-комунікативної діяльності, уможливають успішну самоактуалізацію та самореалізацію в різних сферах професійної діяльності.

Проблема міждисциплінарності в освіті набула актуальності починаючи у США і пов’язана з ім’ям американського науковця Х. Таби (Taba, 1952). Він окреслив переваги *міждисциплінарного підходу* в освіті: мотивація до вивчення дисциплін на принципах зіставлення та порівняння; використання міждисциплінарних знань та умінь у практиці; можливість нового бачення та презентації певних відомих явищ; розширення світогляду та підвищення самостійності у навчанні тощо. Міждисциплінарний підхід сприяє реалізації усіх дидактичних принципів навчання, стимулює викладача до оновлення змісту навчання, збагачення його цікавими та актуальними міждисциплінарними темами, новими соціальними ролями та комунікативними ситуаціями.

Використання міждисциплінарного підходу в підготовці майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС сприяє підвищенню рівня професійної, світоглядної, соціальної, комунікативної, філологічної, літературознавчої, психолого-педагогічної та методичної компетентності. Якісна інтеграція мовознавчих і психолого-педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх

учителів-філологів сприяє формуванню високого рівня гітовності до ПКД. Водночас вважаємо, що перелік фахових освітніх компонентів потребує диверсифікації та оновлення з орієнтацією на сучасні підходи й тенденції розвитку філологічної та педагогічної науки в контексті стрімкого розвитку цифрових технологій. Це сприятиме формуванню та розвитку міждисциплінарних знань та умінь учителя-філолога. На нашу думку, міждисциплінарність є необхідною умовою організації процесу навчання у вищій школі. Принцип інтегративності може бути реалізований насамперед у взаємопов'язаному навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності, на основі якого формуються інтегративні вміння. У межах дослідження пропонуємо структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції, що передбачає оновлення змісту освітніх компонентів ОПП «Середня освіта (Українська мова і література). Спеціальна освіта». Реалізація міждисциплінарних зв'язків в межах освітніх компонентів лінгвістичного, педагогічного та інформаційного спрямування, на наше переконання, сприятиме формуванню здатності до комунікації, творчого діалогу, співпраці та взаємоповаги до всіх учасників освітнього процесу; вдосконалення культури мовлення та мовленнєвої поведінки; розвитку навичок роботи в команді; вдосконалення навичок організації самостійної роботи з використанням ІКТ тощо.

Організації ефективної діяльності на занятті сприяє *комунікативний підхід* до навчання, що передбачає необхідність побудови навчального процесу як моделі спілкування. Комунікативний підхід як предмет дослідження аналізують здебільшого в контексті вивчення мови як наближення навчального процесу до реального процесу спілкування (В. Зубенко, В. Лукашенко). Основою впровадження комунікативного підходу є застосування комунікативних стратегій, які окреслюють його основні аспекти. Такими стратегіями вважаємо: використання мовних ситуацій, аудиторне обговорення; налагодження взаємодії у форматі «студент – студент» і «студент – викладач» під час комунікації; активізацію евристичних здібностей студента; вивчення лінгвістичного стимулу та ін. Комунікативний підхід передбачає руйнування психологічного бар'єра між викладачем і студентами, змінює роль студентів у навчальному процесі: вони є учасниками спілкування, відповідають за результати свого навчання, намагаються порозумітися, знайти спільне рішення

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного до реального процесу, завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілений у комунікативній поведінці викладача як учасника процесу спілкування та навчання й у комунікативно вмотивованій, активній поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання; предметність процесу комунікацій, яка має бути змодельована обмеженим, але точним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій тощо) (Бондар, 2012).

Створення ОКС формує українськомовну поведінку, актуалізує мовні компетентності, удосконалює уміння й навички особистісно-мовленнєвої діяльності, виховує особистість, здатну вільно та комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя тощо. Через опанування студентами народних звичаїв і традицій відбувається заглиблення їх у світ української ментальності.

Нині у світовій науці та практиці існують достатньо стійкі традиції застосування студентоцентрованого підходу до навчання, що полягає в максимальному переданні ініціативи навчання студентові. Цей підхід заснований на гуманістичних переконаннях, з огляду на концепцію цілісної особистості, на особистій ініціативі студента, а також на індивідуально орієнтованих навчальних програмах і самоорганізованому навчанні з використанням численних альтернативних джерел інформації, завдань творчого характеру.

Гуманістична переорієнтація суспільної думки, критика авторитаризму й стандартизації в навчанні аргументують нові вимоги до професійної діяльності вчителя, пов'язаної не тільки з ефективним переданням знанням, а й із вихованням студентів у дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентності та відповідального ставлення кожного до самого себе, людей, навколишнього середовища, природи. Як засвідчує практичний досвід, *студентоцентрований підхід* до підготовки майбутніх учителів-філологів не позбавлений суперечностей. З одного боку, цей підхід зумовлений історичною логікою розвитку педагогічної науки, яка вивела нас на такий рівень, коли дуже важливо процес навчання перетворити на процес учіння. З іншого боку, викладач залишається організатором навчального процесу й відповідає за кінцевий результат. Деякі вчені вважають, що центрований на студенті підхід є найкращим засобом розв'язання

проблем, що виникають у процесі навчання, оскільки саме він забезпечує сприятливі емоційні умови для вільного самовираження особистості. Інші спеціалісти доводять, що «афективне» (емоційно забарвлене) навчання не завжди є «ефективним» (Базиляк, 2011). Водночас усі погоджуються з тим, що саме центрований на студенті підхід має на меті розкриття особистісного потенціалу кожного студента, робить викладача відповідальним за створення необхідних для цього умов, а студент, зі свого боку, відповідає за засвоєння знань, передбачених програмою. Основним напрямом взаємодії викладача й студента стає розвиток особистості останнього, а знання, передбачені програмою, слугують інструментом, за допомогою якого розкривають особистісний потенціал студента. Викладач і студент взаємодіють не тільки для того, щоб останній засвоїв певний обсяг навчального матеріалу, а насамперед для самореалізації особистих можливостей студента. Під час такої педагогічної взаємодії викладач із наставника перетворюється на «режисера», дбає про сприятливі умови для активного особистісного розвитку студента. У межах центрованого на студента підходу набуває подальшого розвитку ідея про комунікативне навчання. Спілкування стає більш ефективним за умови, якщо між педагогом і студентами налагоджені партнерські взаємини, створені умови для розкриття особистісних якостей студентів. Цей підхід передбачає педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента й викладача, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу студентів в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей, урахування їхніх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, які підтверджують унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації для становлення компетентної особистості.

Підготовка майбутніх учителів-філологів вирізняється використанням знань інших дисциплін, оскільки лише за таких умов організації навчання можливим є формування в студентів цілісної картини світу. У сучасних умовах розвитку світового співтовариства ця проблема стає ще більш актуальною, питання міждисциплінарного навчання в закладах вищої освіти мають знайти своє розв'язання (Сажко, 2011). Способи реалізації та наукові положення *міждисциплінарного підходу* до педагогічної підготовки майбутніх фахівців, упровадження інновацій, зокрема сучасних методів, засобів і

форм навчання в педагогічну підготовку, можливо досягти завдяки взаємодії різних наук, тобто міждисциплінарності (Коваль, 2016).

А. Колот вважає, що на практиці міждисциплінарний підхід може бути реалізований за двома основними форматами, сценаріями або підходами. За першого, найбільш поширеного, міждисциплінарність, образно кажучи, наводить «мости» між різними науками (дисциплінами), неформально об'єднує їх, не порушуючи їхньої самостійності, унікальності, своєрідності. За другого формату міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук (дисциплін), появи інтегрованих продуктів, проєктів, міждисциплінарних об'єктів дослідження, подальше опанування яких є принципово важливим і для науки, і для освіти (Коваль, 2016).

Міждисциплінарний підхід має численну кількість переваг, серед яких – мотивація студентів до вивчення певної дисципліни, ґрунтовного осмислення й порівняння, застосування отриманих знань на практиці; можливість по-новому представити вже відомий матеріал; розширення кругозору, підвищення самостійності та творчості студентів; інтеграція набутих знань, навичок і вмій в одне ціле та сприйняття засвоєного протягом усього навчання матеріалу як нерозривної єдності; можливість реалізувати основні дидактичні принципи навчання (Олізко, 2015).

Значення *середовищного підходу* зумовлене тим, що він апелює до значення інформаційного забезпечення, інфраструктури для передання досвіду професійної діяльності від покоління до покоління. ОКС як структурний елемент освітнього та інформаційного простору ЗВО охоплює сукупність умов, функційного й просторового об'єднання суб'єктів освітнього процесу (матеріальні та просторово-предметні фактори, соціальні компоненти й міжособистісні взаємини). Організаційний складницького середовища – змістове, інформаційне, навчально-технологічне (методи, форми, засоби навчання, освітні технології тощо) забезпечення освітнього процесу. Змістовий складник стосується інформаційного поля для задоволення освітніх потреб майбутніх учителів-філологів. Комунікативний складник освітнього середовища вмотивовує необхідність створення сприятливої психологічної атмосфери як загалом у навчальному закладі, так і в кожній аудиторії, налагодження необхідних для формування комунікативних зв'язків.

Середовищний підхід допомагає майбутньому вчителю-філологу самостійно орієнтуватися у великих обсягах інформації. Цей підхід

аргументує необхідність зміщення акценту на особистість студента, допомогу в його самонавчанні й саморозвитку, набутті професійного досвіду. За такої організації ОКС стає важливим засобом формування готовності до професійно-комунікативної діяльності. Науковці зазначають, що розум здатний до успішного оволодіння знаннями, кмітливість – це властивість, яка не раз і назавжди дана природою, бо змінюється від характеру навчання, процесу розумової праці. Отже, створення сприятливих умов для творчої навчальної діяльності студентів, самореалізації їхньої особистості в навчально-виховному процесі – найважливіший складник професійної діяльності викладача.

У межах ОКС відбувається позитивний вплив на особистість студента як на свідомому, так і на позасвідомому рівнях. Студенти-першокурсники мають змогу швидше адаптуватися та самовизначитися з подальшою комунікативною діяльністю, що сприятиме цілісному й гармонійному впливу на них. Середовищний підхід інтегрує сфери систематичного навчального процесу та його практичну реалізацію. Майбутні вчителі української мови і літератури, здобуваючи вищу освіту, багато часу перебувають в ОКС, тому його вплив важливий у всі періоди становлення фахівця. Природність, багатогранність, довершеність середовища діяльності студенти перебувають у межах екопсихології та позитивно впливають на самопочуття, уможливають вибір змісту й форм діяльності, сприяють зростанню авторитету та іміджу. О. Ярошинська описує «педагогічний потенціал» середовища, який має вплив на «ціннісно-змістовий, моральний, естетичний інтелектуальний» рівні студентів (Ярошинська, 2014, с. 178). Складові частини середовища ЗВО так чи так активовані в навчально-виховному процесі. Дослідниця поділяє їх на речові компоненти середовища, спеціально створені й призначені для педагогічних цілей; компоненти, що покликані виконувати педагогічні функції; природні компоненти всередині приміщення; природу навколишнього середовища.

Педагогічний потенціал ОКС має корелювати із суспільними вимогами ЗВО, сприяти задоволенню культурних та естетичних запитів, транслювати студентам наукову, культурну, соціальну інформацію. ОКС ЗВО зазнає постійного й цілеспрямованого вдосконалення, відповідно до суспільних потреб і потреб педагогічного процесу. На підготовку майбутніх учителів-філологів впливають такі чинники: дидактичне середовище – навчальні аудиторії, у яких щодня перебуває студент під час навчального процесу; рекреації, що доносять

інформаційні, культурологічні матеріали, стають місцем для масових заходів, квестів, зустрічей тощо; актові зали, які зазнає нового тематичного оформлення до кожного запланованого заходу; бібліотеки, що є не тільки інформаційними центрами, а й місцем культурно-мистецьких заходів; приміщення для гурткових занять, засідань проблемних груп тощо, які діють як лабораторії для вдосконалення талантів молоді.

Середовищний підхід суттєво збагачує професійну педагогіку, надаючи студентам змогу набути особистісного й фахового досвіду. Попри всю оригінальність і самобутність ОКС навчального закладу, його облаштування повинно бути регламентованим освітньою доцільністю, мати естетичну й культурну цінність.

Окреслені вище методологічні підходи формують стратегію побудови концепції пропонованого дослідження. Очевидно, що в основу такої стратегії не може бути покладене механічне поєднання окремих елементів різних наукових підходів. Інтеграція наукових підходів до предмета аналізу охоплює два рівні: рівень інтеграції принципів, понять, положень у межах певного підходу (внутрішня структурна інтеграція); рівень інтеграції окремих елементів різних підходів (міжструктурна інтеграція). Використання обґрунтованих методологічних підходів слугує фундаментом для розроблення системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти.

Висновки до першого розділу

На основі наукової рефлексії психологічних, педагогічних, філологічних та методичних праць вітчизняних і зарубіжних дослідників констатовано необхідність цільових, організаційних, змістових, технологічних змін у системі підготовки майбутніх учителів-філологів.

Сучасний стан професійного становлення майбутніх учителів-філологів у практиці ЗВО характеризується: низьким рівнем упровадження інновацій; дублюванням змісту загальноосвітньої та професійної підготовки фахівців філологічних спеціальностей; підвищеним рівнем теоретичної підготовки і, водночас, недостатністю практичної складової; декларативним застосуванням компетентнісного

підходу у мовно-педагогічній освіті; використанням традиційної методики навчання. Основними напрямками підготовки майбутніх учителів-філологів є: ознайомлення студентів з проблемами розвитку мультикультурних суспільств, різними аспектами спілкування і стосунків між людьми в них; підготовка студентів до міжкультурної комунікації (спілкування) у ході вивчення іноземних мов; формування у майбутніх учителів інтересу до професійної діяльності; підготовка студентів до використання педагогічних технологій в освітньому процесі для вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Поєднання мистецтва мови й мовлення, мовленнєвої культури та професійної комунікації, емоцій і мовленнєвої поведінки в умовах домінування технократизму і інформатизації сучасного українського суспільства потребує від вчителя-філолога високого професіоналізму. Сучасний учитель-філолог є передусім носієм високої філологічної (української) культури, педагогом-професіоналом, який має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну й методичну підготовку, обстоює гуманістичну педагогічну позицію, володіє дослідницькою й інформаційною культурою, уміє оперативно та своєчасно реагувати на зміни в напрямках розвитку системи освіти й у методиках навчання мови. Специфіка професійної діяльності та професійної підготовки вчителя-філолога полягає в органічному інтегруванні психолого-педагогічного й філологічного складників, спрямованих на формування мовної, культурологічної, педагогічної, психологічної, літературознавчої, комунікативної, методичної, цифрової компетентностей.

Створення освітньо-комунікативного середовища у ЗВО забезпечує інтеграцію мовної, культурологічної, педагогічної, психологічної, літературознавчої, комунікативної, методичної, цифрової компетентностей майбутніх учителів-філологів на основі творчого поєднання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. ОКС обґрунтовано як спеціально побудовану відкриту, динамічну, адаптивну, інноваційну педагогічну систему, що містить організаційні, управлінські, педагогічні, соціальні, методичні, навчальні й особистісні взаємозв'язки, функційно спрямовані на забезпечення ефективної навчально-професійної та міжособистісної комунікації.

Основними функціями ОКС визначено адаптивну, інформаційно-пізнавальну, компенсаторну, саморозвивальну, виховну, рефлексивну,

інтерактивну, коригувальну. Ефективність ОКС, його структурних компонентів, багато в чому залежить від надійності комунікацій та досягнення взаєморозуміння. ОКС розширює можливості для: розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів, зважаючи на індивідуальні освітні потреби, темп і ритм освоєння навчального матеріалу; формування суб'єктної позиції студента, підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, педагогічної рефлексії та самоаналізу; трансформування стилю викладання від трансляції знань до інтерактивної взаємодії; персоналізації освітнього процесу (студент самостійно окреслює свої навчальні цілі, способи досягнення, бере до уваги свої освітні потреби, інтереси та здібності, викладач є лише фасилітатором); вільного та оперативного доступу до освітньо-інформаційних ресурсів; реалізації внутрішньої та зовнішньої системної комунікації; інтегрування студентів та викладачів у «комунікативну спільноту»; забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії студента, його саморозвитку; інтеграції освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій навчання; гармонійного поєднання навчальної та позанавчальної діяльності; управління освітнім процесом і контролювання навчальних результатів студентів; організація педагогічної та міжособистісної взаємодії; формування готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД.

Модернізація системи педагогічної освіти потребує пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Обґрунтовано доцільність застосування загальнонаукових методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС, зокрема: системного, компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, діяльнісного, комунікативного, студентоцентрованого, міждисциплінарного, середовищного.

РОЗДІЛ 2

КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

2.1. Змістові характеристики підготовки майбутніх учителів-філологів у Німеччині

Звернення до досвіду Німеччини зумовлене такими чинниками: по-перше, висока якість вищої педагогічної освіти в Німеччині – загально визнаний факт; по-друге, відповідно до вимог Болонської конвенції, відбувається планомірне та поступове реформування вищої освіти, зокрема системи підготовки вчителів, з огляду на перспективи подальшого працевлаштування випускників; по-третє, на всіх рівнях фахової підготовки вчителів активно впроваджують компетентнісний підхід, розробляючи державні стандарти підготовки педагогів, що наразі є актуальною проблемою для української освіти.

Педагогічна освіта Німеччини поступово розвивалася й модернізувалася, реагуючи на запити суспільства, пов'язані з економічними, політичними, соціальними процесами в країні та світі. Серед освітніх систем європейських країн сучасна система вищої освіти Німеччини загалом і вищої педагогічної освіти зокрема вирізняється своєю чіткою структурою, функційністю, змістом і, безперечно, слугує зразком академічної освіти країн Євросоюзу.

Правове регулювання системи вищої (зокрема педагогічної) освіти вибудоване за трьома рівнями: федеральний (Федерація), земельний (федеральні землі), інституційний (заклади вищої освіти). Федерація регламентує на законодавчому рівні базові положення щодо питань вищої освіти (планування освіти в національному масштабі; міжнародна співпраця в галузі освіти і науки тощо), надає федеральним землям достатньо свободи в організації освітнього процесу (розроблення основних напрямів політики в галузі вищої освіти, з огляду на місцеві умови, створення умов для діяльності ЗВО, їх фінансування тощо). Питання внутрішньої діяльності, план і порядок навчання й викладання, складання іспитів, порядок присудження академічних ступенів та ін. перебувають у компетенції закладів вищої освіти.

Децентралізована на рівні земель організація закладів вищої освіти у федеральній структурі Німеччини передбачає підвищений рівень координації між землями для формування певних національних стандартів якості, які можуть скласти гідну конкуренцію як у європейській, так і в міжнародній освіті. Для цього в Німеччині створено низку основних керівних органів системи освіти, які координують й узгоджують політику федеральних земель у галузі вищої освіти, а також представляють інтереси ЗВО (Pautsch & Dillenburger, 2016):

- постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (нім. Kultusministerkonferenz, KMK);

- конференція ректорів закладів вищої освіти Німеччини (нім. Hochschulrektorenkonferenz, HRK);

- федеральна земельна комісія з планування освіти й розвитку досліджень (нім. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK);

- об'єднана наукова конференція (нім. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, GWK);

- наукова рада (нім. Wissenschaftsrat, WR);

- німецька асоціація професорів і викладачів вищої школи (нім. Deutscher Hochschulverband, DHV).

Законодавчо-нормативне забезпечення професійної підготовки вчителів-філологів становлять законодавчі акти федерального й регіонального значення, нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон «Про вищу освіту»; земельні закони («Про вищу освіту», «Про підготовку вчителів», «Про державну службу», «Про шкільну освіту»); розпорядження земельних міністерств освіти («Про організацію першого державного іспиту», «Про організацію другого державного іспиту», «Про організацію стажування»); постанови Конференції міністрів освіти і культури (Дяченко, 2017; Мельничук, 2010). Об'єднувальною правовою основою діяльності вищої школи в Німеччині слугує федеральний Рамковий закон «Про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz/HRG), перший німецький закон в освітній галузі, де викладено єдині принципи функціонування системи вищої освіти у федеральних землях, затверджено загальнонаціональні освітні стандарти. У § 1 Рамкового закону Німеччини «Про вищу освіту» зазначено, що до закладів вищої освіти Німеччини належать: заклади

групи А (утворюють основу вищої освіти Німеччини під час фокусування роботи цих закладів на науковій діяльності – фундаментальних і прикладних дослідженнях) – класичні, технічні, загальноосвітні університети (Universitäten), спеціалізовані заклади університетського рівня – вищі школи для підготовки вчителів (Pädagogische Hochschulen), теологів (Theologische Hochschulen); заклади групи В (підготовка фахівців з інженерії, бізнесу, економіки, сервісу, менеджменту, сільського господарства, прикладного мистецтва зі спрямуванням на професійну практику й прикладні дослідження, орієнтовані на конкретне застосування) – вищі фахові школи зі спеціалізованою фаховою підготовкою (Fachhochschulen), де всі програми передбачають два обов'язкові практичні семестри; заклади групи С (підготовка фахівців з усіх видів мистецтв і музики, кіно, театру й телебачення, архітектури, дизайну, засобів комунікації та інформаційних технологій) – вищі школи (коледжі) мистецтв і музики (Kunsthochschulen), професійні академії (Berufsakademien). Вищі педагогічні школи (Pädagogische Hochschule) з'явилися у Німеччині на початку 70-х років ХХ ст. на основі навчальних закладів, які готували вчителів, а вже наприкінці 80-х років ХХ ст. вони інтегрувалися до університетів двома шляхами: викладання педагогічних дисциплін для окремих спеціальностей або створення педагогічних факультетів в університетах (Engels, 2001, с. 8).

Зміст земельних законів «Про підготовку вчителів» відображає основні етапи професійної педагогічної освіти в Німеччині, організаційно-педагогічні особливості університетської підготовки, шкільної практики, стажування, подальшо ї післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів.

У 2017 – 2018 рр. сегмент університетської освіти Німеччини охопив 428 закладів, серед них 106 університетів (Universität), 217 вищих фахових шкіл (Fachhochschule), 53 мистецькі вищі школи (Kunsthochschulen), 30 вищих шкіл управління (Verwaltungshochschule), 6 педагогічних вищих шкіл (Pädagogische Hochschule) і 16 вищих теологічних шкіл (Theologische Hochschule). Попри збільшення кількості вищих фахових шкіл (Fachhochschule), університети є ядром системи вищої освіти Німеччини, тут навчається понад 2/3 кількості студентів усіх закладів вищої освіти Німеччини (1,757 млн студентів – у 2018 – 2019 н. р.) (Statista, 2019). Зазначимо, що 88 % спеціальностей вищої школи Німеччини передбачають дипломи бакалавра або магістра.

Аналізові деяких аспектів вищої освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців у Німеччині присвячено праці українських учених Н. Абашкіної (1999), С. Амеліної (2010), Л. Дяченко (2016), Т. Зданюк (2011), Н. Кучумової (2012), Н. Махині (2009) та ін. Зокрема, у дисертації Н. Абашкіної схарактеризовано розвиток професійної освіти в Німеччині. С. Амеліна досліджувала особливості дуальної системи вищої професійної освіти в навчальних закладах Німеччини. Наукове зацікавлення становить дисертаційна робота Л. Дяченко, де обґрунтовано психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН. На проблемі реформування університетської освіти в Німеччині в другій половині ХХ ст. сфокусовано увагу Т. Зданюк. Дослідниця Н. Махиня студіювала реформування системи педагогічної освіти Німеччини в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Варто зауважити, що вчені Г. Беленберг (G. Bellenberg), Х. Гізеке (H. Giesecke), М. Швер (M. Schweer), У. Шмельце (U. Schmälze), Д. Шульц (D. Schulz) та ін. вивчали особливості реформування педагогічної освіти й підготовки сучасного вчителя-європейця, практику роботи Німеччини, що спрямована на створення єдиного європейського простору вищої освіти. Розв'язанню проблеми, продиктованої впливом сучасної техніки та медіазасобів на організацію навчального процесу підготовки вчителів гуманітарного напрямку, присвятили праці С. Бльомеке (S. Blömeke), М. Декер (M. Decker), М. Керрес (M. Kerres) та ін. Науковці Л. Іссінг (L. Issing), Р. Маєр (R. Mayer), Е. Морено (E. Moreno), А. Райтер (A. Reiter), С. Хьорманн (C. Hörmann) та ін. проаналізували психолого-дидактичні перспективи організації навчальної діяльності з використанням мультимедійних технологій. Учені А. Генгер (A. Genger), Г. Тулодзієцькі (G. Tulodziecki) та У. Сікс (U. Six), Б. Херціг (B. Herzig) вибрали об'єктом вивчення інноваційні зміни в університетах і підготовку вчителів Німеччини в європейській перспективі.

Наукові позиції авторів дають змогу стверджувати, що система вищої освіти в Німеччині успішно функціонує у взаємодії на федеральному й земельному рівнях, законодавчому та управлінському рівнях, в університетській кооперації щодо обґрунтування й удосконалення організаційно-педагогічних засад підготовки вчителів-філологів (Дяченко, 2016).

Німеччина, підписавши однією з перших у 1999 році Болонську декларацію, зобов'язалася реформувати національну систему вищої

освіти відповідно до загальноєвропейських вимог. Процес структурного реформування традиційної моделі підготовки вчителів, а саме першого етапу теоретичної підготовки, та пошук оптимальної моделі ступеневої підготовки (бакалавр, магістр) супроводжували численними дискусіями серед освітян і науковців, які прагнули зберегти національні надбання вищої педагогічної освіти, окреслити оптимальні шляхи реалізації європейських вимог (ВМБФ, 2018).

Варто зазначити, що в Німеччині простежувана загальна тенденція до посилення академічної підготовки вчителів через поступову інтеграцію вищих педагогічних шкіл до університетів. Професійно-педагогічна підготовка вчителів-філологів усіх типів шкіл (початкової, основної, реальної та гімназії) відбувається в межах двох етапів: перший етап – теоретичний (навчання в університеті або у вищій педагогічній школі), другий етап – практична підготовка (референдаріат), яку контролює інша державна установа. Професійна підготовка охоплює чотири аспекти: теоретична підготовка з предмета викладання, дидактика, психолого-педагогічні дисципліни та практика; завершується складанням першого державного іспиту, який є передумовою допуску до другого етапу. Практична підготовка (референдаріат) триває від 12 до 18 місяців. Під час стажування майбутні вчителі набувають досвіду, проводять уроки в школі під керівництвом ментора, відвідують заняття з педагогіки та методики. Референдаріат завершується складанням другого державного іспиту. Лише після успішного складання другого державного іспиту студенти, які пройшли повний курс професійної підготовки, мають право обіймати посаду вчителя в школах державного підпорядкування (Ernst Moritz Arndt Universität. Greifswald, 2017).

Децентралізована система управління освітою зумовила диверсифіковану підготовку майбутніх учителів-філологів у різних землях Німеччини, залежно від типу школи (початкової, основної, реальної або гімназії). Програми підготовки відрізняються за змістом та обсягом. Відповідно до ступенів і типів шкіл, де студенти планують працювати, університети пропонують навчальні плани. Після закінчення університету випускники можуть обіймати різні вчительські посади: посада вчителя першого ступеня (учитель початкової школи); посада вчителя другого ступеня I (учитель 5 – 10 класів основної, реальної школи, гімназії та об'єднаної школи); посада вчителя другого ступеня II (учитель 11 – 13 класів гімназії та об'єднаної школи). Крім

того, за умовами Болонського процесу реформовано перший етап теоретичної підготовки й уведено ступеневу підготовку. Однак кілька федеральних земель не підтримали нововведень, тому частина університетів країни продовжують готувати вчителів-філологів за старим зразком, наприклад, у Мекленбурзі-Передній Померанії (Mecklenburg-Vorpommern) та Саксонії (Sachsen). У Баден-Вюртемберзі (Baden-Württemberg), Баварії (Bayern) і землі Саарланд (Saarland) ступенева підготовка передбачена лише для вчителів професійної школи. Саксонія-Ангальт (Sachsen-Anhalt) і Тюрингія (Thüringen) пропонують обидва підходи. Більшість університетів запровадила бакалаврські й магістерські програми підготовки вчителів-філологів. Зокрема, навчання на бакалавраті триває 6 семестрів, у магістратурі – 2 семестри для майбутніх учителів іноземних мов початкової школи та 4 семестри для вчителів загальноосвітньої, професійної шкіл і гімназій. Повне виконання магістерської програми є обов'язковою умовою допуску до наступного етапу практичної підготовки (референдаріату). У деяких землях стажування можна відтермінувати на 4 роки. Проте для академічної мобільності студентів у всіх університетах країни запроваджено модульні навчальні програми та кредитно-трансферну систему (Lehrerbildungsgesetz, 2011).

У процесі проведення реформ відбулися зміни в змісті професійної підготовки вчителів-філологів та в обсязі навчального навантаження, яке становить 300 кредитів ECTS для вчителів гімназій (5 – 11 – 13 класи) у всіх університетах. Частка психолого-педагогічних дисциплін: шкільна педагогіка, загальна педагогіка, основи спеціальної педагогіки, педагогічна психологія та дисципліни за вибором (діагностика, соціальна педагогіка, медіапедагогіка й інші) – охоплює 30 кредитів ECTS. На вивчення кожної з двох обов'язкових мовних дисциплін заплановано 105 кредитів і 30 кредитів на опанування дидактики. Шкільна практика (соціальна, орієнтовна, основна) містить 15 кредитів ECTS, дипломна робота – 15 кредитів (Роґа, 2013)633.

Підготовка вчителів-філологів у Німеччині організована за інтегрованою (бакалавр + магістр) або послідовною (бакалаврат – мовні дисципліни; магістратура – дисципліни психолого-педагогічного циклу) моделями. Однією з перших інтегрована модель ступеневої підготовки була запроваджена в університеті Білефельд (Bielefeld) у землі Північна Рейн-Вестфалія (Nordrhein-Westfalen). Наприклад, майбутні вчителі проходять на рівні бакалаврату теоретичну підготовку обсягом 180

кредитів ECTS: 90 кредитів з основної дисципліни предмета викладання й 60 кредитів із другої дисципліни, крім того, вивчають психолого-педагогічні дисципліни обсягом 30 кредитів. Обсяг навчального навантаження в магістратурі дорівнює 120 кредитам ECTS: основна дисципліна (20 кредитів), друга дисципліна (40 кредитів), психолого-педагогічні дисципліни (14 кредитів), семестрова практика (25 кредитів), магістерська робота (15 кредитів). Німецькі університети зважають на реалії сучасної загальноосвітньої школи з багатонаціональним контингентом учнів та пов'язані з ними проблеми, докладають зусиль для якісної підготовки майбутніх учителів-філологів із метою роботи в умовах полікультурної освіти (Study Model, n.d.).

Університет Бохум (Bochum) у Північній Рейн-Вестфалії одним із перших (2002 р.) увів послідовну модель ступеневої підготовки вчителів-філологів. На кінець навчання в бакалавраті потрібно отримати загалом 180 кредитів ECTS: 79 кредитів з основної дисципліни предмета викладання, із якого виконують бакалаврську роботу, 71 кредит із другої дисципліни та модуль дисциплін за вибором обсягом 30 кредитів. Модуль дисциплін за вибором для майбутніх учителів містить 25 кредитів ECTS (німецька мова як друга, дидактика, орієнтовна та шкільна практика, 5 кредитів дисциплін за вибором). Магістерська програма для майбутніх учителів спрямована на формування фахово-дидактичних і професійно-педагогічних компетентностей. Перевагою послідовної моделі є можливість отримати ґрунтовну теоретичну підготовку з обох дисциплін предмета викладання в однаковому обсязі на рівні бакалаврату, вибрати магістерську програму, повне виконання якої дасть право перейти до наступного другого етапу (референдаріату), або іншу програму для продовження наукової роботи (635).

З'ясовано, що до особливостей структури, змісту, форм, методів навчання та контролю в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів належить блочно-модульна технологія, міждисциплінарна структуризація змісту навчання, акцент на цифрові технології.

Порівняльний аналіз методичної системи підготовки майбутнього вчителя-філолога в німецьких університетах (Марбурзький університет імені Філіпа (Philipps-Universität Marburg (Гессен)), Кассельський університет (Гессен)) та в Уманському педагогічному університеті імені П. Тичини дав змогу констатувати подібні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, пов'язані з опануванням

основних блоків навчальних дисциплін: фундаментального, психолого-педагогічного, методичного, інформаційно-технологічного, практичного й соціально-гуманітарного. Серед відмінностей виокремлено багатoproфільність підготовки, що охоплює загальнонауковий складник (зокрема дидактику) із поглибленим вивченням щонайменше двох предметів / спеціальностей, які може викладати майбутній учитель у школі; педагогічний компонент з обов'язковим вивченням педагогіки та психології; варіативний структурист; практичний складник, що передбачає на другій фазі навчання (магістр) інтеграцію до процесу університетської підготовки щоденної та блокової системи проведення шкільної практики, загалом зафіксовано високий відсоток практичного стажування в школі. Прогресивним підходом вважаємо впровадження медіадидактики в підготовку майбутніх учителів-філологів, яка сприяє засвоєнню теоретичних знань і методичних навичок із використання засобів масової інформації, електронних ресурсів, навчальних матеріалів та різноманітних методів для комплексного мультимедійного супроводу під час організації заняття у власній професійній діяльності. Наприклад, зіставлення змісту підготовки в Марбурзькому університеті імені Філіпа та Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини засвідчило наявність медіаорієнтованих навчальних дисциплін в обох університетах, проте підготовка майбутнього вчителя-філолога Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини до використання мультимедійних технологій на занятті полягає в оволодінні основами інформаційних технологій, навичками роботи на ПК, не містить методичного компонента для опанування студентами навичок організації навчальної діяльності за умов використання мультимедійних технологій.

Засвоєння майбутніми вчителями-філологами фахових компетентностей базоване на міждисциплінарних зв'язках, проектному й інноваційному навчанні.

Заслуговує на увагу практична підготовка вчителів-філологів, яка диверсифікована за своїми формами й видами. Наприклад, в університеті Швибиш-Гмюнд (земля Гіссен) передбачено вивчення низки дисциплін та їхніх модулів із практичної підготовки:

— «Вступ до шкільної практики» (перший або другий семестр);

— «Шкільна педагогічна тагес-практика для початківців» (другий або третій семестр);

— «Дистанційна блок-практика» (між другим та третім семестром або між третім і четвертим).

Студенти проходять такі види практики:

— тагес-практика з основного предмета (третій, четвертий, п'ятий або шостий семестр);

— тагес-практика з додаткового предмета (третій, четвертий, п'ятий або шостий семестр);

— блок-практика із зосередженням на педагогічних науках (між четвертим та п'ятим семестром).

Під час проходження практики студенти накопичують педагогічний досвід та розвивають компетентності з таких видів діяльності:

— у виборі й обґрунтуванні навчальних цілей на різних рівнях планування уроку;

— у плануванні та розробленні низки послідовних уроків із різних тематичних і компетентнісних напрямів;

— у плануванні й розробленні навчального середовища, яке сприяє самостійній роботі у вивченні мови;

— в аналізі, рефлексії та оцінюванні власної професійної діяльності й роботи колег.

У межах цього модуля студенти проходять підготовчий (настановчий) навчальний семінар до шкільної практики (Vorbereitungsseminar), шкільну практику (Unterrichtspraktikum) та звітний семінар (Nachbereitungsseminar).

Під час підготовчого семінару особливу увагу звертають на методичне розроблення планів уроків на основі дидактичних навчальних моделей, а також з огляду на умови навчання; предметний аналіз; дидактичний аналіз; формулювання цілей; тематику; організаційні методи; використання медіазасобів; контроль та оцінювання навчання; роль учителя; гендерні стереотипи.

Студенти, крім того, проводять цілеспрямоване спостереження за навчальним процесом під час уроків для кращого розуміння процесів комунікації та педагогічної взаємодії. Власний досвід у проведенні

уроків має на меті розвинути здатність до ситуативного й цілеспрямованого планування, виконання та аналізу занять. Презентація набутого досвіду й оцінювання професійної літератури в усній доповіді слугують основою для пошуку логічних шляхів розвитку професійних умінь і професійного самоусвідомлення.

Під час підготовчого семінару студенти присвячують щонайменше тридцять годин відвідуванню школи за власним вибором для з'ясування особливостей процесу навчання, спостереження, дослідження компонентів уроку та їхнього взаємозв'язку й аналізу побаченого. Цей процес зосереджено навколо таких питань змісту та методики: план уроку з фокусуванням на певному виді навчальної діяльності й комунікативних навичках (читання, письмо, говоріння, слухання, медіація); робота з мовленням і текстом; мовна та змістова прогресія; соціальні форми взаємодії; оцінювання результатів навчання учнів; внутрішня диференціація; монологізм.

Ці два питання актуальні впродовж усього періоду спостереження та педагогічної практики, натомість під час підготовки можна вибрати один із таких аспектів для спостереження:

- поведінка вчителя (викладання, мотивування, інструктування, виправлення помилок, мова тіла, гнучкість у відхиленні від плану уроку, зворотний зв'язок, уміння справлятися з порушеннями дисципліни, мистецтво мовлення та ін.);

- поведінка учнів (участь у навчальному процесі (кількісна та якісна), джерела помилок, соціальна поведінка, мотивація, порушення дисципліни тощо);

- медіа й навчальні матеріали (функційність, застосування, новини, автентичність, мотивація тощо);

- домашні завдання (обсяг, зворотний зв'язок, контроль за виконанням, адекватність, критерії та ін.);

- успішність / оцінювання успішності.

Аналіз спостережень за навчальним процесом, що виконаний на основі наукової літератури, презентують у формі усної доповіді (не більш як 15 хв.) під час підготовчого семінару. Він також слугує основою для портфоліо обсягом 20 сторінок (крім додатків).

Досвід, набутий під час підготовчого семінару, та опановані знання з планування й організації навчання студенти використовують у

шкільній практиці. На цьому етапі вони повинні самостійно спланувати та провести дванадцять уроків. Щонайменше п'ять годин цього часу має бути частиною зв'язної й послідовної серії уроків. Якість уроків оцінює професійний учитель. Щонайменше для однієї години занять необхідно розробити повноцінний план на 5-7 сторінок (не рахуючи додатків). Для решти годин, за домовленістю з учителем-наставником і керівником практики, достатньо сформулювати цілі навчання, зазначити міркування щодо розвитку компетентностей та розробити стислий план.

Вибраний під час настановчого семінару аспект навчально-виховного процесу для спостереження надалі перебуває в центрі уваги для дослідження під час проведення власних уроків. Крім двох методичних проблем, студентів заохочують опрацювати цей аспект під час педагогічної практики для його аналізу й опису в портфоліо. Документація для портфоліо має бути укладена залежно від вибраного аспекту (поведінка вчителя чи учнів, навчальні матеріали тощо). Наприклад, аудіозаписи та транскрипції певних епізодів, фотографії, приклади учнівських робіт, аналіз опитувань, протоколи пам'яті тощо.

Звітний семінар проходить у формі блок-семінару. Студенти представляють результати своїх досліджень і досвіду викладання у фаховому й дидактичному контексті, зважаючи на особистий аспект, що в кінці обговорюють та оцінюють.

Форми активної участі в семінарі такі:

- презентація навчальних спостережень на основі наукової літератури (основа для портфоліо) тривалістю п'ятнадцять хвилин;
- докладний диференційований план уроку однієї з двох годин, із яким ознайомився викладач;
- обговорення однієї з двох годин із викладачем;
- портфоліо на 20 сторінок, що містить наукове дослідження вибраного аспекту навчально-виховного процесу;
- презентація серії уроків у руслі альтернатив планування та презентація вибраного аспекту дослідження (близько 20 хвилин). (Pädagogisches Handeln in Schulen (mit Praktikum, n.d.). Результатів навчання за освітніми програмами підготовки майбутніх учителів-філологів досягають згідно з такими видами навчальних занять:

– лекція (нім. Vorlesung (VL)) – навчальний матеріал подають у формі доповідей, унаочнюють за допомогою навчальних матеріалів і мультимедійних засобів; їхня основна мета – виклад фактів та методів;

– практичне заняття (нім. Übung (UE)) – завдання полягають у доповненні й поглибленні поданого на лекціях матеріалу за допомогою прикладів та обговорення в малих групах;

– тьюторіум (нім. Tutorium (TUT)) – навчальний матеріал доповнюють, поглиблюють, справи виконують у невеликих групах під керівництвом викладачів та студентів;

– інтегроване заняття (нім. Integrierte Lehrveranstaltung (IV)) – різні форми навчання змінюються без чітко ustalених часових проміжків, виклад теоретичного матеріалу та його практичне застосування відбуваються в межах одного навчального заняття;

– семінар (нім. Seminar (SE)) – самостійна робота студентів над вибраними темами під керівництвом викладача на основі дискусій, доповідей (презентацій) або письмових робіт; кількість учасників семінарів заздалегідь обмежена, семінари можуть проходити різних формах, але за активної участі студентів;

– колоквіум (нім. Kolloquium (CO)) – дискусії наукового характеру, присвячені різним проблемам; обмін досвідом із представниками різних сфер суспільства; це платформа для презентації результатів науково-дослідницької роботи студентів і наукових дискусій з іншими учасниками;

– практикум (нім. Praktikum (PR)) – форма навчання, протягом якої студенти отримують змогу застосовувати теоретичні знання, опановані внаслідок відвідування навчальних занять іншого виду, у практичній діяльності, а також оволодіти новими знаннями завдяки практичній діяльності; практикум відрізняється від інших навчальних занять переважно самостійною (іноді – груповою) роботою студентів, засвоєнням і поглибленням знань через виконання наукових, практичних або експериментальних завдань;

– проект (нім. Projekt (PJ)) – сутність проекту полягає в плануванні й реалізації мультидисциплінарних або монодисциплінарних процесів, які виконують у групах під керівництвом викладачів і презентують з подальшою науковою дискусією; під час роботи над проектом засвоєні теоретичні знання й методичні навички використовують для виконання конкретних практичних завдань, результати підсумовують та подають у письмовій формі.

Усі види навчальних занять передбачають здебільшого самостійне навчання під керівництвом викладача. Після закінчення навчального модуля в закладах вищої освіти проводять підсумковий контроль знань, який є невід'ємним складником освітнього процесу. Основна мета контролю полягає в оцінюванні рівня сформованості навичок і вмінь студентів.

Усний іспит, який може мати групову або індивідуальну форму, проводить принаймні один екзаменатор у присутності асистента. Під час усного іспиту студенти можуть виконувати невеликі за обсягом завдання в письмовій формі, але за умови, якщо це не порушує ідеї усного іспиту. Тривалість іспиту становить не менше як 20 хвилин (максимум 60 хвилин) для кандидата. Тривалість письмового іспиту дорівнює не менше від 90 хвилин і не більше ніж 240 хвилин. Питання з багатоваріантним вибором (тестові завдання) та іспити в електронній формі допускають на письмовому екзамені.

Іспит-портфоліо передбачає таку форму екзамену, коли студенти можуть подавати на перевірку результати своєї роботи в межах модуля протягом певного часу й різним способом. З одного боку, іспит-портфоліо дає змогу адекватно адаптувати форму екзамену до навчального матеріалу, а з іншого – з'ясувати, чи були сформовані окреслені цілями компетентності. Іспит-портфоліо складається з кількох екзаменаційних елементів різної форми. Зокрема, диференціюють письмову роботу, тест із множинним вибором, презентацію, запроTOCOLьовану практичну роботу, проєкт тощо. У межах іспиту-портфоліо вимагають виконання до трьох письмових тестів. Елементами іспиту-портфоліо не можуть бути іспити, які за змістом або тривалістю відповідають усному чи письмовому іспиту. Найбільша кількість іспитів на бакалаврському рівні проходить у формі письмового іспиту – 54 % та іспиту-портфоліо – 46 %; на магістерському рівні іспит-портфоліо становить у середньому 55 % від усієї кількості іспитів за спеціалізаціями, письмовий іспит – 26 %, усний іспит – 19 %.

Закономірною є увага до методичних засад підготовки майбутніх учителів-філологів, а саме: до методики проведення лекцій із мовознавчих дисциплін; методики проведення практичних занять із навчання мови; методики проведення семінарських занять із психолого-педагогічних дисциплін; методики проведення занять методом експертного оцінювання; методики проведення занять засобами проблемно-орієнтованого навчання; методики проведення навчання з

використанням інформаційно-комп'ютерних технологій і медіатехнологій; методики проведення інтегрованих занять; методики проведення факультативних занять; методики проведення іспитів тощо. З-поміж активних методів навчання перевага надана моделюванню, рольовим і дидактичним іграм, проблемному навчанню. До прогресивних змін в організації професійної підготовки вчителів-філологів належить використання індивідуально-групових форм навчання. Для магістрів ключовими є метод аналізу ситуацій, проектна модель навчання, що передбачає дослідження певної проблеми й вимагає створення проекту для її розв'язання. Для цього використовують такі навчальні технології, як евристична бесіда, мозковий штурм, дискусія, дослідницькі завдання.

Інформаційний та навчально-методичний супровід підготовки вчителя-філолога організований на основі сучасних навчальних інтернет-платформ, курсів відеолекцій, упорядкованих на сайтах університетів, віртуальних баз наукової літератури, електронних каталогів бібліотек, мультимедійних розробок і презентацій навчальних дисциплін, відеофільмів, електронних словників, енциклопедій та версій інтернет-журналів і газет. Освітні заклади Німеччини використовують технічні можливості, залучаючи комп'ютерну й мультимедійну підтримку до традиційного навчального процесу, зважаючи на особистісні, психолого-фізіологічні, соціально-психологічні якості студента, формуючи науково-дослідницьку та пізнавальну діяльність, а також професійні риси вчителя-філолога, що мають відповідати всім оновленим вимогам суспільства, зумовленим активним залученням мультимедійної техніки до всіх сфер людського життя.

Підготовка майбутніх учителів-філологів побудована на основі науково обґрунтованих положень і принципів медіапедагогіки. У дослідженнях відомого німецького педагога-дидакта М. Керреса (наукова праця «Медіадидактика та її приналежність до загальної дидактики») наголошено, що медіапедагогіка як самостійна галузь педагогіки охоплює окремі сегменти: медіавиховання, медіадослідження, медіазнавство, медіадидактику. Заслуговує на увагу магічний квадрат медіадидактичних інновацій М. Керреса, де представлені передумови, за яких інновація матиме якісний вплив на підготовку майбутнього вчителя до професійного становлення на тлі інформатизації суспільства, передбачатиме успіх опанування нового знання. Учений переконаний, що медіапідтримка навчального процесу

є потребою в рециркуляції навчальних матеріалів, розроблених відповідно до вимог закладів вищої освіти, з огляду на майбутню спеціальність (Kerres, 2005, s. 3–7).

Педагогічні досягнення німецького досвіду переконують, щомедіапедагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів передбачає зміни в освітній політиці й діяльності університетів, починаючи від створення віртуального освітнього середовища та медіацентрів і завершуючи реструктуруванням змісту підготовки вчителів-філологів (уведення дисциплін «Медіапедагогіка», «Медіадиактика», «Медіазнавство», «Викладання та навчання з мультимедіа» тощо). Наприклад, на базі університетів Німеччини створено спеціальні науково-дослідницькі інститути (Інститут медіапедагогіки, Мюнхен), Спілку медіапедагогіки й культури комунікації (Білефельд, ГМК), Національний інститут кіно в науці та освіті (FWU), Центр медіапедагогіки (Кассельський університет). До основних завдань медіацентрів належить успішне впровадження в навчальну та позаурочну діяльність студентства нових методів застосування мультимедійних технологій (Silvia, 2008).

Для підвищення рівня обізнаності студентів-філологів із медіаосвітніх технологій реалізують медіаосвітні програми. Яскравим прикладом слугує Франкфуртський-на-Майні університет, який практикує нову програму для педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, що передбачає розвиток умінь реалізовувати можливості інтернет- і мультимедійних технологій протягом професійного становлення. Зміст програми спрямований на формування медіакомпетентності для реалізації медіанавичок у професійній діяльності; інформаційну підготовку майбутніх учителів до практичного використання медіаможливостей на заняттях з іноземної мови; навчання правильного дозування медіазасобів відповідно до кожної з організаційних форм навчання. Університет відповідає за теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів до застосування медіаосвітніх технологій, аналізує наукові здобутки викладачів, досліджує недоліки й переваги використання мультимедійних технологій, надає практичні та теоретичні знання з упровадження нових медіа на занятті, вивчає різноманітні нові можливості проведення й організації заняття за допомогою використання мультимедіа. Завершальний етап програми – надання майбутньому вчителю «сертифіката з медіакомпетентностей для вчителів» (Baacke, 1996, s. 115–118). Професор Е. Карлс широко застосовує метод відеозапису лекції –

фільмування всього заняття з додаванням наочного матеріалу. Зауважимо, що бази даних університетських лекцій властива чітка хронологія. Усі студенти мають відкритий доступ до архівів лекцій на сайті закладу. Лекції впорядковані за роками й датами проведення. Крім того, викладачі записують лекції в спеціальних мовних лабораторіях, що є великою перевагою для вивчення іноземної мови, оскільки мовні студії покращують якість запису й вимови лектора, завдяки мікрофонові та акустиці. Професори університету пропонують студентам анкету, спрямовану на аналіз роботи під час лекції. Електронна бібліотека університету підготувала для своїх користувачів цифрові ресурси, портали для пошуку навчальної інформації. Пропозиція доповнена перевіреними безкоштовними базами даних та електронних журналів. Електронна бібліотека (програмне забезпечення «MetaLib») містить близько 1600 баз даних (літературних напрямів), а також повнотекстові бази, зокрема електронні словники, використання яких засвідчує беззаперечні переваги для студентів-філологів, колекції текстів і документів, електронні довідники, електронні книги та 60 тис. електронних журналів (Freie Universität Berlin, n.d.)

В аналізованому вимірі варто схарактеризувати як приклад навчальні матеріали електронної бібліотеки університету Бремен за напрямом «Германістика / Німецька мова» освітнього рівня «Бакалавр» («Germanistik / Deutsch»). Крім теоретичних матеріалів за темами навчального плану, підготовлена численна кількість граматичних вправ для засвоєння граматичних конструкцій мови, відомості для опанування орфографії, архів зображень на тему «Мистецтво та архітектура Німеччини». Наявний вільний доступ до таких мультимедійних навчальних проєктів, як «BEOLINGUS» (за підтримки серверу технічного університету Хемніц (Technischen Universität Chemnitz), «LEO» – сервер словників і мовних курсів, сайт для допомоги в опануванні іноземної мови (Martiny, 2008).

Дослідження сучасного стану медіапідготовки майбутніх учителів-філологів засвідчило високий рівень забезпечення університетів новітніми освітніми технологіями; упровадження низки медіаорієнтованих навчальних предметів на філологічних факультетах університетів (медіазнавство, медіадидактика, медіапедагогіка); залучення до навчального процесу медіапедагогічних працівників як проміжної ланки між мультимедійними технологіями, викладачем і студентами.

У забезпеченні якості підготовки важливу роль відіграють науково-дослідницькі інститути, мовознавчі спілки, спілки медіапедагогіки й культури комунікації, мовні центри та інші фахові організації. Наприклад, Німецька асоціація професорів і викладачів вищої школи (DHV) своїми заявами та рекомендаціями також сприяє концептуальному розвитку вищої освіти Німеччини. Заснована ще в 1950 р., сьогодні асоціація нараховує понад 31 000 членів, інтереси яких вона представляє і від імені яких реагує на правові та адміністративні заходи, що ухвалюють уряд. Основні принципи DHV – свобода й цілісність дослідження та навчання.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів-філологів у Німеччині передбачає два етапи: теоретичний (навчання в університеті або у вищій педагогічній школі) та практичний (референдаріат). Структурні реформування зумовили необхідність переосмислення змісту професійної підготовки вчителів-філологів на основі принципів модуляризації, інтеграції, одноциклічності, рефлексивності. Під впливом глобалізаційних тенденцій відмінності між академічною освітою й професійною фаховою освітою майбутніх учителів-філологів поступово нівелюються.

2.2. Організація навчання майбутніх учителів-філологів в університетах Великої Британії

Доцільним є звернення до найкращих здобутків досвіду Великої Британії. Дослідження системи вищої педагогічної освіти Великої Британії зумовлене культурно-історичними, суспільно-політичними, соціально-економічними трансформаціями британського соціуму. Досвід реформування вищої освіти в цій країні став наочним прикладом системних змін, зумовлених бажанням британської спільноти мати високоякісну сучасну систему освіти та прагненням забезпечити власну конкурентоспроможність на світовому ринку інтелектуальних ресурсів.

Проблемі підготовки вчителів у Великій Британії присвятили праці такі науковці: Л. Пуховська (система підготовки вчителів у європейських країнах); Н. Яцишин (підготовка вчителя у Великій Британії); В. Базуріна (підготовка вчителів іноземної мови у Великій Британії); Ю. Кіщенко (формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу); Н. Авшенюк

(стандартизація професійної підготовки вчителів в Англії й Уельсі); І. Задорожна (особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії); А. Парінов (передумови й тенденції реформування вищої педагогічної освіти в Англії); А. Соколова (професійна підготовка вчителя а системі педагогічної освіти Англії й Шотландії); С. Ковальова (використання кейс-методу в системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії); І. Хижняк (підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії) та ін.

Уряд Великої Британії активно співпрацює з урядами різних європейських країн у контексті їхньої спільної роботи щодо ухвалення низки важливих документів у галузі розвитку педагогічної освіти. Концепція функціонування європейської освіти в межах єдиного освітнього простору сформульована в спеціальних резолюціях, затверджених у 1988 році Радою Європейського Співробітництва та в 1989 році Парламентською Асамблеєю Ради Європи. Формулювання такої концепції стало необхідним, оскільки педагогічна освіта в європейських країнах, зокрема у Великій Британії, потребувала кардинальних змін: оновлення всіх ланок національних освітніх систем; модернізації змісту й методів професійної підготовки вчителів; розвитку нових форм зв'язку між вищими педагогічними навчальними закладами та школами; посилення взаємодії між національними системами професійної підготовки педагогічних кадрів (Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in Education", 1988)

У Великій Британії нормативно-правову базу, яка регулює систему освіти, а також професійну підготовку майбутніх учителів-філологів, закладали в різні роки: Англія, Уельс, Північна Ірландія (працівники початкової та загальноосвітньої школи) – 1944 р.; Шотландія (працівники дошкільної, початкової та середньої школи) – 1975 р. Законодавство, яке регулює професійну підготовку й професійний розвиток учителів, представлене різними формами – декретами, законами, наказами, циркулярами, рішеннями департаментів (Мукан, 2015; 2011).

У Білій Книзі «Про важливість учителя» (2010 р.) запропоновано низку заходів щодо поліпшення якості підготовки педагогів у Великій Британії: створення централізованої системи реєстрації заяв вступників на педагогічні спеціальності; посилення вимог до абітурієнтів

педагогічних факультетів; зростання практичної спрямованості університетських програм базової педагогічної освіти завдяки збільшенню годин на педагогічну практику; акцентування на практичному опануванні основних педагогічних компетентностей; створення при провідних університетах національної мережі шкіл-інтернатів, де проходить підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації педагогів (Авшенюк, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Сулима, & Постригач, 2017).

Професійна підготовка вчителів-філологів базована на традиції педагогічної освіти в університетах («Institutes / Departments of Education of Universities») і педагогічних коледжах («Institutes and Colleges of Higher Education»). Існують три рівні навчання в університетах: «Undergraduate» – базова вища освіта з терміном навчання 3-4 роки та отриманням диплома бакалавра («Bachelor Degree»); «Graduate» – повна вища освіта з терміном навчання 1-2 роки й отриманням диплома магістра («Master Degree»); «Postgraduate» – навчання для здобуття ступеня PhD. Після закінчення університетського курсу професійної підготовки випускники отримують кваліфікацію на рівні бакалавра, диплом або сертифікат у галузі освіти (Козаченко, 2016). У Великій Британії понад 90 закладів вищої освіти готують майбутніх учителів, серед них – 75, які пропонують підготовку саме вчителів-філологів. Найпоширенішими мовами спеціалізації майбутніх учителів є французька, німецька, іспанська, італійська. Менше уваги надають вивченню російської, японської, арабської, китайської мов та мов національних меншин – бенгальської, панджабі й урду.

У 1999 р. Агенція освіти педагогів Великої Британії (англ. The Teacher Training Agency – TTA) ініціювала моніторинг якості педагогічної освіти, за допомогою залучення різноманітних організацій та освітян. Із 2001 р. переглянуто стандарти про присвоєння статусу кваліфікованого вчителя та вимоги до забезпечення початкової педагогічної освіти (англ. Standards for the Award of Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training), а також розроблено консультативний документ і проєкт посібника. Офіс зі стандартів освіти (англ. The Office for Standards in Education – OFSTED) у співпраці з Агенцією освіти педагогів підготував звіт про результати моніторингу, де подано основні рекомендації (Standards for the award of Qualified teacher status and requirements for Initial teacher training, 2001). Зауважимо, що в Англії та Уельсі відповідальність за професійну

підготовку вчителів покладена на департаменти освіти, університети, коледжі, загальноосвітні школи.

Процес реформування педагогічної освіти супроводжуваний розробленням нормативних документів, які регулювали критерії оновлення змісту; окреслювали компоненти професійної підготовки й основні кваліфікаційні характеристики вчителя; регламентували моніторинг діяльності закладів вищої освіти, що проводять професійну підготовку вчителів-філологів; посилювали значущість автономії та самостійної діяльності студента тощо.

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

Зміст теоретичного навчання майбутніх учителів-філологів охоплює педагогіку; мовну підготовку; історію, літературу й культуру країни; лінгвістичну теорію; методику викладання мови та літератури. Студенти також опановують уміння використовувати ІКТ у навчальних цілях, що підлягають обов'язковому тестуванню як компонент випускних іспитів. Деякі британські заклади вищої освіти також охоплюють у межах професійної підготовки майбутніх учителів-філологів аспекти інтеркультурної або соціокультурної педагогіки.

Самостійна навчальна діяльність – ефективно організована стратегія, що стимулює талановитих студентів до самовдосконалення, самовизначення, самореалізації, самоактуалізації, власного цілепокладання, особистої відповідальності, до самостійного вибору

засобів, методів і форм навчання. Це невід'ємний компонент професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Аналіз навчальних планів засвідчує варіативність частки самостійної позааудиторної роботи від 50 % до 80 % навчального навантаження майбутніх учителів-філологів, що зумовлене автономією закладів вищої. В університеті Кенту (University of Kent, Canterbury, Kent, United Kingdom) навчальне навантаження майбутніх учителів-філологів становить 35-40 годин на тиждень, із них 10-12 (25 %) годин заплановано для аудиторних занять (лекції, семінарські й лабораторні заняття, консультації), решту часу (25-28 годин, або 62,5 %) – для самостійної навчальної діяльності студента поза навчальною аудиторією (Assessment and Independent Language Learning, 2017). В університеті Ньюкасла (University of Newcastle, Newcastle upon Tyne, Tyne and Wear, Great Britain) розроблено чіткі рекомендації щодо співвідношення аудиторної та самостійної позааудиторної роботи. У межах 1 години аудиторних лекційних занять заплановано 1 годину самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів-філологів, що передбачає роботу з конспектом лекції, опрацювання додаткового матеріалу з теми, складання списку запитань із навчального матеріалу тощо. Після 1 години семінарського заняття студент відпрацьовує 0,5 години самостійно, виконуючи різноманітні завдання, вправи, готує доповіді, повідомлення тощо. В університетах Нотингема (The University of Nottingham, University Park, Nottingham, UK) та графства Уорвік (University of Warwick, Coventry UK) частка самостійної роботи сягає 50 % від загальної кількості навчальних годин. За умови тижневого навантаження 40-44 години для самостійної роботи запропоновано 20-24 години (BA (Hons) Education Studies Centre for Education Studies, University of Warwick, 2019).

У професійній підготовці майбутніх учителів-філологів у Великій Британії лекція є провідною формою навчання, що допомагає заохотити студента до самостійного доопрацювання питань, які обговорюють під час заняття. Тьюторські заняття студента з викладачем мають вагомe значення на старших курсах, коли студенти володіють великим запасом знань, на основі якого тьютор індивідуально керує роботою студента. Кожного студента вважають офіційно прикріпленим до тьютора, який стежить за навчанням, виробничою практикою тощо. Важливе місце серед методів навчання в закладах вищої освіти Великої Британії належить диспутам, дискусіям, семінарським заняттям. Цінним

надбанням досвіду Великої Британії є методика проведення практичних занять, де неабияку популярність здобули проблемно-пошукові методи з використанням евристичних бесід, рольових та імітаційних ігор, науково-дослідницьких проєктів. Майбутні вчителі вчать формулювати гіпотезу, обґрунтовувати й перевіряти її, що являє собою необхідну умову розвитку критичного мислення. Під час проблемного викладу матеріалу активовані провідні методи продуктивного навчання: проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький. Посутню увагу звернено на консультаційну роботу викладачів зі студентами, яка допомагає диференціювати самостійну діяльність. Консультаційне навантаження викладачів часто перевищує сумарне навантаження лекцій і практичних занять. Майбутні вчителі мають змогу звернутися з питаннями щодо навчальних планів, методів роботи з навчальною літературою, пошуку інформації, виконання наукових досліджень тощо.

Практично всі вчителі проходять курс педагогічної підготовки й здобувають «Статус кваліфікованого вчителя» («Qualified Teacher Status – QTS»). Такі курси педагогічної підготовки пропонують університети й інші заклади вищої освіти. Ті, хто не має вищої освіти, зазвичай, навчаються 3-4 роки, поєднуючи опанування предмета й фахову підготовку. Випускники проходять здебільшого однорічний курс професійної підготовки й отримують «Сертифікат у галузі освіти» («Postgraduate Certificate of Education – PGCE»). Передбачено педагогічну підготовку під час роботи вчителем. В Англії педагогічну підготовку фінансує Агенція підготовки вчителів (Teacher Training Agency), акредитуючи заклади, які пропонують освіту майбутнім учителям. В Уельсі працює Рада фінансування вищої освіти, у компетенції якої – акредитування педагогічних освітніх закладів (Рокосовик, 2016).

Вивчення британського досвіду професійної підготовки вчителів-філологів слугує підставою для виокремлення загальних тенденцій: стандартизація педагогічної освіти; партнерські зв'язки факультетів освіти зі школами; пріоритети в організації самостійної роботи студентів; гнучкість і варіативність освітніх програм; професіоналізація змісту й диверсифікація педагогічної практики; використання інноваційних методів і технологій навчання (веб-квести, мультимедійна презентація, проєкти); створення умов для розвитку навичок педагогічного лідерства; пріоритет практичного навчання на засадах

педагогіки партнерства та концепції школобазованої підготовки; широкі можливості для вибору спеціалізацій; забезпечення професійного розвитку тощо.

2.3. Особливості підготовки майбутніх учителів-філологів у Польщі

Наукове й практичне зацікавлення становить досвід Польщі – країни, яка має багато спільного в культурному, соціально-історичному розвитку з Україною. На сучасному етапі урядові освітні ініціативи спрямовані на розширення можливостей здобуття вищої освіти. Проте нагальним є питання рівності освітніх можливостей із погляду надання рівного доступу до вищої освіти студентам різного географічного й соціального походження.

Забезпечення ефективної системи педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів – один із пріоритетів освітньої політики Польщі. Згідно з дослідженнями компанії «Pearson Education» («Top 40 education systems in the world» і «Top 10 countries in the Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment»), до першої світової десятки за рейтингом якості національних освітніх систем входять п'ять європейських країн – Фінляндія, Велика Британія, Нідерланди, Ірландія та Польща. Сучасна польська система освіти за цим рейтингом навіть випереджає таких світових освітніх лідерів як США, Австралія, Росія та Ізраїль, а серед сусідів у Європейському Союзі – Данію, Німеччину, Швейцарію, Францію, Італію, Швецію та багатьох інших (New global education index shows Asian superpowers excel in learning, 2014).

В Україні проблеми розвитку системи освіти в Польщі досліджують Н. Ничкало, В. Майборода (розвиток польської педагогічної науки), О. Біляковська, А. Василюк, Т. Кристочук, Н. Савченко, Я. Морітз (професійно-педагогічна підготовка вчителів), О. Кучай (інформатизація професійної освіти), Н. Бабченко, І. Ковчина, І. Нестеренко, Ю. Янісів (реформування загальної середньої й педагогічної освіти), К. Бінницька, Ю. Гишук (стан і тенденції розвитку системи педагогічної освіти у міждисциплінарному контексті), С. Деркач, Л. Загоруйко, С. Каричковська, Н. Шеверун (іншомовна підготовка польських педагогів) та ін. (Бабченко, 2018; Біляковська,

2020; Біницька, 2011; 2012; Василюк, 2014; Гришук, 2016; Деркач, 2011; Каричковська, 2011; Ковчина, 1997; Кристопчук, 2017; Нестеренко, 2014; Янісів, 2016; Nyczkało, 2007).

Науковий і практичний інтерес представляє дослідження В. Майбороди «Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття)», в якому дослідниця вперше здійснила цілісний аналіз тенденцій і закономірностей розвитку вищої освіти і науки Польщі в умовах євроінтеграції. На основі здійснення історико-системного аналізу джерел, В. Майборода довела, що процес розвитку університетської освіти в Польщі у кінці ХХ – на початку ХХІ століття складався з двох періодів (І період – 1990-2000 рр., ІІ період – 2000-2010 рр.). У дослідженні науковець конкретизувала зміст понять «адаптація», «інтеграція», «модернізація», «корпорація професорів» та ін. Деякі результати дослідження В. Майбороди вже реалізовані в практиці вищої університетської освіти України (Майборода, 2011).

Вартими уваги є погляди Я. Морітз, який в роботі «Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі» наголошував, що якість роботи викладача залежить саме від його професійної підготовки та запропонував модель цієї підготовки, яка базується на наступних принципах: необхідність урахування різноманітних способів оволодіння професією викладача; індивідуалізація розвитку майбутнього педагога завдяки адаптації змісту, форм, методів і засобів навчання до його потреб; певна послідовність у навчанні; відмова від зовнішнього управління, затвердження автономії та самокерування навчальним процесом; вдале поєднання теоретичної і практичної підготовок; максимальне наближення навчання до ситуацій реальної практики; наявність мотивації до роботи викладачем; спрямованість навчання на не лише на оволодіння певними аспектами роботи викладача, але й на всебічний розвиток особистості, готовність до роботи у суспільстві (Морітз, 2004, с. 365).

Для вивчення польського досвіду підготовки вчителів-філологів принагідно виокремимо суттєві напрацювання польських дослідників із таких аспектів: професійна підготовка вчителів (А. Грабовец, Е. Дерен, Т. Кауц, С. Качор, Г. Кедровіч, Р. Мушекета, К. Хмелевський, Т. Хміль, Ф. Шльосек, Й. Юнг-Міклашевська, М. Якубовський); освіта в процесі суспільних змін (А. Богай, Б. Кутровська, Е. Магера, М. Шиманський); інтеграційні процеси в освіті (І. Вільш, І. Возняк, Р. Герлах,

С. Квятковський); теорія та методика професійної освіти (М. Квієк, К. Полак, К. Симела, Б. Урбан, Я. Фігурський); реформування та функціонування системи вищої освіти Польщі в умовах євроінтеграції (Й. Мачаг, Т. Кауцц, М. Квелек, П. Кволік, Х. Квятковська, А. Джеджідчак-Фолтин); особливості підготовки майбутніх вчителів-філологів у закладах вищої освіти (Є. Анджеєвська, Х. Комаровська, М. Наврацька, М. Павлак, К. Пачужка, М. Сова).

Науково-педагогічний пошук показав, що підготовка майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти Польщі ґрунтується на таких нормативно-правових документах:

— Конституція Республіки Польща, Стаття 70 (Artykuł 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej);

— Закон про вищу освіту та науку від 20 липня 2018 року (Ustawazdnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższy minauce);

— «Положення про введення в дію Закону про вищу освіту та науку» від 3 липня 2018 року (Ustawazdnia 3 lipca 2018 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższy minauce);

— Розпорядження міністра науки і вищої освіти від 25 липня 2019 року про стандарт підготовки до виконання професії викладача (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela);

— Розпорядження міністра народної освіти від 1 серпня 2017 року про конкретні рівні кваліфікації педагогічних кадрів (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r.);

— Розпорядження міністра науки і вищої освіти від 27 вересня 2018 р. про програми навчання (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów);

— Закон про польське національне агентство з академічних обмінів від 7 липня 2017 року (Ustawazdnia 7 lipca 2017 r. O Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej);

— Закон про інтегровану систему кваліфікацій від 22 грудня 2015 року (Ustawazdnia 22 grudnia 2015 r. O Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji);

— Закон про принципи визнання професійних кваліфікацій, набутих у державах-членах Європейського Союзу від 22 грудня 2015 року (Ustawazdnia 22 grudnia 2015 r.);

— Закон про національний центр досліджень і розробок від 30 квітня 2010 р. (Ustawazdnia 30 kwietnia 2010 r. O Narodowym Centrum Badań i Rozwoju);

— Закон про національний науковий центр від 30 квітня 2010 року (Ustawazdnia 30 kwietnia 2010 r. O Narodowym Centrum Nauki).

Так, у документах наголошується на необхідності підвищення престижності професії викладача та забезпеченні системи освіти кваліфікованими педагогічними кадрами (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna), 2019, s. 40–41). З'ясовано, що в країні постійно підвищується рівень педагогічної освіти та вимоги, яким повинні відповідати університети, що здійснюють професійну підготовку педагога. Зокрема, з метою забезпечення якісної підготовки майбутніх викладачів, з 2022/2023 навчального року право на підготовку викладацьких кадрів матимуть лише заклади вищої освіти, які проводять наукові дослідження та використовують новітні наукові розробки у власній практичній діяльності.

Міністерство освіти Польщі планує переглянути стандарти підготовки майбутніх педагогів та оновити вимоги до їхньої освітньої та професійної кваліфікації. Зокрема, заплановано розробити нові типові навчальні програми, в яких більше уваги буде приділятися практичній підготовці здобувачів вищої освіти та підтримці здобувачів з особливими освітніми потребами. У довгостроковій перспективі уряд Польщі планує підвищити престиж професії, якість підготовки вчителів-філологів та вдосконалити умови їхнього неперервного професійного розвитку (Monitorynh osvity ta navchannia, 2019, s. 6).

Законодавче регулювання підготовки майбутніх учителів-філологів базується на загальноосвітніх та загальноєвропейських нормативно-правових актах. Зокрема, варто виокремити рекомендації Європейського Центру Сучасних мов (м. Грац), та документів, запропонованих Радою Європи: Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, n.d.) Європейський профіль підготовки

викладачів-мовників (The European Profile for Language Teacher Education) [Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004]. Європейське портфоліо для студентів – майбутніх викладачів мов (The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education) (The European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007) «Європейський профіль професійної компетентності викладачів-мовців (ЄППК)» (The European Profiling Grid) (The European Profiling Grid, 2011): QualiTraining – Навчальний посібник із забезпечення якості мовної освіти (QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education) та ін.

До 2013 року в Польщі функціювали 19 педагогічних коледжів (15 державних і 4 недержавні), 77 коледжів викладачів іноземних мов (42 державні й 35 недержавні). На початку 2013 року Міністерство національної освіти запропонувало поступово їх ліквідувати. Починаючи з 2013 – 2014 навчального року, коледжі призупинили набір нових студентів. Закриття коледжів зумовлене перенасиченням ринку й неможливістю забезпечити всіх випускників роботою за спеціальністю. Підготовку вчителів-філологів у Польщі забезпечують: 78 педагогічних колегіумів, 37 вищих професійних шкіл (у складі яких представлені інститути); 19 університетів; 7 академій, 1 політехніка (усього 109).

Сучасна система педагогічної освіти регульована постановою міністра науки і вищої освіти «Щодо стандартів професійної підготовки вчителів» (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012, roz. 131), згідно з якою підготовка вчителів відбувається в педагогічних університетах, педагогічних академіях, вищих професійних училищах, академіях фізичного виховання та технічних університетах. У польській системі вищої педагогічної освіти є як державні, так і приватні університети, причому останніх більше. Навчання відбувається на єдиних магістерських (п'ятирічних) студіях, на студіях I ступеня (трирічних, бакалаврських), студіях II ступеня (дворічних, магістерських) і докторантських студіях. Студії I ступеня готують вихователів дошкільних освітніх установ і вчителів початкових класів. На студіях II ступеня та в єдиній магістратурі навчають фахівців для роботи в усіх типах шкіл, зокрема в закладах вищої освіти (Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 marca 2012). (Додаток Б). Сьогодні майже 98 % учителів, які працюють у секторі шкільної освіти, мають дипломи про вищу освіту, із них понад 90 % здобули ступінь магістра (Systema osvity Polszczy: informacyjna

dividka, 2014). Стандарт окреслює загальні вимоги (до чого вчитель має бути професійно підготовлений); характеристику випускника (до виконання яких завдань він має бути підготовлений); опис результатів навчання оволодіння компетентностями в професійних сферах знань); групи предметів підготовки з мінімально допустимим академічним навантаженням; зміст навчальних дисциплін; цілі та вимоги до реалізації психолого-педагогічної практики в школі (Raport o stanie edukacji, 2015). Майбутній учитель-філолог повинен мати лінгвістичні, психологічні, педагогічні, методичні й методологічні знання, також навички, необхідні для комплексного виконання дидактичних, навчальних і виховних завдань. До особистісних характеристик зараховано гуманізм, емпатію, відкритість, рефлексивність, просоціальні установки й почуття відповідальності, здатність удосконалювати власну педагогічну майстерність (Smak, Herbst, & Walczak, 2015, s. 33–34).

Відповідно до державного стандарту, учитель повинен бути здатним до передавання набутих знань, самостійного їх поглиблення й актуалізації; уміти інтегрувати знання до інших сфер; виконувати виховну та опікунську функції, підтримувати всебічний розвиток учнів; управляти класом і налагоджувати співпрацю з вчителями, батьками; правильно добирати активні методи та технічні засоби навчання, адекватно оцінювати досягнення учнів; використовувати інформаційні технології в навчальному процесі; володіти щонайменше ще однією іноземною мовою на рівні B 2, згідно з «Європейськими рекомендаціями з мовної освіти» (Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 18 lipca 2006).

З'ясовано, що зміст професійної підготовки вчителя-філолога передбачає 4 цикли дисциплін:

- підготовка в предметній сфері (пов'язана з лінгвістичною сферою знань);
- психолого-педагогічна підготовка, з огляду на етапи навчання;
- дидактична підготовка (загальна та предметна);
- іншомовна підготовка. (Додатки А, В)

Перша група – це предмети філологічного циклу, які спрямовані на опанування мовознавчих умінь; системи знань про мову й комунікацію (вступ до мовознавства; історія польської мови; описова граматики польської мови; теорія застосування контрастивних досліджень; теорія формальних граматики із застосуванням мовного програмування;

граматика емоцій; антропологія мови); літературознавчої компетентності (історія письменства або традиції польської мови, з огляду на літературні жанри – поезії, драми, прози; проблематика періодизації історії літератури; вступ до літературознавства); методичних умінь навчання польської мови (ознайомлення з проблематикою вивчення польської мови; із теорією мовної комунікації; психолінгвістичні основи польської мови тощо). Друга група навчальних дисциплін – це предмети суто педагогічного циклу, до яких входять: психологія, педагогіка, логіка, філософія, етика, освітнє право (організація й функціонування системи освіти та регулювання діяльності освітніх закладів), основи безпеки життєдіяльності, етика, історія й культура рідного краю, предмети з питань мистецтва та основи здоров'я. Третя група навчальних дисциплін – це предмети дидактичної підготовки (інформаційні технології в освіті, фахові дидактики). Четверта група стосується вивчення іноземної мови (рівень В 2), а також класичних мов (латини, старослов'янської або санскриту).

Відповідно до нормативних документів, підготовка майбутніх учителів-філологів здійснюється на компетентнісній основі. У ході дослідження з'ясовано, що при розробці освітніх програм підготовки майбутніх учителів-філологів польські освітяни також керуються принципами, які наведено в документі «Європейський профіль професійної компетентності викладачів-мовників (ЄППК)» (The European Profiling Grid). Автори надають детальний опис дескрипторів, відповідно до яких можна встановити рівень розвитку необхідних компетентностей. У документі описано етапи професійного розвитку вчителів, окреслено показники для всіх етапів та всіх узгоджених категорій. Установлено, що в Європейському профілі професійної компетентності викладачів-мовників наведено шкалу рівня розвитку професійних компетентностей. З'ясовано, що ця шкала послуговується такими категоріями:

- рівень знань мови;
- кваліфікація (досвід роботи);
- навчально-методичні компетентності (знання методики викладання мов, планування занять, керування інтеракцією, оцінювання);

— міжпредметна компетентність (міжкультурна компетентність, усвідомлення мови, медійна грамотність);

— професіоналізація (підвищення кваліфікації, адміністрування) (The European Profiling Grid, 2011).

Підтвердження цьому також заходимо у працях польських науковців. Так, на думку дослідниці Х. Коморовської (H. Komorowska) важливе значення має володіння інтерактивною компетентністю, оскільки навчаючи спілкуванню, педагог повинен бути прекрасним модератором взаємодії і повинен бути комунікабельним (Komorowska, 2015).

Слід зауважити, що польські науковці вважають, що у закладах вищої освіти Польщі розвитку міжкультурної компетентності не приділяється достатньо уваги. Так, М. Вавжиняк-Шівська (M. Wawrzyniak-Śliwska) у статті «Роль викладача у процесі розвитку міжкультурної переговорної компетентності студента під час уроків іноземної мови та у польських стандартах освіти» критикує освіту дорослих в Польщі, яка не враховує необхідність розвитку міжкультурності в контексті викладання та вивчення іноземних мов. Підкреслюючи важливість розвитку міжкультурної компетентності в епоху розвитку міжнародного спілкування та глобалізації, авторка надає рекомендації щодо розвитку цього виду компетентності у майбутніх викладачів-мовників. (Pawlak, 2009).

Професійні компетентності вчителя-філолога постійно і динамічно розвиваються та змінюються впродовж усього періоду професійної діяльності. Цей розвиток індивідуалізований, оскільки він значною мірою залежить від ступеня відкритості, здатності проникнути та оцінити власну працю та рефлексувати над нею. Відповідно, кваліфікований вчитель-філолог – це новатор, дослідник та практик, який володіє рефлексивною компетентністю. Він є дидактом, який вміє оцінювати, інтерпретувати та критично розуміти свої дії щодо визначальних факторів, вносити зміни, в тому числі інноваційні, а також вміло проводить аналіз впровадження змін, у тому числі шляхом проведення досліджень у дії (Kwiatkowska, 2008, s. 67). Критична педагогічна рефлексія вибрати і навіть створити ефективні методики і методи навчання, а також розробити ефективні операційні процедури та постійно їх модифікувати з метою оптимізації (Zawadzka, 2004, s. 283).

Володіння самоосвітньою компетентністю, на думку А. Ярошевської (A. Jaroszewska), слід ототожнювати з активним прагненням вчителя повністю використовувати свій інтелектуальний потенціал у галузі професійної діяльності. Самоосвітня компетентність також може бути пов'язана з необхідністю перекваліфікації, що дозволяє перевірити та вдосконалити, а іноді змінити «майстерню» вчителя, якою він користувався до певного часу. Самоосвітня компетентність є основою для формування та підтримання ефективності всіх інших педагогічних компетентностей Jaroszewska, 2009, s. 91).

Безперечно, важливим є розвиток ІКТ-компетентності майбутнього вчителя-філолога. В польській дидактичній літературі неодноразово підкреслювалося, що використання засобів ІКТ є вдалою альтернативою традиційним методам, який допомагає досягти як лінгвістичних так і нелінгвістичних цілей. Сучасний вчитель-філолог повинен вміти підбирати та використовувати мультимедійні ресурси та допоміжні засоби в процесі навчання, як на етапі підготовки, так і під час занять (Kucharska, 2017).

Особливу увагу зосереджено на практичній підготовці вчителя-філолога. Реалізація практики представлена у двох формах: асистентська практика й предметно-методична практика. Серед аналізованих чинних навчальних програм польських закладів освіти на шкільну практику заплановано 5-7 % часу від загального обсягу підготовки. Студенти зобов'язані пройти шкільну практику (180 годин, із яких 150 годин основної спеціалізації та 30 годин додаткової спеціалізації). Польські науковці запропонували вдосконалити зміст педагогічної освіти через запровадження змістових модулів із різних академічних дисциплін (у базовій частині підготовки) та циклічності в практичній (через організацію кількох педагогічних практик). Ідеться про застосування черговості періодів перебування студента-педагога в закладі вищої освіти та в школі (або в іншому навчально-виховному закладі). Заклади вищої освіти розробили різні шляхи проходження практики, викладачі зобов'язані готувати студентів до вчительської діяльності, підтримувати систематичні контакти з установами, де студенти проходять практику. Зазвичай, на 3-річному освітньому рівні «ліценціат» (пол. «licencjat») передбачено дві студентські практики. Перша, так звана загальнопедагогічна, практика запланована після II семестру й триває три тижні (загалом – до 60 годин). Її метою є

практична верифікація засвоєних під час навчання знань й отримання прикладних компетентностей, зокрема: різноманітне пізнання освітньої дійсності та щоденної роботи вчителів; формування нових умінь (пізнавальних, концептуальних, психологічних, соціальних (у контексті навчальної, виховної й опікунської роботи); започаткування процесу ідентифікації з професією та створення власної концепції виховної роботи; зміцнення мотивації до подальшої академічної й практичної фахової підготовки. Базою практики слугують дитячі садки (30 годин) і 1-3 початкові класи 6-річної основної школи (пол. «szkoły podstawowej») (30 годин). Наступна, так звана «спеціалізована», практика проходить після IV семестру, її термін продовжено до шести тижнів (3 тижні в дитячому садку й 3 тижні в початкових класах). Загалом для такої практики заплановано до 120 годин. Мета практики полягає у верифікації й застосуванні накопичених під час навчання знань і вмінь, а також у практичній підготовці до виконання професійних обов'язків. Серед завдань практики – не лише спостереження, але й активна участь студентів-практикантів в організації та проведенні різних форм діяльності під керівництвом педагога-опікуна. Також запланована обов'язкова літня практика (після IV семестру). На 2-річних магістерських студіях практика, зазвичай, сягає до 150 годин, зокрема в II семестрі – 90 годин (3 тижні) та в III семестрі – 60 годин (2 тижні). Місце проходження практик студенти вибирають самостійно (переважно за місцем проживання) або за пропозицією організаторів практик. Така практика спрямована на ознайомлення з організацією функціонування різних типів навчальних закладів, передусім тих, де випускники можуть бути працевлаштовані; отримання вмінь планування, проведення, документального оформлення занять, а також аналізу праці вчителя й учнів, власної діяльності та її результатів (Василюк, 2014) (Додаток Б) Отже, у професійній підготовці вчителів-філологів застосовують комплексний підхід, який дає змогу студентам синтезувати теоретичні знання з практичними навичками для майстерної роботи в школі.

Польські науковці (M. Smak, M. Herbst, D. Walczak, B. Kutrowska, M. Kowaluk, M. Samujło) звертають увагу на надмірну теоретичну переобтяженість освітніх програм, на відсутність зв'язку з практикою та недостатню кількість заходів, що формують соціальні навички. Вони наголошують, що система педагогічної освіти має бути тісніше

пов'язана зі школою, а частку занять, які формують вчителі-практики, потрібно збільшити (Kutrowska, Kowaluk, & Samuĵo, 2007).

Проведене компаративне дослідження показало, що сьогодні у Польщі існує дві найбільш поширені моделі здобуття кваліфікації викладача-філолога: паралельна модель та послідовна модель. Найбільш розповсюдженою є паралельна модель, згідно якої здобувач, який навчається на філологічному чи гуманітарному факультеті закладу вищої освіти паралельно здобуває спеціальність «викладач» (nauczyciel) за відповідною освітньою програмою у цьому ж чи іншому закладі вищої освіти. Відповідно до послідовної моделі, особа, яка має ступень бакалавра або магістра філології, магістра будь-якої іншої спеціальності, може здобути кваліфікацію викладача мови за умови отримання психолого-педагогічної підготовки в умовах післядипломної освіти або в магістратурі.

Водночас зауважимо, що впродовж десятиліть динамічного розвитку система педагогічної освіти Польщі зазнала численних як еволюційних, так і революційних трансформацій. Однією з основних проблем є занадто велике розмаїття інституцій, які пропонують педагогічну освіту. Польські освітяни й академічна спільнота солідарнів концентруванні педагогічної освіти лише в спеціалізованих університетах, з огляду на її високу якість, порівняно з іншими закладами. Серед недоліків називають відсутність належного відбору кандидатів на опанування вчительської професії, що породжує особливе занепокоєння серед вихователів дошкільних установ і вчителів початкових класів. У Польщі не існує ні обмежень у кількості місць на вчительські студії, ні спеціальних вимог до кандидатів на оволодіння цією професією. Абітурієнтів відбирають за єдиними вимогами, без можливості застосування додаткових критеріїв відбору, наприклад, перевірка психологічної схильності до професії. Учителем може стати будь-хто з атестатом зрілості й позитивними оцінками на екзаменах, оскільки критерієм допуску до професії слугує успішність саме за цими показниками.

На нашу думку, сучасні вектори розвитку й удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів поступово перетворюють процес підготовки на особистісно орієнтовану систему, яка функціонує на засадах демократії, плюралізму, гуманізму, мультикультуралізму, індивідуального розвитку особистості,

дотримання її прав і свобод, толерантності та інших європейських цінностях.

Отже, серед ключових особливостей професійної підготовки вчителів-філологів у досліджених зарубіжних країнах виокремлено: розширення компонента педагогічної практики (як через збільшення годин, передбачених на підготовку, так і внаслідок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів); зростання кількості й варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію; наявність альтернативних шляхів підготовки вчителів (програми варіюються від університетської підготовки за програмами бакалаврату й магістратури до кваліфікаційних педагогічних курсів; «університезація» педагогічної освіти – пріоритет університетського рівня педагогічної освіти; диверсифікація форм і методів практичної підготовки; участь у міжнародних освітніх програмах та проектах; інформатизація навчального процесу.

2.4. Практико-орієнтоване навчання майбутніх учителів-філологів в США

В умовах модернізації вищої освіти України відповідно до європейських і світових стандартів ефективним шляхом підвищення якості підготовки вчителів є орієнтація на досвід розвинених країн для пошуку принципово нових підходів. Наукове й практичне зацікавлення становлять досягнення США, оскільки ця країна володіє передовим світовим досвідом у галузі освіти, пристосовуючи його до потреб суспільства. У США визнана провідна роль освіти в економічному й соціальному розвитку держави, у зміцненні її становища на світових ринках та у світовій економічній спільноті, у підтримці національної безпеки, що відображено в освітній політиці і практичних заходах із її реалізації. Серед пріоритетних напрямів підвищення якості освіти виокремлено такі: розроблення академічних стандартів для студентів; підвищення вимог до рівня знань випускників шкіл; широке використання різноманітних тестових програм; застосування в навчальному процесі новітніх інформаційних технологій; започаткування нових програм оцінювання якості викладання

Звернення до досвіду США зумовлене також диверсифікацією освітніх програм підготовки вчителів, що варіюються від дослідницьких до професійних і для яких характерна надзвичайна гнучкість. Європа прагне конкурувати зі США на світовому освітньому ринку, а Україна як країна-учасниця Болонського процесу має адаптувати освітню практику до загальноєвропейських вимог.

Соціальна трансформація сучасного американського суспільства органічно пов'язана з динамікою розвитку системи освіти. У сучасних умовах викликів лінгвістичної глобалізації, динамічного розвитку лінгвістичної дискурсології й комунікативістики, мультикультуралізму та мовного різноманіття зростають вимоги до особистісних і професійних якостей учителя-філолога, ефективності й результативності його педагогічної діяльності, рівня професіоналізму. Реформування американської системи вищої педагогічної супроводжуване різноманітними організаційними змінами, спрямованими на розвиток індивідуальності студента, профілізацію та створення міждисциплінарних освітніх програм. Професійна підготовка майбутніх учителів-філологів у США відбувається з огляду на соціально-культурні й історичні актуалітети розвитку педагогічної освіти, державної мовної політики в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу констатувати, що проблему підготовки вчителів-філологів у США досліджують за трьома напрямками, серед яких виокремлюють підготовку вчителів рідної мови, підготовку вчителів англійської як другої/іноземної мови, підготовку вчителів для білінгвальної освіти. Загалом, об'єкти аналізу часто перетинаються та є однорідними.

На підставі опрацювання літературних джерел констатовано кілька проблем, які активно розробляють у сучасній науково-педагогічній думці: проблема пізнання/когніції учителя, індивідуальність учителя, професійні знання вчителя, рефлексія, педагогічне дослідження й дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток учителів-початківців, вплив середовища на підготовку вчителів-філологів та ін.

Сучасна система педагогічної освіти США – відкрита, гнучка, багатофункційна структура, яка охоплює взаємопов'язані компоненти, що забезпечують її динамічний і випереджувальний розвиток. Як соціальний інститут вона є складником державної освітньої політики, реалізація якої забезпечена гнучкою законодавчо-нормативною базою,

тісним зв'язком зі школою, що вможливило оперативне реагування на її динамічні зміни, сприяє стабільності в освітньому просторі американського суспільства. З огляду на це, підготовка вчителів-філологів передбачає чітку організаційну структуру на всіх рівнях, увагу до контингенту учнів; єдність і взаємозв'язок теоретичної підготовки з практикою; інноваційність та професійну спрямованість освітніх програм; гнучкість системних зв'язків з освітянами, батьками й громадськістю (Бідюк, 2019; Vidyuk, 2016).

Теоретичне й практичне значення в контексті дослідження мають наукові праці українських учених-компаративістів: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Я. Бельмаз, І. Козубовської, Т. Кошманової, О. Локшиної, О. Матвієнко, Н. Мукан, О. Огієнко, К. Скиби, Т. Чувакової та інших. Американські науковці Г. Кертейн (H. Curtain) і К. Песола (C. Pesola) зауважують, що перед сучасним учителем-філологом постали безпрецедентні виклики, які актуалізують постійний професійний розвиток. З-поміж основних викликів названо такі: культурна, соціально-економічна, лінгвальна й академічна різноманітність сучасних учнів, чії потреби, освітній і лінгвістичний досвід можуть суттєво відрізнитися від типових учнів; неоднакова мотивація учнів до вивчення мови, що вимагає різних підходів і стилів для досягнення мети; акцент на екстралінгвістичних знаннях учителя-філолога, на спільному навчанні (взаємонавчанні) та самоосвіті; поява нових технологій навчання, що вимагає постійного підвищення кваліфікації (Curtain, Pesola, 1994).

Зазначимо, що професійна підготовка вчителів-філологів у США відрізняється від традиційних європейських практик через такі соціокультурні особливості: статус англійської як рідної та мови міжнародного спілкування; поліетнічність суспільства й постійне збагачення американських мовних ресурсів мовами та культурами іммігрантів. Мовна ситуація в полікультурній США достатньо складна: англійська мова є рідною для більшості американців, другою для іммігрантів; окрім англійської, використовують рідні мови іммігрантів; вивчаються іноземні, з-поміж яких виокремлюють критичні для національних інтересів країни (Зіноватна, 2010, с. 158).

Мовна освіта будь-якої країни відображає пріоритети мовної політики, яка безпосередньо пов'язана з лінгвальною ситуацією. На нашу думку, з'ясування ролі англійської мови та окреслення її статусу в етнічно неоднорідному середовищі США – необхідна умова для

усвідомлення особливостей підготовки майбутніх учителів-філологів. Мовна ситуація виявляється в одномовності чи в багатомовності, хоч найчастіше йдеться про двомовність як про знання кількох мов або існування різних мов в одному суспільстві. Як наслідок колонізації, міграції, традицій екзогамії, певна міра багатомовності чи принаймні двомовності властива більшості населення світу. Якщо використовувати кількість офіційних мов як індикатор білінгвізму, то США не можна назвати навіть одномовною країною, оскільки в країні взагалі не існує офіційної мови, хоч упродовж останніх років було кілька спроб оголосити англійську офіційною мовою США.

Для кожного п'ятого жителя США англійська мова є не рідною, а другою мовою. Дослідники виокремлюють чотири шляхи формування двомовності: одночасне занурення в другу мову з раннього дитинства; засвоєння другої мови в школі як офіційної; спонтанне опанування мови в дорослому віці через контакт із суспільством, у якому вона використовується; академічне навчання (Абашкіна, Авксентьева, Антонюк, Десятов, & Корсунська, 2002, с. 283-284). Для дітей американських іммігрантів характерний другий шлях опанування двомовності: батьки розмовляють мовою етнічної меншини, а школа, телебачення та інші джерела забезпечують доступ до англійської. Мови іммігрантів чи етнічних меншин називають «батьківськими мовами».

У США тривають дебати щодо мовної освіти дітей, для яких англійська не є рідною. Дискусії точаться навколо шкільної ролі забезпечення спільної мови як механізму створення національної єдності. Основне питання – залежність національної єдності лише від англійської мови чи від англійської разом з іншими мовами (Bloome (2003, p. 1389). Для дітей з етнічних меншин спілкування батьківською мовою слугує збереженням зв'язку між поколіннями та сприяє формуванню етнічного ототожнення й почуття власної гідності. Серед недоліків шкільної мовної освіти варто назвати достатньо пізній початок реального її вивчення та відсутність наступності програм між шкільними ланками.

За даними Національного центру статистики в освіті США, у період із 2000 р. до 2008 р. щороку в середньому випускали 54 тисячі бакалаврів з англійської мови та літератури й вісім тисяч магістрів із цього ж напрямку. Кількість магістрів-філологів несуттєва, порівняно з бакалаврами або взагалі з випускниками інших напрямів вищої освіти

США. Освітні програми магістерського рівня забезпечують потребу суспільства в інтегрованих учителях-філологах, викладачах, редакторах, видавцях та інших фахівцях високого рівня підготовки.

Американський педагог К. Пейтон (K. Peyton) окреслює основні вимоги до сучасного вчителя-філолога: високий рівень володіння мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо); здатність використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях – як для соціальних, так і для професійних цілей; здатність розуміти сучасні засоби масової інформації (в усній і письмовій формах); педагогічні знання та вміння, зокрема знання про розвиток людини, теорії навчання англійської мови талітератури, набір стратегій формування мовленнєвих і соціокультурних компетентностей в учнів різного рівня володіння англійською мовою; оперування різноманітними сучасними інформаційними технологіями (**Ошибка!** **Неизвестный аргумент ключа.**

Основою нормативно-законодавчої бази США становлять: Закон «Про професійну освіту» 1963 р. («Vocational Education Act»), Закон «Про освіту дорослих» 1966 р., із доповненнями 1970 р., 1998 р. («The Adult Education Act»), Закон «Про загальну зайнятість та професійну підготовку» 1973 р. («The Comprehensive Employment and Training Act»), Закон «Про освіту впродовж життя» 1976 р. («Lifelong Learning Act»), «Національний акт про освіченість» 1991 р. («National Literacy Act»), Закон «Про освіту для всіх» 2007 р. («The Education for All Act») і низка стандартів. За своєю структурою система професійних педагогічних стандартів США охоплює: стандарти акредитації програм підготовки вчителів, що окреслюють вимоги до компетентнісного рівня випускників педагогічних ЗВО; стандарти ліцензування, які регламентують вимоги до компетентнісного рівня вчителів-початківців (зі стажем роботи до двох років); стандарти сертифікації й визнання досягнень у професійно-педагогічній діяльності. Важливою сучасною тенденцією в розробленні й ухваленні освітніх стандартів у США є безпосередня участь педагогів-практиків. Імплементация стандартно-базованої освіти сприяє підвищенню освітнього потенціалу країни, що засвідчують емпірично зафіксовані результати досліджень (Леврінц, 2019).

Реалізація законів і стандартів на практиці покладена на організацію. Національний центр управління системою вищої освіти («National Center for Higher Education Management System – NCHES») –

приватна некомерційна організація, яка збирає інформацію в галузі вищої освіти в штатах, федеральних освітніх закладах США та за кордоном. Основна мета центру – покращити стратегічне планування в галузі вищої освіти США. Асоціація професійної освіти («Association of Career and Technical Education») – національна некомерційна освітня організація, створена 1926 року, що налічує 25 тис. членів: університети, коледжі, громади, дослідники тощо. Її мета – підготовка молоді й дорослих до висококваліфікованої, високооплачуваної роботи, сприяння успішній кар’єрі. Національна консультативна рада з неперервної освіти («National Advisory Council on Continuing Education, NACCE») є радником Президента США, Конгресу та Секретаріату освіти на федеральному рівні, а також партнером Департаменту зайнятості США.

Як зазначає М. Кокор, у США традиційні моделі підготовки вчителів-філологів реалізують факультети педагогіки та сучасних мов. За формою навчання ці програми поділяють на стаціонарні й дистанційні (он-лайн). Прихильники традиційних, стаціонарних програм (Р. Дей, К. Кеннеді, Дж. Крендалл, П. Мастер та ін.) дотримуються думки, що ці моделі здатні краще забезпечити класичну професійну та педагогічну підготовку вчителя. Стаціонарна програма має переваги, зокрема: безпосередній контакт викладача зі студентом; заняття відбуваються за розкладом, що дисциплінує студента; викладач може більш ефективно оцінювати результати теоретичної та практичної навчальної діяльності студента. У підготовці вчителів-філологів стаціонарні й дистанційні форми навчання пропонують нетривалі програми перепідготовки та академічні (ступеневі) програми. Нетривалі програми не відображають змістової сутності поняття «модель», тому вчений трактує їх лише як вузькоспеціалізовані курси в структурі програми підготовки. Освітні програми підготовки вчителів-філологів можна поділити на професійні («pre-service or initial») та програми перекваліфікації / підвищення кваліфікації («in-service or continuing»). Перші спрямовані на класичну академічну підготовку майбутніх учителів-філологів, другі сприяють удосконаленню педагогічного та професійного досвіду (Кокор, 2014).

На підставі аналізу освітніх програм (другого магістерського рівня) підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах США з’ясовано, що, наприклад, диверсифікація магістерських програм передбачає здобуття таких ступенів: MA (магістр мистецтв), MS

(магістр наук), MPhil (магістр філософії), MFA (магістр зображальних мистецтв), MAT (магістр мистецтв у галузі навчання), MEd (магістр освіти), MEd (магістр наук з освіти), MProf (професійний магістр) та ін. Позначення ступеня засвідчує орієнтацію освітньої програми: академічну, дослідницьку, поглиблену дослідницьку, студійно-прикладну, науково-педагогічну, психолого-педагогічну, кар'єрну та професійну. Схарактеризовано чотири профілі підготовки магістрів у межах спеціальності: універсальний (фундаментальна підготовка за вибором певної спеціалізації), широкий (вивчення основного предмета

в контексті споріднених галузей), вузький (поглиблена підготовка в межах певної спеціалізації), спеціальний (запровадження особливих умов підготовки). Орієнтація магістерських програм та профіль підготовки забезпечують реалізацію принципу варіативності.

У процесі дослідження виокремлено п'ять груп спеціальностей відповідно до напрямку та профілю підготовки: 1) англійська (рідна) мова і література (для викладання в коледжах); 2) спеціальна писемна комунікація англійською мовою (прикладне вивчення створення текстів різних жанрів); 3) іноземні мови, література та переклад (вивчення мови в культурному чи в академічному контексті); 4) викладання мов і літератури (ліцензування та професійний розвиток шкільних учителів); 5) лінгвістика (вузькоспрямоване вивчення мовознавства). Після закінчення академічних програм студенти отримують кваліфікацію магістра з напрямку підготовки «Англійська мова» (MA) чи «Педагогіка» (MSc, MEd) та мають змогу продовжувати наукове дослідження на здобуття наукового ступеня доктора. Короткотермінові програми після закінчення підготовки передбачають лише отримання сертифіката, який може задовольняти вимоги приватних і державних освітніх закладів щодо професійності вчителів-філологів.

Університети США автономні й самостійно розробляють освітні програми підготовки, зокрема вчителів-філологів. На рис. 2.1 подано механізм розроблення освітньої програми.



Рис. 2.1. Процес розроблення освітньої програми в США

На рівні штату система підготовки вчителів-філологів передбачає визначення рівня сформованої професійної компетентності за допомогою процесів ліцензування («licensure») і сертифікації («certification»). Процес ліцензування вчителів відбувається за керівництва Департаменту освіти штату та підтримки незалежних організацій, що розробляють тестові завдання. За умови успішного проходження ліцензійного тесту вчитель отримує сертифікат, чинний протягом 2-10 років, що залежить від рівня його професійної компетентності, досвіду роботи, освітньої політики штату. Тестові завдання дають змогу схарактеризувати: 1) загальні вміння («basic skills»); 2) рівень знань із загальноосвітніх предметів (історія, література, мистецтво, математика («general knowledge»)); 3) знання з предмета спеціалізації («subject matter knowledge»); 4) педагогічну компетентність («pedagogical knowledge»); 5) педагогічну компетентність із фахового предмета («subject-specific pedagogical knowledge») (Черній, 2011). Унаслідок проходження ліцензійних тестів учитель отримує сертифікат, який необхідний для влаштування на роботу в американську школу. Він може бути початковий стандартний, професійний, довічний, альтернативний. Термін дії сертифіката

залежить від рівня підготовки, педагогічної майстерності та досвіду вчителя (Білецька, 2013).

В американській системі педагогічної освіти важливу роль у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів відіграє контроль знань, що проходить у формі проміжного й рубіжного контролю. Загальну оцінку за курс початкового рівня, зазвичай, виставляють методом підсумовування балів. 15 % підсумкової оцінки становлять бали за виконання домашніх завдань, кожен із двох проміжних тестів дає ще 20 % оцінки, за підсумковий іспит студент отримує останні 45 % оцінки (ці пропорції умовні й можуть змінюватися під час проходження різних курсів) (Fairfield, 2007, p. 133). Оцінка слугує дієвим засобом стимулювання студентів, оскільки всі види їхньої роботи діагностують систематично. Підсумкові іспити проводять у письмовій формі у вигляді тестів. На більшості іспитів із курсів початкового рівня студенти виконують тести, які містять варіанти відповідей за принципом багатоваріантності вибору. На іспитах із курсів більш високої складності використовують запитання (близько 10), які вимагають поширених відповідей за обмежений час. Поряд із традиційними засобами стандартизованого контролю в практику американських педагогічних університетів, які готують учителів-філологів, упроваджено альтернативне оцінювання професійного зростання та прогресу студентів через укладання ними професійного портфоліо.

Зміст структурують за циклами основних курсів освітньої програми, фахової спеціалізації, яку вибирає студент у межах програми, додаткової спеціалізації, що зважає на професійні інтереси студента; наявне широке застосування обов'язкових, вибіркових і факультативних дисциплін разом із випускною роботою прикладного характеру.

Провідну роль відіграє практичний компонент підготовки майбутніх учителів-філологів. Мета практичного компонента полягає у створенні контекстуального середовища, в умовах якого відбувається верифікація й консолідація теоретико-практичних основ, опанованих студентом у ході вивчення профільних курсів. Практична підготовка вчителів-філологів організована за трьома напрямками, а саме: під час вивчення профільних дисциплін, як наприклад, лінгводидактичних і практичних мовних курсів; як окрема організаційна форма – шкільна педагогічна практика; вступ до професії («teacher induction») після завершення навчання в системі вищої освіти. Розрізняють дві фази шкільної педагогічної практики: польова

практика («field experience») – різноманітні організаційні форми раннього навчання студентів, що дають їм змогу спостерігати, допомагати навчати та / або проводити дослідження; клінічна практика («clinical experience», «clinical teaching», «student teaching») – інтенсивна практика у викладанні. Навчальні програми педагогічної практики («Student Teaching Syllabus») і рекомендації з педагогічної практики («Student Teaching Handbook») реалізовані на засадах різних підходів – рефлексивного, супервізорського й колаборативного. Суб'єктами практичного компонента є ментор (досвідчений учитель), супервізор (відповідальний викладач) і майбутній учитель, взаємодія між якими вибудована на засадах тріадної колаборації, тобто рівноправних, партнерських взаємин (Леврінц, 2019).

Мета практичного компонента полягає в підготовці висококваліфікованих, теоретично й практично підготовлених учителів-філологів, із педагогічною спрямованістю особистості («dispositions for teaching»), ознайомих із реальними шкільними умовами й освітнім середовищем, готових до організації навчання в полікультурному, диверсифікованому середовищі, налагодження взаємодії з учасниками освітніх процесів на засадах колаборації та націлених на ціложиттєве професійне зростання. Педагогічна практика – наскрізний елемент програм підготовки вчителів-філологів, що розпочинається в деяких університетах на першому або на другому курсі бакалаврату, коли студенти спостерігають за освітнім процесом у школах. Кожного семестру принаймні одна дисципліна курикулуму передбачає польову практику. Однак основна фаза практики в більшості ЗВО припадає на останній четвертий рік бакалаврату, триваючи протягом року. Восьмий семестр тривалістю 15-16 тижнів здебільшого повністю присвячений шкільній педагогічній практиці. Важливий аспект педагогічної практики – формування мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності, а також дотримання професійних етичних норм. До основних методів, які застосовують у ході шкільної педагогічної практики, належать спостереження, розроблення конспектів уроків, написання рефлексивних журналів, семінарські заняття як методичний супровід до педагогічної практики, читання фахової літератури, самооцінювання, укладання портфоліо, а також зразки практики у викладанні, конференції – обговорення результатів навчально-професійної діяльності за участі ментора, супервізора й студента, відеозапис власних уроків, відвідування та участь у професійних заходах, кейс-метод (написання статті з описом випадку на основі досвіду викладання) та багато інших (Додатки Д, Е). У США функціонує система

підтримки педагогів-початківців, зокрема у формі педагогічної інтєрнатури, під час якої вчителів адаптують до умов професійної діяльності й розвитку фахових компетентностей під супроводом ментора.

Отже, найкращі здобутки досвіду США варто застосовувати для реформування української системи підготовки вчителів-філологів (гнучкість за умов міжрівневої зміни спеціальностей, диференціація педагогічних і непедагогічних кваліфікацій, широке використання вузькоспрямованих спеціалізацій відповідно до ресурсів університету та особистісного розвитку вчителя після завершення навчання).

2.5. Специфіка підготовки майбутніх учителів-філологів в освітньому-інформаційному просторі Канади

У системі педагогічної освіти Канади тенденція до гуманізації освіти слугує основою реалізації ідеї розвитку цілісної особистості, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності. Це зумовило формування освіти, орієнтованої на особистість учня, розвиток його здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, виховання почуття власної гідності, свободи, духовності й культури. Професія вчителя – одна з найпрестижніших у Канаді, це стало можливим завдяки освітнім реформам останніх років.

В Україні зазначену проблему студіювали Л. Карпинська, Т. Кучай, М. Лещенко, Н. Муқан, Л. Нос, В. Павлюк, В. Погребняк, О. Русанова, О. Свиридюк, О. Слонєвська, а також зарубіжні науковці Н. Браун (N. Browne), Дж. Бредлі (J. Bradley), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Д. Діббон (D. Dibbon), В. Егнатоф (W. Egnatoff), Р. Крокер (R. Crocker), П. Кліффорд (P. Clifford), А. Коурос (A. Couros), Е. Купер (E. Cooper), Дж. Лок (J. Lock), М. Маєрс (M. Maegers), С. Філіпс (S. Phillips), Р. Чайлд (R. Child), М. Якобсен (M. Jacobsen) та ін.

На відміну від України, де тільки в перше десятиліття XXI століття актуалізована робота з розвитку інформаційної культури фахівців, канадське суспільство розпочало масштабні реформи з упровадження новітніх технологій ще в кінці XX століття. У 90 роках уряд Канади розробив національну програму комп'ютеризації шкіл та під'єднання їх до Інтернету. На кінець 1995 – 1996 навчального року всі канадські школи в кожному класі мали Інтернет. До позитивного

розв'язання проблем залучено громадськість, що доводить пошук фінансових ресурсів деякими шкільними радами для виконання програми уряду. Особливо корисним це було для шкіл, розташованих у віддалених районах. Отже, назріла нагальна потреба в підготовці вчителів, які володіли б комп'ютером і вміли б використовувати інтернет-ресурси.

У Конституції Канади зазначено, що кожна провінція контролює освіту. На федеральному рівні не існує єдиного міністерства чи управління освіти. Федеральний уряд лише надає фінансову підтримку провінціям. На національному рівні працює Рада міністрів освіти Канади («Council of Ministers of Education, Canada»), яка є консультативно-дорадчим органом. У Канаді, на відміну від інших країн, історично склалося так, що питання освіти перебуває в компетенції лише законодавчих і виконавчих органів провінцій, засвідчуючи унікальну особливість канадської освітньої системи. Кожна провінція має своє Міністерство освіти («Ministry of Education») й особливу систему освіти. Департаменти з питань освіти затверджують стандарти, запроваджують навчальні програми й фінансують освітні заклади. Система педагогічної освіти Канади функціонує на основі таких основних документів: спільна Декларація міністрів освіти провінцій і територій Канади «Директиви на майбутнє для Міністерства освіти» (1993 р.), Аделаїдська декларація «Національні цілі шкільної освіти у XXI столітті» (1999 р.), декларація Вікторії «Спільні пріоритети в освіті на початку XXI століття» (1999 р.), урядова постанова «Знання мають значення: професійні вміння та навчання для канадійців» (2002 р.) (Авшенюк, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Сулима, & Постригач, 2017).

На сучасному етапі формуються інноваційні підходи до професійної підготовки вчителя, що орієнтована на оптимізацію методичних аспектів навчання мови і літератури; інтенсифікацію процесу навчання; інтеграцію кооперативних, особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних технологій навчання; упровадження комунікативного, компетентнісного, діяльнісного підходів; міждисциплінарні зв'язки; дотримання принципу дитиноцентризму в навчанні; різні навчальні стилі суб'єктів навчання; етнічну та лінгвальну диверсифікацію суб'єктів навчання. Професійна підготовка майбутніх педагогів має брати до уваги: високий ступінь лінгвальної й культурної гетерогенності контингенту шкіл, де

домінантною мовою школярів може бути як англійська, так і французька, причому для деяких учнів обидві мови можуть бути нерідними; переважання англійської мови на робочих місцях; фундаментальну, навіть «політичну», роль франкомовних шкіл як освітніх установ національних меншин, розуміння того, чому треба сформувати впродовж усього періоду підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителя в Канаді – це системний, динамічний неперервний процес, спрямований на якісні зміни на різних рівнях:

- організаційний – професійну підготовку майбутніх учителів забезпечують університети («universities»), університетські коледжі («university colleges»), суспільні коледжі («community colleges») та коледжі системи «CEGEP» («College d'Etudes Generates et d'Education Professionnelle»);

- кваліфікаційний – здобуття педагогічної освіти за ОР «бакалавр» («Bachelor of Education»), «магістр» («Master of Education») двох видів – «MEd» магістр освіти (на основі дипломної роботи) та магістр освіти (на основі засвоєння курсів), «доктор» («Doctor of Education»);

- процесуальний – здобуття педагогічної освіти за формулою 4 + 2 + 3 (4 роки – бакалавр, 2 – магістр, 3 – доктор);

- змістовий – диверсифікація освітніх програм, курсів;

- інформаційно-технологічний – різноманітні моделі, методи, форми, технології навчання й викладання;

- діагностичний – системи оцінювання й методики діагностики результатів навчання.

Загалом освітні програми підготовки майбутніх учителів у межах неперервної системи педагогічної освіти в Канаді містять такі компоненти: а) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); б) викладання фахових предметів (змістова підготовка полягає у вивченні змісту академічної галузі, де майбутній учитель збирається працювати, і в опануванні методики викладання вибраного предмета); в) професійна підготовка (охоплює професійні курси й практичну діяльність у школі (педагогічну практику)) (Авшенюк, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Сулима, & Постригач, 2017).

Система підготовки майбутніх учителів-філологів вирізняється диференціацією навчання, що полягає у відкритості й варіативності навчального процесу, різноманітності методів, форм і технологій організації навчальної діяльності студентів. У системі педагогічної

освіти, окрім традиційної, використовують електронну («e-learning») та змішану («b-learning/blendedlearning») моделі навчання. Активно розвивається також мобільне навчання («m-learning/mobilelearning»), що передбачає застосування портативних технологій (переносних і кишенькових персональних комп'ютерів, мобільних телефонів), сприяючи здобуттю освіти за місцем перебування. Традиційна модель навчання передбачає особисте спілкування викладача й студента, містить такі основні елементи: лекційні, семінарські й практичні заняття, виконання практичних завдань, контроль та оцінювання знань студентів. Електронна модель, крім елементів традиційного навчання, передбачає активне використання ІКТ, зокрема спілкування викладачів і студентів у режимі «он-лайн» на форумах, у чатах, електронною поштою за допомогою комп'ютерних мереж, «віртуальних кімнат» тощо. Основна перевага цієї моделі – гнучкість навчального процесу, що допомагає студентам поєднувати навчання з практичною діяльністю. Змішана модель навчання – використовує розподілені інформаційно-освітні ресурси в стаціонарному навчанні й елементи асинхронного та синхронного дистанційного навчання. Провідна ідея цієї моделі полягає в суміщенні традиційних форм навчання й технологій мережевого навчання для вибіркових дисциплін.

Навчальний процес передбачає поєднання різних видів діяльності, зокрема лекційних занять в Інтернеті з практичними заняттями в аудиторії; традиційних занять із подальшим їх обговоренням на форумі чи в листуванні електронною поштою; традиційних практичних занять або семінарів із відеоконференціями, рольовими, симулятивними іграми у віртуальному середовищі; лекційних занять в аудиторії з консультаціями викладача через Інтернет тощо. Така організація навчання відкриває значно більші освітні можливості перед майбутніми вчителями-філологами, оскільки допомагає вибирати зручний темп навчання, що сприяє ефективному засвоєнню знань, користуватися різноманітними мультимедійними засобами й великою кількістю джерел інформації, розвивати навички самостійного навчання та самоконтролю, що важливо для формування й розвитку професійної майстерності.

Створення умов, які сприяли б належній підготовці студентів до володіння інформаційними й комунікаційними технологіями (ІКТ) у навчально-виховному процесі, є важливим аспектом у підготовці майбутнього педагога-філолога. Як зазначають канадські науковці

3. Женг (Z. Zhang) і Д. Мартинович (D. Martinovic) (Zhang, & Martinovic, 2008) нова генерація вчителів повинна бути готовою до впровадження в практику роботи різних інновацій, зокрема ІКТ. На цих питаннях зосереджено увагу наукових дослідженнях (Н. Браун (N. Browne), В. Егнатоф (W. Egnatoff), П. Кліффорд (P. Clifford), А. Коурос (A. Couros), Е. Купер (E. Cooper), Дж. Лок (J. Lock), М. Маєрс (M. Maeers), М. Якобсен (M. Jacobsen)). Автори констатують, що опанування студентами практичних навичок володіння ІКТ є складним процесом, який потребує вдосконалення програм їхньої підготовки загалом (Jacobsen, Clifford, & Friesen, 2002; Couros, 2003; Egnatoff, 2004; Lock, 2007; Maeers, Browne, & Cooper, 2000)

Нині на педагогічних факультетах актуалізовані проблеми використання інтернет-ресурсів. Науковець К. Олівер (K. Oliver) описує три основні види використання Інтернету в навчальному процесі: 1) швидке поширення навчальної інформації (незалежно від місця перебування, студенти в будь-який час мають доступ до інформації, що стосується програм навчання); 2) використання веб-ресурсів як допоміжних засобів, що надає студентам доступ до навчальних матеріалів, для ефективного опрацювання й засвоєння потрібної інформації; 3) використання веб-ресурсів для творчо-пошукової навчальної діяльності (студенти одержують інформацію, критично її опрацюють, що стимулює їх до аналізу, до вироблення навичок критичного мислення) (Oliver, 2001). У Йоркському університеті провінції Британська Колумбія, наприклад, майбутні педагоги-філологи мають доступ до комп'ютерної конференційної системи, яку вони активно використовують для обговорення питань педагогічної практики зі своїми колегами-одногрупниками. Такі дискусії, за переконанням В. Егнатоффа (W. Egnatoff), допомагають їм у подальшій навчальній діяльності. Факультети працюють над використанням телекомунікацій для налагодження тісної співпраці зі школами, що дає змогу проводити наукові педагогічні дослідження, визначати рівень підготовленості майбутніх учителів до роботи з ІКТ та корегувати навчальні плани для вдосконалення технологічної компетентності студентів (Egnatoff, 2004). Такий підхід допомагає сформувати мотивацію до саморозвитку майбутніх вчителів-філологів.

Науковці П. Кліффорд (P. Clifford), С. Фрізен (C. Friesen) одним із завдань підготовки майбутніх учителів вважають пошук ефективних способів для привернення уваги викладачів до застосування цифрових

технологій на заняттях. Водночас дослідники зазначають, що технології потрібно впроваджувати педагогічну освіту майбутніх учителів в межах основної програми, а не як окремий методичний курс. Майбутні педагоги повинні мати досвід створення навчального середовища засобами ІКТ (Clifford, Friesen & Lock, 2007). На думку Д. Якобсена (D. Jacobsen) і Дж. Лока (J. Lock), вагому роль у цьому процесі відіграє заохочення викладачів факультетів педагогічної освіти до ефективного використання інформаційних технологій у навчальному процесі; створення для студентів умов для їх використання під час педагогічної практики; забезпечення доступу до технологічної інфраструктури; поширення результатів досліджень із питань ефективного використання технологій у навчанні (Jacobsen, & Lock, с. 82). Як зауважують інші автори (Т. Андерсон (T. Anderson), С. Варнхаген (S. Varnhagen), К. Грін (K. Green), К. Кемпбел (K. Campbell)), упровадження ІКТ у навчальний процес слугує засобом підвищення педагогічної майстерності викладачів університетів (Anderson, Varnhagen, & Campbell, 1998).

Підвищенню мотивації до майбутньої професії сприяє залучення студентів до розроблення навчальних проектів із використанням цифрових технологій. Для студентів в університетському освітньо-інформаційному середовищі створені спеціальні веб-сайти, десистематизована цікава інформація, усі студенти й викладачі мають до них доступ. Студенти створюють власні проекти й матеріали (цифрове відео, проекти). Такі сайти можуть бути корисними для інших освітніх програм із підготовки вчителів та для педагогів шкіл. Результати досліджень та всі розроблені матеріали доступні й для інших навчальних закладів Канади та у всьому світі через мережу Інтернет. Дослідницькі проекти проводять для надання ефективної підтримки викладачам, учителям шкіл і студентам. Залучаючи студентів до виконання різних проектів, викладачі сприяють розвитку їхніх практичних умінь створювати навчальне середовище з використанням технологій, застосовувати нові методики в навчальній і професійній діяльності. Використання ІКТ сприяє розвитку продуктивного мислення студентів, формує стійкий інтерес до пошукової дослідницької діяльності й навички роботи в команді. Перед викладачами також окреслені завдання: проводити електронні презентації на своїх заняттях; використовувати Інтернет та його ресурси відповідно до змісту занять; розробляти програмне забезпечення для навчальних дисциплін,

відповідно до тематики; спілкуватися зі студентами за допомогою e-mail.

З'ясовуючи особливості впровадження ІКТ у навчання майбутніх учителів-філологів у провінції Саскачеван, зауважимо, що зміст підготовки постійно переглядають для змін у впровадженні комп'ютерних технологій; сприяння науково-дослідницькій роботі студентів, що пов'язана з комп'ютерними технологіями. Для цього на факультеті педагогічної освіти організовано Освітній комп'ютерний центр (The Education Computer Centre), який став вагомою підтримкою в професійному зростанні викладачів та студентів. Для майбутніх учителів укладено два спецкурси за програмою бакалавра «Комп'ютери в освіті» (ЕСМР 355 – початковий курс, спрямований на ознайомлення студентів із можливостями використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, та ЕСМР 455 – прогресивний курс, який передбачав інтеграцію ІКТ із різними навчальними предметами, розвиток умінь студентів оцінювати матеріали веб-сайтів). Ці курси набули найбільшої популярності серед професійних курсів за вибором для студентів третього курсу. Для кращого розуміння специфіки технологій та можливості їх упровадження внавчальний процес для студентів розроблено спеціальні ІКТ-модулі, що охоплювали такі питання: ознайомлення з важливими веб-ресурсами та їх оцінювання, створення власних веб-сторінок, презентації для вдосконалення навчального процесу. Це сприяло формуванню практичних і дослідницьких умінь, творчого потенціалу студентів. Наприклад, створену персональну сторінку вони можуть розміщувати на сайті факультету, презентуючи зразки уроків, плануючи заняття тощо (Souros, 2003)/ Робота з пошуковими системами навчає студентів ознайомлюватися з програмним забезпеченням, що в перспективі слугуватиме базою для створення власних мультимедійних програм і презентацій.

Серед пріоритетів канадських університетів – використання мультимедійних технологій, що допомагають інтегрувати й розширювати навчальну інформацію завдяки графічним, анімаційним, відео та звуковим ресурсам. Технологія мультимедіа об'єднує в інформаційній системі візуальну інформацію (текст, графіку, анімацію, відео) та звуковий супровід (аудіоінформацію). Студенти сприймають таку інформацію за допомогою кількох органів чуття. Особливо важливою є паралельна презентація візуальної та звукової інформації,

що забезпечує поліпшення її сприйняття майбутніми вчителями-філологами. Ці технології використовують під час аудиторних занять (лекція, практична (лабораторна) робота) і в межах самостійної діяльності студентів. Найбільш продуктивні електронні лектори, підручники, енциклопедії, словники, онлайн-радіо, 3D-панорама, ситуаційно-рольові й інтелектуальні ігри з використанням штучного інтелекту, телеконференції, віртуальні тури, програмовані-тести, презентації, відеоматеріали тощо. Важливою властивістю мультимедіа є інтерактивність, що дає змогу користувачеві отримати зворотний зв'язок.

Як зауважує Х. Джарвіс, поряд із текстовим редактором та електронною поштою студенти-філологи широко використовують іншомовні онлайн-словники, визнаючи їхню зручність і можливість цілодобового доступу, навчальні інтернет-сайти інших країн, мову яких вивчають, та соціальні мережі («Facebook», «Twitter», «Skype», «MySpace», «Hi5», «Bebo», «MSN») де вони мають змогу спілкуватися з носіями мови (Георгиади, 2014).

Для прикладу, в університеті Альберта з вересня 2000 року розроблено спеціальну програму з вивчення інформаційно-комунікативних технологій, де зазначено, щотехнології не вивчають у межах окремого предмета, а впроваджують у всі навчальні дисципліни. Це вимагає від викладачів володіння навичками й уміннями використання ІКТ у педагогічній діяльності для ефективного навчання студентів. Технології найкраще опановують у процесі застосування (Lock, 2007, с. 577–578). Студентам пропонують курс «Технології в освіті», що навчає студентів-бакалаврів використовувати найбільш поширені засоби інформаційні технології, застосовувані в загальноосвітніх школах: Інтернет, цифрове оброблення даних, мультимедійні презентації, широкоформатні таблиці й бази даних (University of Alberta, 2019).

Під час вивчення фахових методик дисциплін студенти мають змогу переглядати фрагменти уроків, які проводять учителі в школі. Для студентів укладено список покликань на корисні веб-сайти, де можна знайти навчальні програми, різні допоміжні дидактичні матеріали, обговорити проблеми навчання мови і літератури з педагогами інших навчальних закладів Канади, зробити інтерв'ю зі школярами, учителями й директором школи.

Цікавою технологічною новинкою та формою інтерактивного спілкування є створена сторінка «години віртуального офісу», декоманда викладачів, студентів й іншого педагогічного персоналу пропонує консультації та освітню підтримку з 9:00 до 16:00.

Для проведення онлайн-занять використовують сучасні цифрові навчальні платформи й засоби: «eClass», «Blendspace», «Google Classroom», «Google Drawing», «QR-коди», «SMART Technologies», «Zoom» та ін. Вони сприяють розширенню доступу до різних інформаційних і навчальних ресурсів, дають змогу створювати комплексні й інтерактивні уроки, інтегрувати онлайн-вміст (наприклад, відео та зображення), створювати й обмінюватися діаграмами та малюнками в Інтернеті; отримати код швидкого реагування (QR-код); проводити інтеракцію. Використання цифрової технології «Bubble.us» суттєво підвищує організацію навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності студентів, оскільки це інструмент мозкового штурму для сортування, категоризації (тощо) ідей із веб-сайту (візуалізація ідей, концепцій, обговорення та поширення). «Symbaloo» – послуга закладок, що дає користувачам змогу створювати веб-мікси закладок до веб-сайтів та вмісту, поданого в Інтернеті, наприклад, до зображень або відео.

На сучасному етапі розвитку освіти університети Канади докладають зусиль для оптимізації й комп'ютеризації навчального процесу в умовах стрімкого розвитку інформаційно-телекомунікаційних та інформаційно-комунікаційних технологій. Важливу роль у процесі підготовки майбутніх-учителів-філологів відіграє віртуальне мультимедійне середовище, основними компонентами якого є віртуальна медіатека з мультимедійними курсами навчання мови і літератури; віртуальна фонотека з аутентичними аудіоматеріалами; віртуальна відеотека, що містить художні, документальні й мультиплікаційні фільми; мережа супутникового та локального телебачення; віртуальна пошукова система (багатомовні словники, мультимедійні енциклопедії, лексико-граматичні довідники); система комп'ютерного тестування з мультимедійними можливостями. Мета стратегії залучення мультимедійних технологій до традиційних форм організації навчальної діяльності – створення «гібридного» навчального сценарію. Технологію переходу від традиційних форм навчальної діяльності до форм і методів інтернет-базованого навчання реалізують у три етапи: початковий, середній, максимальний. На

початковому етапі університети активно використовують навчальну платформу «Blackboard», що застосовують для підтримки й організації тьюторських занять навчальними матеріалами (слайди, презентації, домашні завдання); транлюють відеозапис лекцій; відбувається реалізація управлінських дій професорсько-викладацького складу – внесення змін до розкладу занять, організаторська робота, термінові повідомлення для студентства. Серед переваг стратегії для викладачів варто назвати можливість представлення домашнього завдання у віртуальній мережі університету для вільного виконання студентами, а також швидке оновлення навчального матеріалу; із-поміж переваг для студентів – вільний доступ до лекцій без часового та кількісного обмеження.

Протягом навчального модуля студенти опановують базові знання про медіакommунікацію; розуміння дескриптивної й нормативної теорії стосовно виникнення та функціонування медіазасобів і комп'ютерних засобів, зорієнтованих на комунікацію; про нові медіа, мультимедійні засоби (онлайн-комунікація, блоги, форуми, соціальні мережі). Оволодіння модулем передбачає розуміння теорії й історії медіазасобів та їхнього безпосереднього впливу на всі галузі наук. Успішне засвоєння модуля прогнозує формування в майбутніх учителів-філологів необхідних для професійної діяльності медіакомпетентностей, розуміння цілей, завдань і методів медіаосвіти загалом: знання теоретичних засад медіапедагогіки, науково обґрунтованих взаємозв'язків між історією, теорією й формами та можливостями використання засобів масової інформації, інтернет-ресурсів. Зазначимо, що в зарубіжному педагогічному дискурсі набули розвитку такі поняття, як пресодидактика, теледидактика, кінодидактика, інтернет-дидактика, мультимедіадидактика, об'єднані в загальне поняття «медіадидактика».

Залучення мультимедіа до підготовки майбутніх учителів-філологів уможливує реалізацію суттєвих переваг як для студентів, так і для викладацького складу, оскільки якісно модифікує традиційні методи навчання. Інформатизація освіти, імплементація комп'ютерних програм і мультимедійних розробок сприяють активації навчальної діяльності, дають змогу якісно збагатити навчальний матеріал мультимедійними можливостями, урізноманітнити форми організації навчального процесу, збагативши його кольором, звуком і полівекторністю навчальних завдань. Широке використання медіаресурсів в університеті Альберта слугує основою для розвитку

навчальної рефлексії й мотивованої активності студентів. До таких засобів мультимедіа належать:

— «Animoto» – онлайн-інструмент для відео, який дає змогу студентам створювати та / або ділитися відео за допомогою відеокліпів, зображень, тексту й музики;

— «Emaze» – інструмент для презентацій в Інтернеті, що вможливає створення красивих поточних презентацій з вбудованою музикою та / або відео;

— «GoAnimate» – програма, яку використовують для безкоштовного створення анімованих відео;

— «iMovie» – програмне забезпечення для редагування відео від «Apple», що сприяє студентам у створенні, редагуванні, керуванні власними трейлерами / тизерами, фільмами та відео, використанні шаблонів і тем для власних трейлерів та фільмів;

— «PodOmatic» – онлайн-інструмент, який дає змогу студентам знаходити, слухати та створювати подкасти з аудіо й зображеннями за допомогою звукозаписів, а також слухати, створювати, ділитися подкастами на одній платформі (наприклад, міні-лист);

— «Prezi» – інтернет-презентаційний інструмент для створення нелінійних, захопливих презентацій, уможливає інтуїтивно зрозуміле та просте використання інтерфейсу;

— «Quicktime» – мультимедійний плеєр і диктофон, який є безкоштовним та вбудованим в операційну систему «Mac OS X»; відтворює величезну кількість мультимедійних файлів, оптимізує запис відео, аудіо чи екран комп'ютера;

— «Screencast-O-Matic» – інструмент для знімання екрана й запису екранного мовлення; студенти можуть поширити свій запис як файл фільму для завантаження або зробити його доступним в Інтернеті через обліковий запис «Screencast-o-Matic або YouTube»;

— «Sparkol VideoScribe» – програма для автоматичного створення анімації на дошці. (Welcome to Technologies in Education's Learning Resources, n.d.).

Принагідно зауважимо, що в англomовному педагогічному дискусії більшого поширення набув термін «медіаосвіта», у німецькомовному – «медіапедагогіка», де вона як складник

медіакультури потрактована за кількома напрямками. Навчальний предмет «Медіаосвіта» спрямований на опанування майбутніми вчителями-філологами функційності мови та освіти в медіасфері чи в сучасній масовій комунікації, що представлена як друкованими або аудіовізуальними засобами, так і мультимедійними та інтернет-технологіями. Завдання навчальної дисципліни полягає в ознайомленні студентів з особливостями мови в рецептивних та інтерактивних середовищах: у друкованих медіа, на радіо, телебаченні, в електронних засобах, мультимедійних системах і програмах; а також із методичними засадами використання медіатехнологій у навчанні мови в школі.

Серед структурних компонентів медіаграмотності майбутнього вчителя-філолога виокремлено такі: розуміння ролі та функцій медіазасобів у демократичному суспільстві; розуміння умов, за яких медіа можуть повноцінно використовувати свої функції в навчальному процесі; критичний аналіз й оцінювання медіазасобів і технологій; взаємодія з медіа для самовираження, актуалізація навичок роботи з ПК.

Використання різних моделей організації навчання, з огляду на специфічні особливості, передбачає різноманітні методи й форми організації навчального процесу майбутніх учителів-філологів. Як доводять наукові дослідження, найпоширенішими формами навчання майбутніх учителів-філологів є лекції, тьюторські, практичні, семінарські та лабораторні заняття. Варто зазначити, що часто заняття проходять у комбінованій формі, поєднуючи лекційний матеріал із виконанням практичних завдань. Канадські педагоги практикують традиційні інформаційні лекції та інші типи лекційних занять, зокрема: проблемну лекцію, лекцію-дискусію, інтерактивну лекцію, лекцію-візуалізацію, лекцію-провокацію, лекцію «круглий стіл».

До найпоширеніших словесних методів навчання, які використовують у підготовці майбутніх учителів-філологів в університетах Канади, належать пояснення, розповідь, дискусія та різнотипні бесіди. Посутню увагу канадські педагоги звертають на практичні методи навчання: експериментальний метод (тематичні дослідження, що допомагають виконувати аналітичні завдання), метод рольової гри (штучне створення ситуації, максимально наближеної до реальності), проєктний метод (виконання індивідуальних і групових дослідницьких проєктів) та інші.

Згідно із соціалізовано-конструктивним методом, основна педагогічна мета викладача – розширення можливостей студентів і

створення умов для саморозвитку («professional selves»), поглиблення обізнаності з особистою відповідальністю як активних учасників комплексного комунікативного процесу. Навчання майбутніх учителів-філологів організоване у вигляді інтерактивних семінарів, під час яких виконують педагогічні та лінгвістичні проекти у групах з обмеженням у часі, де кожен відповідає за певну частину завдання. Така навчальна діяльність цілком моделює професійну. Викладач лише координує роботу студентів, дає поради, однак не називає правильних відповідей. Із кожним наступним заняттям викладач усе менше контролює навчальний процес, доручаючи таку роботу студентам.

Варто наголосити, що в університетах Канади на практичних заняттях активно використовують технології інтерактивного навчання, які інтенсифікують розуміння, засвоєння та практичне застосування знань, підвищують мотивацію до пошуку шляхів розв'язання навчальних проблем, спонукають до активної діяльності, формують навички індивідуальної та колективної роботи. Застосування інтерактивних технологій забезпечує поглиблення лінгвістичних, культурологічних, методичних знань; покращення дослідницьких навичок; практикування комунікативних технік; вивчення професійних аспектів педагогічної діяльності; удосконалення навичок самоосвіти й самооцінювання.

Канадські педагоги використовують різноманітні технології інтерактивного навчання для проведення практичних занять, зокрема:

- технології кооперативного навчання (круглий стіл, робота в малих групах, робота в парах);
- технології колективно-групового навчання (кейс-метод, мозковий штурм);
- технології ситуативного моделювання (симуляції та імітаційні ігри, ділові ігри, рольові ігри);
- технології опрацювання дискусійних питань (диспут і дискусія, ток-шоу, дебати).

У Канаді університети надають студентам велику кількість додаткових освітніх можливостей та інформаційну підтримку. Зокрема, Центр забезпечення навчальної успішності студентів (Student Academic Success Services) пропонує низку послуг, серед яких: менторство (допомога із соціальною інтеграцією, підтримка зв'язків із випускниками та педагогами, допомога в підготовці до іспитів і написанні магістерської роботи), професійний розвиток (спеціальні семінари для

підготовки до співбесіди, ознайомлення з механізмами пошуку роботи та змінами в професійній сфері), консультування (індивідуальна підтримка в розв'язанні проблем, які виникають у процесі навчання, професійне наставництво). Мовний центр (Writing Centre) сприяє в написанні магістерських робіт. Магістранти мають змогу отримати професійну допомогу особистого тьютора щодо побудови й стилю наукової роботи, а також консультацію з усіх проблемних питань. Центр університетської освіти (Centre for University Teaching) організовує різноманітні інтерактивні семінари, спрямовані на розвиток особистісних характеристик, необхідних для кваліфікованої професійної діяльності (уміння вести дискусію, працювати зі школами, оцінювати себе та інших, дотримуватися термінів виконання роботи тощо). Інститут офіційних мов і двомовності (The Institute for Official Languages and Bilingualism) проводить курси для студентів, яким потрібна допомога в покращенні мовних навичок (з англійської та французької мов) (Université de Montréal, n.d.).

Посутно роль в організації навчання майбутніх учителів-філологів відіграє самостійна робота, для якої заплановано близько однієї другої (44 %) навчального навантаження. Самостійна робота сприяє формуванню важливих якостей, як-от: пізнавальна самостійність, ініціативність, дисциплінованість, відповідальність, постійне самовдосконалення та саморозвиток.

Практична підготовка як одна з важливих форм організації навчання майбутніх учителів-філологів передбачає проходження виробничої практики. За авторськими спостереженнями, практика буває трьох видів: внутрішня, зовнішня, стажування, що проходять за керівництва викладача й фахівця від установи. Метою практики є поглиблення й закріплення теоретичних знань із методики навчання мови і літератури, суміжних дисциплін, їх застосування в самостійній практичній діяльності, практичне оволодіння методами та прийомами навчання дітей мови, з огляду на особливості полікультурного середовища навчання; розвиток критичного, дослідницького мислення студентів, уміння виявляти, аналізувати й успішно долати власні педагогічні помилки та труднощі, розробляти альтернативні методи навчання мови і літератури, що узгоджені зі специфікою культурного середовища навчання.

Невід'ємний компонент підготовки майбутніх учителів-філологів – науково-дослідницька робота, яку диференціюють на навчальну та

власне наукову. Навчальна науково-дослідницька робота передбачає виконання практичних, лабораторних, самостійних завдань, які мають проблемно-пошуковий характер і спрямовані на формування аналітичних та дослідницьких навичок. Науково-дослідницька робота має на меті написання й захист магістерської роботи. Магістерські роботи виконують під керівництвом викладача, призначеного відповідно до наукових інтересів і тематики дослідження. Аналіз критеріїв оцінювання засвідчує, що бали вираховують у відсотках: 50 % і вище – завдання складене; якщо середній бал нижчий від 50 %, то залежно від виду діяльності магістрантиможуть перескласти або повторно пройти курс; середній бал більший як 80 % засвідчує високий рівень володіння знаннями, уміннями та навичками, що вважають відмінним результатом. Основні вимоги до контролю – об'єктивність, обґрунтованість, індивідуалізація та диференціація.

Важливу роль в акредитації освітніх програм відіграють професійні асоціації та організації, наприклад: Федерація вчителів провінції Британська Колумбія (англ. British Columbia Teachers' Federation – BCTF), Федерація вчителів провінції Острів Принца Едварда (англ. Prince Edward Island Teachers' Federation – PEITF), Асоціація вчителів провінції Альберта (англ. Alberta Teachers' Association – ATA), Спілка вчителів провінції Нова Шотландія (англ. Nova Scotia Teachers' Union – NSTU), Асоціація вчителів провінції Нунавут (англ. Nunavut Teachers' Association – NTA), Асоціація вчителів провінції Юкон (англ. Yukon Teachers' Association – YTA), Асоціація вчителів провінції Саскачеван (англ. Saskatchewan Teachers' federation – STF) та інші. Учителі загальноосвітніх шкіл провінції Британська Колумбія послуговуються «Стандартами освіти, компетентності та професійної поведінки освітян» (англ. Standards for the Education, Competence and Professional Conduct of Educators) (Standards for education, competence and professional conduct of educators in British Columbia, 2008), що розробив Коледж учителів. У провінції Манітоба Товариство вчителів (англ. Manitoba Teachers' Society) окреслило в «Стандартах педагогічної діяльності» основні цінності педагогічної практики, її зміст, процедуру оцінювання та звітування, а також функціонування вчителів у соціумі.

Стандарти професійної діяльності вчителів, що створюють підґрунтя педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи

провінцій Канади, слугують основою для професійного розвитку та охоплюють такі положення:

— освітяни цінують усіх учнів та піклуються про них і прагнуть задовольнити їхні інтереси (відповідають за сприяння в емоційному, етичному, інтелектуальному, фізичному, соціальному, професійному розвитку учнів, за їхню емоційну й фізичну безпеку; ставляться до учнів із повагою, цінують їхню гідність; зважають на різноманітність у класі, школі та суспільстві; учителі не ображають і не експлуатують учнів чи представників меншин через персональні, сексуальні, ідеологічні або матеріальні відмінності);

— педагоги є прикладом для наслідування (усвідомлюють, що їхня поведінка оптимізує сприйняття педагогічної професії суспільством; відповідають за власну поведінку під час виконання обов'язків та в суспільстві загалом, оскільки це впливає на систему шкільної освіти; усвідомлюють особливості системи шкільної освіти провінції та законодавство, яке регулює її функціонування, їхню поведінку); «поведінка вчителя – це основа організації навчального середовища й управління ним» (Bowd, 1998)

— учителі опановують і застосовують знання для розвитку учнів (володіють знаннями про розвиток учнів і їхнє соціальне середовище, демонструють розуміння диференційованого підходу до навчання кожного учня та його потреб; на підставі цих знань ухвалюють рішення щодо навчальної програми, методики викладання, оцінювання навчального середовища й управління ним);

— освітяни цінують залучення та підтримку батьків, опікунів, родини й суспільства (розуміють, поважають, підтримують роль батьків і суспільства в освітньому процесі учнів; ефективно на періодичних засадах спілкуються з батьками, беруть до уваги поради щодо налагодження стосунків із їхніми дітьми);

— педагоги застосовують ефективну практику щодо управління класом, планування, методики викладання, оцінювання та звітування про навчальну діяльність учнів (володіють знаннями, навичками й уміннями заохочення учнів до навчання та знають, коли треба звернутися по додаткову підтримку; вдумливо використовують усі аспекти викладання; застосовують різноманітні стратегії методики викладання та оцінювання навчальної діяльності учнів);

— учителі володіють широкою базою знань і розуміють предмет, який вони викладають (розуміють навчальні програми, концептуальні й методологічні основи освіти, навчальної дисципліни; вільно володіють англійською чи французькою мовами; навчають учнів з огляду на канадський, аборигенний, глобальний контексти, а також пропагують цінності, вірування та знання демократичного суспільства);

— працівники освітньої галузі долучаються до неперервного навчання (беруть участь у професійному розвитку й рефлексивній практиці; усвідомлюють, що критерії професіоналізму є концепцією неперервного професійного розвитку; розвивають і вдосконалюють особисту філософію освіти, навчання та учіння на основі теорії й практики; з'ясовують власні професійні потреби та працюють, щоб задовольнити їх, індивідуально або колегіально);

— педагоги сприяють розвитку професії (підтримують, навчають і заохочують інших освітян; беруть активну участь у діяльності школи, шкільного округу, професійних організацій, інституцій вищої освіти) (Standards for education, competence and professional conduct of educators in British Columbia, 2008).

Отже, освітні програми підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Канади вирізняються варіативністю методів і форм, технологій навчання. Особливістю форм організації навчального процесу (лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять) полягає в проблемно-пошуковому характері, спрямованості на розвиток навичок аналітичної та науково-дослідницької діяльності, активному використанні інтерактивних та інформаційних технологій навчання. Посутню увагу звертають на формування медіакомпетентності, важливих якостей майбутніх учителів-філологів: професійне цілепокладання, самоорганізованість, самовдосконалення тощо. Досвід інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Канади заслуговує запозичення. На підставі викладу виокремлено подібні тенденції в підготовці майбутніх учителів-філологів за європейською та північноамериканською моделями, а саме: пріоритет університетського рівня педагогічної освіти; диверсифікація форм, методів і технологій підготовки вчителів; активна участь професійних асоціацій в освітньому процесі; інформатизація навчального процесу; забезпечення якості педагогічної освіти.

Висновки до другого розділу

Попри національні, культурні та освітні традиції країн ЄС системи підготовки майбутніх учителів-філологів поступово транснаціоналізуються, інтегруються, адаптуються до вимог ЄС, запроваджують спільні підходи до організації освітньої діяльності тощо. Для вдосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів, підвищення її якості відповідно до прогресивних європейських тенденцій доцільно застосовувати досвід Німеччини, Великої Британії, Польщі. З'ясовано основні вимоги до вчителя-європейця (у тому числі вчителя-філолога): європейська ідентичність; європейські знання; європейський мультикультуралізм; європейська мовна компетентність; європейський професіоналізм.

З-поміж ключових особливостей підготовки майбутніх учителів-філологів у зарубіжних країнах виокремлено такі: інформатизація освітнього процесу; «стандартизація педагогічної освіти; гнучкість і варіативність освітніх програм; професіоналізація змісту, диверсифікація форм і методів практичної підготовки; участь у міжнародних освітніх програмах та проєктах; пріоритети в організації самостійної роботи студентів; використання інноваційних методів і технологій навчання; створення умов для розвитку навичок педагогічного лідерства; організація навчання на засадах педагогіки партнерства та концепції школобазованої підготовки; альтернативні шляхи забезпечення професійного розвитку тощо.

Підготовка майбутніх учителів-філологів у США відрізняється від традиційних європейських практик соціокультурними особливостями, зокрема: статус англійської як рідної та мови міжнародного спілкування; поліетнічність суспільства та постійне збагачення американських мовних ресурсів мовами та культурами іммігрантів; гнучкість навчання за умов міжрівневої зміни спеціальностей; диференціація педагогічних і непедагогічних кваліфікацій; широке застосування спеціалізацій відповідно до ресурсів університету та особистісного розвитку вчителя. Педагогічна практика є наскрізним елементом освітніх програм підготовки майбутніх учителів-філологів,

здійснюється у трьох напрямках, зокрема: під час вивчення фахових дисциплін; у ході шкільної педагогічної практики; під час стажування.

Підготовка майбутніх учителів-філологів в Канаді зорієнтована на оптимізацію методичних аспектів навчання мови і літератури; інтенсифікацію процесу навчання; інтеграцію кооперативних, особистісно зорієнтованих, інформаційно-комунікаційних технологій навчання; міждисциплінарні зв'язки; дотримання принципу студентоцентризму в навчанні; використання різних навчальних стилів; врахування етнічної та лінгвальної диверсифікації суб'єктів навчання, культурної гетерогенності контингенту шкіл тощо. На сучасному етапі університети Канади докладають зусиль для комп'ютеризації освітнього процесу в умовах стрімкого розвитку інформаційно-телекомунікаційних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливу роль у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів відіграє віртуальне мультимедійне середовище, основними компонентами якого є віртуальна медіатека з мультимедійними курсами навчання мови і літератури; віртуальна фонотека з аутентичними аудіоматеріалами; віртуальна відеотека, що містить художні, документальні й мультиплікаційні фільми; мережа супутникового та локального телебачення; віртуальна пошукова система; система комп'ютерного тестування з мультимедійними можливостями. Широке використання медіаресурсів сприяє розвитку медіакомпетентності, педагогічної рефлексії, мотивування навчальної та позанавчальної активності студентів. Важливу роль в акредитації освітніх програм відіграють професійні асоціації та організації (Федерація вчителів провінції Британська Колумбія, Федерація вчителів провінції Острів Принца Едварда, Асоціація вчителів провінції, Спілка вчителів провінції Нова Шотландія, Асоціація вчителів провінції Нунавут, Асоціація вчителів провінції Юкон та інші). Університети пропонують студентам додаткову освітню та інформаційну підтримку (допомога зі соціальної інтеграції, підтримка зв'язків із випускниками та педагогами, допомога при підготовці до іспитів та написанні магістерської роботи, спеціальні семінари з працевлаштування, консультування тощо).

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Концепція наукового пошуку

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, певним чином впливають на підготовку майбутніх учителів-філологів, породжуючи необхідність системного бачення щодо оптимізації такої підготовки в умовах ОКС. Підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти потребує аналізу особливостей і цінностей педагогічної діяльності, впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, наукових підходів, обґрунтованих психолого-педагогічних дій, цілеспрямованих заходів, сукупності особистісних якостей майбутніх учителів та їхнього інформаційно-комунікативного й освітнього потенціалу, що дають змогу вільно використовувати інформаційні, педагогічні, комунікативні засоби в ПКД. Необхідність системної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС зумовлена змінами інформаційного забезпечення освітнього процесу у ЗВО, вимогами концепції НУШ, способами педагогічної взаємодії «викладач – студент – учень».

Аналіз результатів українських і зарубіжних досліджень і рефлексія педагогічного досвіду дали змогу з'ясувати чинники доцільності корегування підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС. Такі передумови необхідності поділено на дві групи: зовнішні та внутрішні.

Зовнішні передумови пов'язані з розвитком інформаційно-комунікативного суспільства, сучасного шкільництва, педагогічної науки й практики, а саме з: інформатизацією суспільства; комп'ютеризацією освітніх закладів, наукових установ тощо; зростанням обсягу інформації, продюкованої в мовній і педагогічній освіті; зміною вимог до професійної діяльності вчителя-філолога в сучасних умовах; кризовими явищами в педагогіці, пов'язаними з відставанням від динаміки розвитку науки, освіти й суспільства; необхідністю оновлення та трансформації освітнього простору й

потенціалу ЗВО. Отже, зовнішні передумови певним чином формують соціальне замовлення й вимоги суспільства до системи підготовки майбутніх учителів-філологів.

Внутрішні передумови аргументовані необхідністю розв'язання проблем підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти: потребою інтенсифікації процесу навчання й педагогічної взаємодії; пошуком шляхів переходу до комунікативно-орієнтованого навчання; доцільністю інтегрованої підготовки в динамічному світі освітньо-комунікаційних технологій; удосконаленням змісту підготовки вчителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції; підвищенням якості інформаційно-технологічного й навчально-методичного забезпечення навчання. Внутрішні передумови також впливають на функціонування та трансформацію структурних компонентів ОКС.

Підготовка майбутнього вчителя-філолога, на думку Т. Пушкар, передбачає сформованість готовності до міжособистісної взаємодії, що має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої педагогічної діяльності в комунікативному просторі загальноосвітнього навчального закладу, необхідністю розвивати комунікативні знання, уміння й навички учнів, потребує системного розкриття змісту професійної підготовки засобами комунікативних технологій (Пушкар, 2016).

На думку О. Пехоти, учитель-мовник повинен перебувати в неперервному пошуку нестандартних підходів як до викладання, так і до особистості учня, який постійно розвивається. Педагог має бути здатний не тільки чітко та науково обґрунтовано діяти за зразком, але й постійно вдосконалювати індивідуальний стиль викладацької діяльності, що все більш стає сферою практичного людинознавства (Пехота, 2002).

Обґрунтування концепції підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти потребувало аналізу особливостей підготовки майбутніх учителів-філологів у ЗВО; завдань та обов'язків учителя згідно з кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів; ключових професійних функцій учителів-філологів відповідно до вимог НУШ; професійної підготовки майбутніх учителів-філологів як предмета сучасних наукових досліджень, що охоплює аналіз навчальних планів та освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів і магістрів ЗВО. Результати наукового пошуку дали змогу зафіксувати

низку проблем у підготовці майбутніх учителів-філологів (української мови та літератури) у ЗВО, як-от: недостатній стан готовності випускників до професійно-комунікативної діяльності й низький рівень адаптації до умов загальноосвітнього простору ЗЗСО; традиційні підходи до підготовки майбутніх учителів-філологів у ЗВО; відсутність оптимальних і достатніх педагогічних умов для підготовки майбутніх учителів-філологів відповідно до потреб комунікативного суспільства та вимог НУШ; неналежний рівень використання зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів-філологів у вітчизняній освітній практиці; недостатній рівень використання інноваційних форм, засобів, методів, сучасних інформаційних технологій навчання, комунікативних стратегій і практик; недосконалість змісту комунікативно-педагогічної підготовки; брак використання освітнього й ресурсного потенціалу ОКС у системі підготовки майбутніх учителів української мови та літератури; недосконалість навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів-філологів тощо.

Зазначені проблеми актуалізували потребу у створенні ОКС для підготовки майбутніх учителів-філологів, яке б забезпечувало високий рівень їхньої готовності до ПКД та конкурентоспроможність у ЗЗСО. Завдання створення ОКС впливає з необхідності підвищення ефективності процесу навчання, у зв'язку зі збільшенням обсягу інформації й розширенням знань та вмінь, необхідних у професійній діяльності майбутніх учителів-філологів. Створення ОКС спрямоване на розв'язання суперечностей між зростанням професійно значущої інформації та диверсифікацією напрямів комунікації, стислими термінами підготовки вчителів-філологів. Максимальне використання внутрішніх резервів процесу навчання в умовах ОКС передбачає раціональний розподіл навчального часу, активізацію пізнавальної діяльності майбутніх учителів-філологів, стимулювання їхньої мотивації, використання інформаційних технологій і засобів, застосування інноваційних інтерактивних форм та дидактичних засобів у навчальній і позанавчальній діяльності тощо.

Різні аспекти підготовки майбутніх педагогів перебувають у центрі уваги науковців: філософські засади (В. Андрущенко, І. Зяюн, В. Кремень, В. Скуратівський та ін.); загальна підготовка вчителя (А. Алексюк, О. Глузман, В. Сластьонін й ін.); фахова підготовка педагогів (Н. Бугаєць, М. Євтух, Н. Кузьміна та ін.); дидактична підготовка майбутніх учителів (Т. Ільїна, М. Кларін, М. Левіна й ін.);

психологічні засади педагогічної діяльності (І. Бех, В. Бочелюк, Ю. Власенко, Г. Костюк, Т. Яценко та ін.). Рекомендації щодо формування готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності схарактеризовано в працях Ю. Вербиненко, І. Дичківської, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, О. Кучерявого, А. Линенко, Р. Михайлишина, В. Сластьоніна, В. Татаурова, В. Шахова та ін.

Особливості створення інформаційно-освітнього середовища, упровадження й використання ІКТ в освіті досліджують такі науковці, як В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, В. Кухаренко, Ю. Машбиць, О. Майборода, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, О. Співаковський, О. Спірін, П. Стефаненко, О. Тихоміров, О. Філатов, І. Якиманська та ін. Напрями застосування інноваційних технологій у професійній діяльності з'ясовано в низці наукових праць: із педагогічної інноватики (Л. Гусак, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Підласий, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шапран та ін.); упровадження педагогічних технологій у ЗВО (В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.); застосування педагогічних інновацій у ЗЗСО (І. Андрощук, Л. Березівська, І. Богданова, О. Коберник та ін.).

Обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти потребувало занурення в термінологічне поле поняття «концепція». Концепція (від лат. «conceptio» – розуміння, система) – це «сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їхньої системної теоретико-методологічної характеристики» (Ковальчук, 2013). Концепція потрактована у філософії як сукупність положень, що виникає на основі концепта й покликана його підкріпити, довести, обґрунтувати; спосіб тлумачення, ідея, задум, учення, що ґрунтоване на сукупності концептів; стисле вираження ядра певної теорії або сукупності поглядів (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**; у психології – як внутрішнє уявлення про якийсь процес чи явище, що склалося на основі власних умовиводів або уявлень інших людей (Альмуханова, Гладкова, Есіна, Имашева, Клименкова, Кудряшова, Назарова, 2007); у соціології – як сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їхньої системної теоретико-методологічної характеристики; провідний задум, що окреслює стратегію дій у реалізації реформ, програм, планів тощо (Біленький, & Козловець, 2006) ; у педагогіці – як система поглядів, які

впливають на розуміння явищ та процесів, об'єднаних фундаментальним задумом, провідною ідеєю; спосіб побудови системи засобів навчання й виховання на підставі цілісного розуміння сутності цих процесів (Кремень, 2008). Сучасна концепція навчання – сукупність узагальнених положень або система поглядів на розуміння сутності, змісту, методики й організації навчального процесу, а також особливостей діяльності педагогів та їхніх вихованців у процесі його реалізації (Рапацевич, 2005) Педагогічна концепція – низка положень щодо розвитку певного педагогічного явища або процесу, способів розв'язання педагогічних проблем, трактування певних понять і концептів для обґрунтування напрямів розвитку.

Мета концепції полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних напрямів удосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС, що вможливує підвищення рівня їхньої готовності до ПКД.

У дослідницькому контексті цілі підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС охоплюють: освітні, що спрямовані на формування здатності й готовності розв'язувати типові завдання у сфері організації та провадження ПКД у ЗЗСО; практичні, тобто формування готовності застосовувати у власній ПКД сучасні підходи до викладання української мови та літератури на засадах перспективного українського й міжнародного досвіду, ефективні методи та освітні технології навчання мови і літератури, а також організації комунікативної педагогічної взаємодії; розвивальні, що передбачають подальший розвиток комунікативних та педагогічних здібностей студента, його пам'яті, уваги, логічного, критичного, творчого мислення, вольових якостей, пов'язаних із досягненням прогресу в ПКД; загальнокультурні, що мають на меті збагачення духовного світу студента, розширення його кругозору, кола знань про культуру й традиції нашої держави; використання мовних ресурсів, демонстрування сформованої мовної й мовленнєвої компетентності в процесі фахової та міжособистісної комунікації, володіння засобами мовної поведінки в різних комунікативних контекстах; виховні, які акцентують на вихованні в студентів культури спілкування, на оволодінні правилами етикету лінгвокультури, нормами мовленнєвої поведінки, тобто на здатності особистою мовною культурою, ерудицією, повагою й любов'ю до української мови, літератури, історії виховувати національно свідомих громадян України.

Завдання авторської концепції: задоволення потреб особистості, сучасної школи й держави в освітніх послугах щодо підготовки майбутніх учителів-філологів, з огляду на прогресивні тенденції розвитку педагогічної освіти України та за кордоном; створення ефективного ОКС у ЗВО; формування готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД; активізація уваги до розвитку професійно важливих властивостей особистості вчителя-філолога (комунікативність, відповідальність, толерантність, емоційні та вольові якості). Успішна реалізація поставлених завдань сприятиме послідовним якісним трансформаціям у підготовці майбутніх учителів-філологів

Розроблена концепція підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти відображає авторські погляди на сутність, мету й завдання, підходи, принципи, зміст, форми, засоби, методи, технології підготовки майбутніх учителів-філологів і спрямована на формування їхньої готовності до ПКД.

Концепція ґрунтована на певних теоріях, ідеях, наукових підходах і принципах тощо. Комплексність проблеми й забезпечення цілісності підготовки вчителів-філологів в умовах ОКС у ЗВО актуалізують необхідність виокремлення чотирьох взаємопов'язаних концептів наукового пошуку: *методологічного, теоретичного, технологічного, методичного.*

Зasadничі основи концепції схематично представлені на рис. 3.1.

Методологічний концепт підготовки базований на обґрунтуванні методологічних засад підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС на основі взаємодії загальнонаукових підходів, а саме: системного; компетентнісного; аксіологічного; культурологічного; діяльнісного; комунікативного; студентоцентрованого; міждисциплінарного, середовищного, а також загальнодидактичних і специфічних принципів (гуманізації, науковості, системності; систематичності, наскрізності, послідовності, модульності; доступності; моделювання професійної діяльності; зв'язку теорії з практикою; індивідуалізації; інноваційності; міждисциплінарності, інтеграції знань; соціокультурної спрямованості; свідомості, самостійності; комунікативно-орієнтованого навчання, діалогізації).



Рис. 3.1. Зasadничі основи концепції підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладу вищої освіти

Для витлумачення багатоаспектної проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів варто дотримуватися *загальнодидактичних і специфічних принципів* навчання: *гуманізації* (дає змогу сформувати самодостатню, творчу й духовно багату, вільну особистість, яка легко орієнтується в потоці інформації, швидко освоює нові комунікативні стратегії та технології, має світогляд і ціннісні орієнтири, а також упевнено вибудовує взаємини з суспільством на гуманістичних засадах); *науковості* (охоплює мовленнєву, психологічну, педагогічну, методичну компоненти, які впливають на готовність майбутніх учителів до ПКД); *системності* (передбачає системне оволодіння спеціальними знаннями й уміннями); *модульності* (модульна побудова змісту освіти забезпечує системність, логічну організацію підготовки майбутніх учителів-філологів); *доступності* (прогнозує свідоме засвоєння загальнонаукових і фахових знань, практичних навичок та мовленнєвих умінь); *зв'язку теорії з практикою* (забезпечує ефективність і якість навчання на основі практики, яка слугує джерелом пізнавальної діяльності й застосування результатів навчання); *індивідуалізації* (зважає на індивідуальні особливості студентів: розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю); *моделювання професійної діяльності* (передбачає моделювання змісту та структури ПКД через запровадження професійно орієнтованих завдань тощо); *інноваційності* (реалізація інноваційних інтерактивних форм, методів і технологій навчання для вдосконалення навчально-

виховного процесу); *міждисциплінарності* (викладання знань з огляду на міжпредметні зв'язки); *самостійності* (спрямований на формування навичок самостійної роботи в навчальній, науковій і професійній діяльності); *комунікативності* (сфокусований на організацію мовленнєвого спілкування й формування комунікативної активності вчителя-філолога); *діалогізації* (адекватне використання мовних ресурсів у процесі фахової й міжособистісної комунікації, володіння різними засобами мовної поведінки в різних комунікативних контекстах) тощо.

Теоретичними основами концепції слугують: філософські теорії розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності; теорії педагогічних систем; теорії комунікації; теорії мовної особистості; теорії діалогу; теорії освіти й навчання; психологічні теорії навчання й розвитку особистості; психолінгвістичні, соціолінгвістичні, лінгвістичні теорії навчання мови; концепції освіти впродовж життя; концепції діалогу культур; концепції студентоцентрованого навчання тощо.

У руслі дослідження проблему підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС розглядаємо у контексті теорії комунікації, яка увиразнює суспільну і професійну природу цього поняття. В теорії комунікації усталився поділ мови, як виду мовної поведінки на внутрішню (беззвучний мовленнєвий процес, недоступний для сприйняття іншими людьми, бо є «словесною оболонкою мислення») та зовнішню, яка поділяється на усну і письмову. Ці мовні різновиди забезпечують міжособистісну комунікацію й характеризуються такими якостями, як персоналізм і адресність, спонтанність і невимушеність, ситуативність, емоційність. Залежно від ситуації усне мовлення поділяється на монологічне (одна людина говорить, інші слухають) та діалогічне, для якого характерне активне використання позамовних (невербальних) засобів (Коноваленко, В., & Коноваленко, М., 2016, с. 166-169).

У сучасних лінгводидактичних, педагогічних дослідженнях широко використовуються теорія «мовної особистості» у контексті якої, заслуговує на увагу класифікація мовних особистостей Ф. Бацевича (Бацевич, 2004), який з урахуванням стилів спілкування виділяє такі її типи: гнучкий, ригідний, перехідний (с. 189). Також здобула визнання теорія американського психолога Е. Берна (початок 1990-х рр.) щодо визначення учасників комунікації на основі соціальної

ролі, під якою вчений розуміє прийнятий суспільством еталон поведінки, який відповідає конкретній ситуації спілкування і соціальній позиції, статусу особистості (Горелов, 2001).

Важливе науково-теоретичне значення мають розробки у галузі комунікативної лінгвістики, де мовна особистість розглядається крізь призму стилів спілкування, на основі чого розробляються їхні типології. Так, з огляду на особистісні риси індивідів науковці визначають три типи мовних особистостей: а) гармонійний (характеризується пластично-динамічною установкою; передбачуваною поведінкою, втіленою в домінуванні чітких стратегій; позитивним ставленням до загальної теми спілкування; дотриманням соціально прийнятих схем і норм; відсутністю вираженої боротьби за роль комунікативного лідера; здатністю змінювати установку під впливом аргументації; підтримкою засад співпраці); б) конфліктний (властиві грубо-статична установка, імпульсивність, бажання лідерства у спілкуванні, егоцентризм мовлення, порушення когерентності теми розмови; відхід від соціальних норм і схем; наявність іронії, сарказму, конфліктогенності); в) імпульсивний (притаманні бажання отримати лідерство у спілкуванні, порушення соціальних норм і схем, швидка зміна позиції й тем спілкування; схильність до негативної оцінки соціальних явищ і тем спілкування) (Застровська, 2016; Караулов, 2003).

Специфічною формою міжособистісної взаємодії є діалог, який розглядається з позицій психології як якість відносин, за яких інша особа, виступає як рівноправний вільний суб'єкт, що має свої інтереси, цілі, прагнення, цінності. У педагогіці (І. Зязюн, В. Семиченко, Ю. Сенько, П. Фрейре та ін.) діалог вивчається й використовується у таких основних сенсах: а) як процес спілкування між учнем і педагогом, що проявляють власні погляди на світ й особистісні прагнення; б) як «віртуальний» мікродіалог із внутрішнім «Я», що протікає у формі особливої внутрішньої мови, нетотожної мови зовнішній; в) як метод і засіб навчального й виховного впливів, що забезпечують формування загальних і професійно-орієнтованих знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей.

Вважається, що основи сучасної філософії діалогізму заклав російський мовознавець, філософ, педагог М. Бахтін (Бахтін, 1986), який зумів органічно пов'язати у своїй теорії «минуле, теперішнє і майбутнє». Осмислюючи досвід минулого, він високого оцінив метод діалогічного мовлення Сократа, який показав, що істина народжується

не в голові окремої людини, а в процесі її спільного пошуку – діалогу. Саме діалогічне спілкування, згідно з думкою вченого зумовило народження нового світосприйняття за доби Відродження та лягло в основу філософії доби Просвітництва, коли утвердилася нова парадигма людських стосунків: «Я» і «Ти» стали головними корелянтами осмислення людського буття (с. 22). На цій основі М. Бахтін (Бахтін, 1986) сформулював концепт діалогу як найважливого методологічного принципу гуманітарного пізнання. Він стверджував, що пізнання духовного світу і розвиток людини можливі лише в діалозі: «Ідея починає жити, формуватися, розвиватися, знаходити та оновлювати своє словесне вираження лише вступаючи в суттєві діалогічні стосунки з іншими ідеями» (с. 213). У такому контексті вчений стверджував, що всі одиниці мовленнєвого спілкування – висловлення пов'язані між собою діалогічними відношеннями, причому діалогічність може бути навмисною й ненавмисною (с. 488).

Важливе методологічне підґрунтя для розуміння ролі й значення діалогізму у формуванні особистості в психолого-педагогічній площині заклав Л. Виготський та інші відомі вчені. Зокрема, він розглядав діалог як одну з головних детермінант онтогенезу, яка забезпечує функціонування міжособистісної взаємодії «дитина – дорослий». За допомогою цього механізму в означеній системі трансформуються базові діалогічні структури свідомості, котрі є основою творчого мислення й самовизначення у сфері міжособистісних стосунків і спільної діяльності. Вчений актуалізував вислів відомого психолога Л. Щерби: «справжнє своє буття мова виявляє лише в діалозі», що став одним із наріжних постулатів сучасного мовознавства (Виготський, 2005). Вивчаючи проблеми діалогізації свідомості та людського інтелекту, Б. Ананьєв (Ананьєв, 2002) доводив, що присутність «іншого» у свідомості особистості є основою нагромадження життєвого досвіду спілкування та власного самопізнання. Інший психолог Г. Буш (Буш, 1985) у праці «Діалогіка і творчість» показав, що саме діалогічна характеристика є надважливими для розуміння особистості, бо саме через діалог як процес і продукт прямої чи опосередкованої взаємодії між «Я-суб'єктом» та іншими суб'єктами, є її «конкретною формою існування» й «іманентною характеристикою» (с. 53).

Згадані вчені проводили важливу для нашого дослідження думку, згідно з якою весь мовленнєвий процес сумісний з діяльністю його

учасників, тож діалог повсякчас включений в уявлення про комунікативну сутність мови як суспільного явища.

Контури наукової методології осмислення феномену діалогічного мовлення заклали відомі мовознавці. Принцип діалогізму в сучасну лінгвістику ввів вже згадуваний В. фон Гумбольдт. Підкреслюючи творчу природу мови, він розглядав її як «продукт діяльності» та «діяльність духу», тобто, безперервний процес породження змісту, «орган, що творить думку», продукт «мовної свідомості нації». Так був сформульований принцип діалогічної природи мови, згідно з яким в первинній сутності мови наявний незмінний дуалізм, а сама можливість мовлення зумовлюється звертанням і відповіддю (Гумбольдт, 1984).

Теоретичний концепт пов'язаний безпосередньо з обґрунтуванням термінологічного поля підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти. Вихідними термінами слугують такі: «освітньо-комунікативне середовище закладів вищої освіти», «комунікативно-професійна діяльність майбутніх учителів-філологів», «підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища» «готовність майбутніх учителів-філологів до професійно-комунікативної діяльності».

У контексті освітньої кваліфікації вчитель-філолог об'єднує фахівців мовного профілю, які після навчання можуть викладати українську мову і літературу; іноземну мову і зарубіжну літературу. У дослідженні суб'єктом освітнього процесу постає «майбутній учитель української мови і літератури».

«Освітньо-комунікативне середовище закладів вищої освіти» – спеціально побудована інноваційна педагогічна система, що охоплює взаємопов'язані компоненти, які забезпечують інтеграцію мовної, мовленнєво-комунікативної підготовки на основі творчого поєднання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Таке середовище сприятиме формуванню успішної інтелектуальної та творчо розвиненої особистості вчителя-філолога, забезпечуватиме оперативний інтерактивний доступ до інформації й реалізуватиме освітні комунікації. ОКС – багатокомпонентне середовище, яке об'єднує суб'єктів навчання, навчальну й позанавчальну діяльність; інформаційні та освітні ресурси; засоби навчання; методи й технології. Удосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах створеного ОКС передбачає забезпечення інформаційного обміну, інтерактивного діалогу, реалізацію внутрішньо- та зовнішньосистемної

комунікації, координацію комунікативно-педагогічних дій, фіксування й коригування навчальних результатів.

Поняття *«професійно-комунікативна діяльність майбутніх учителів-філологів»* потрактоване як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей, спрямованих на створення ОКС у ЗЗСО для особистісного, інтелектуального, творчого розвитку учнів засобами української мови і літератури, на підготовку їх до виконання соціально-комунікативних функцій у суспільстві. ПКД майбутнього вчителя-філолога безпосередньо пов'язана з реалізацією освітньо-комунікативних технологій, які мають суттєвий вплив на особистість за допомогою системи соціальних знаків і символів, представлених у процесі комунікації.

На підставі аналізу наукової літератури з'ясовано, що професійна підготовка фахівців інтерпретована в педагогічній науці як:

– процес формування професійних знань, умінь і навичок, розвиток професійної майстерності (О. Антонова, О. Березюк, В. Васильєв, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Г. Коберник та ін.);

– процес формування готовності до майбутньої професійної діяльності (Л. Бродська, М. Бубнова, А. Ліненко, Н. Моїсєєва, О. Полозенко, О. Хаустова та ін.);

– компонент моделі неперервної освіти (С. Доценко, О. Дуплійчук, В. Кремень, Н. Ничкало, П. Саух, М. Шипович та ін.);

– процес формування професійних компетенцій і компетентностей (В. Антіпова, Т. Балихіна, Н. Бідюк, О. Вовк, С. Данилюк, О. Овчарук, О. Плахотнік, К. Осадча, Г. Удовіченко та ін.);

– система професійних комунікацій (О. Абрамова, І. Арендачук, М. Васильєва, І. Гаврилова, Ю. Жуков, Ю. Костюшко, О. Сидоренко та ін.);

– як процес професійного становлення майбутнього педагога (С. Лісова, Ю. Поваренков, О. Семенов, Г. Шпиталевська та ін.) тощо.

З огляду на виклад, *«підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти»* – динамічний, неперервний, інтегративний, професійно зорієнтований освітній процес, спрямований на формування готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД й успішне виконання професійних завдань. Підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС представлена такими компонентами: мотиваційно-ціннісним, навчально-освітнім, комунікативно-діяльнісним, інформаційно-ресурсним, гностично-креативним,

контрольно-коригувальним, розвивально-виховним, методично-планувальним, організаційно-партнерським.

Поняття *«готовність майбутніх учителів-філологів до професійно-комунікативної діяльності»* – важлива інтегративна якість та особистісна характеристика, що складається з мотиваційного, гносеологічного, праксеологічного, рефлексивного компонентів, вияв яких сприяє ефективній ПКД, а також є результатом професійної підготовки вчителів-філологів у ЗВО.

Слід також розрізнити поняття *«мовлення»* та *«мовленнева діяльність»*. Перше – ширше, адже становить спосіб формування й формулювання думки за допомогою мови. Мовлення властиве всім видам суспільної діяльності, яка зумовлюється законами соціально-історичного розвитку й опосередковується вербальним мисленням, мовою як специфічною формою відображення людської дійсності (Зимняя, 2001). А мовленнева діяльність трактується як процес говоріння і розуміння, тобто зовнішнє відображення мовлення. Мовленнева діяльність забезпечує можливість міжособистісного спілкування із використанням такого засобу як мова (Гийом, 1992). У цьому контексті відзначимо таке поширене поліфонічне поняття як *«культура мовленневої діяльності»*, під яким передусім розуміємо культуру володіння словом, обмін повідомленнями з найвищою ефективністю. Її показниками є правильна чітка вимова, комунікативна доцільність мови, структурно-логічна побудова текстів, використання невербальних засобів, їхнє правильне тлумачення співрозмовниками. Мовне спілкування вчені трактують як конкретне втілення мови в її специфічних засобах, як певну мовну структуру. В такий спосіб вирізняються соціальний, комунікативний, діалогічний мовні аспекти. Вони містять різні значення характерних для спілкування двобічних зв'язків (*«взаємоспілкування»*), що підкреслює діалогічну сутність і мови, і спілкування (Заніздра, 2004).

Технологічний концепт передбачає окреслення компонентів (мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний, рефлексивний), критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісно-операційний, рефлексивно-емоційний) і рівнів (низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий)) готовності до ПКД; побудову цілісної системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти та проектування

моделі системи, що вирізняється цілісністю (виокремлені підсистеми: цільова; теоретико-методологічна; змістово-технологічна; діагностико-результативна – взаємопов’язані та працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку в готовності до ПКД, тобто прогнозують сформованість компонентів (мотиваційного, гносеологічного, праксеологічного, рефлексивного), що забезпечують готовність майбутніх учителів-філологів до ПКД. Це відбувається впродовж трьох етапів: мотиваційно-орієнтувального, когнітивно-діяльнісного, рефлексивно-реалізаційного.

Сутність системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти полягає в упорядкуванні сукупності *педагогічних умов*:

- підвищення мотивації й педагогічної рефлексії до професійно-комунікативної діяльності майбутніх учителів-філологів засобами інтерактивних технологій;

- структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції;

- використання комунікативних стратегій навчання в підготовці майбутніх учителів-філологів;

- використання потенціалу самостійної позааудиторної діяльності для набуття комунікативного досвіду.

Методичний концепт пов’язаний з упровадженням запропонованих інновацій, оцінюванням результативності системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти через її експериментальну перевірку (педагогічних умов) із використанням засобів діагностування.

Основні положення концепції втілені в загальній гіпотезі дослідження, яка ґрунтована на припущенні, що ефективність підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти суттєво підвищиться за умови впровадження теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної системи, розробленої з огляду на вітчизняні та закордонні напрацювання, сучасні тенденції освітньої галузі, що впливає на поетапне підвищення рівня готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових припущеннях, відповідно до яких система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти набуває ефективності, якщо:

— теоретично й методологічно обґрунтувати підготовку майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти, з огляду на соціально-професійні функції вчителя української мови і літератури в контексті вимог НУШ, специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в зарубіжному досвіді, наукові підходи до розв’язання досліджуваної проблеми;

— розробити систему підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти та забезпечити її ефективну реалізацію;

— виокремити, обґрунтувати й реалізувати сукупність педагогічних умов для досягнення ефективності реалізації системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти (підвищення мотивації й педагогічної рефлексії до професійно-комунікативної діяльності майбутніх учителів-філологів засобами інтерактивних технологій; структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції; використання комунікативних стратегій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів-філологів; використання потенціалу самостійної позааудиторної роботи для набуття комунікативного досвіду);

— реалізувати об’єктивну діагностику й оцінювання навчальних досягнень студентів, корекцію формування компонентів їхньої готовності до ПКД на основі науково обґрунтованих критеріїв, показників і рівнів;

— підготувати й упровадити в освітню практику ЗВО навчально-методичне забезпечення для підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС.

Алгоритм педагогічного дослідження в спрощеному вигляді передбачає: 1) виокремлення компонентів системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти; 2) пошук та опис закономірностей функціонування кожного компонента й системи загалом; 3) формулювання принципів, реалізація яких забезпечить дотримання дидактичних законів і дасть змогу отримати очікуваний результат.

Отже, концепція підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти ґрунтована на таких основних положеннях:

— підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти регламентована нормативно-правовими документами; орієнтована на специфіку професійної діяльності, вимоги стандарту вищої освіти, інноваційні ідеї зарубіжного досвіду, потреби інформаційного суспільства й розвиток особистості, широкі можливості працевлаштування; спрямована на збереження найкращих традицій підготовки майбутніх учителів-філологів й офіційно ухвалених поглядів на її мету, завдання, структуру, зміст і розвиток у руслі єдиної освітньої політики щодо реформування педагогічної освіти, а також нарощування її інноваційного потенціалу;

— підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти є цілеспрямованим, системним, керованим процесом, що потребує використання новітніх інноваційних освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій; результатом зазначеного процесу стає позитивна динаміка готовності якісно виконувати професійні обов'язки; готовність слугує інтегративним показником спеціальної мовної, мовленнєвої, літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної підготовки;

— система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС передбачає узгоджену взаємодію всіх структурних компонентів, які оптимізують досягнення окреслених цілей і результату; пропонується система охоплює сукупність цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного й діагностично-результативного компонентів (підсистем); ефективність підготовки майбутніх учителів-філологів залежить від створення оптимальних педагогічних умов, що слугують ядром успішного формування готовності до ПКД; дидактично виваженого навчально-методичного забезпечення; розроблена система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС вирізняється гнучкістю організації освітнього процесу, адаптивністю й динамізмом реагування на зміни в НУШ, коригуванням отриманих результатів.

Системна реалізація обґрунтованих положень уможливить продуктивну підготовку майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС. Упровадження концепції сприяє позитивним змінам у підготовці майбутніх учителів-філологів, зокрема оптимізує організаційно-педагогічне, навчально-методичне, інформаційно-комунікативне забезпечення, підвищує результативність ПКД.

3.2. Професійно-комунікативна діяльність майбутніх учителів-філологів

Загальна спрямованість педагогічної науки на модернізацію фахової освіти, зокрема й мовної, передбачає зміщення акцентів у підготовці майбутніх учителів-філологів із традиційних на новітні перспективні моделі мовно-педагогічного досвіду. У зв'язку з цим зазнає актуалізації проблема набуття студентами не лише теоретичних знань і практичних навичок, умінь, а й готовності до їх ефективного застосування в процесі професійної діяльності.

Професійна діяльність педагога, зокрема вчителя-філолога, є неперервним процесом виконання різноманітних завдань і реалізована в таких видах: викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю школярів); виховна робота (створення виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності школярів для їх гармонійного розвитку); класне керівництво (організація навчання й виховання учнівського колективу в класі); самоосвіта та професійне самовиховання; управлінська діяльність (робота керівників освітніх закладів і їхніх заступників); організаторська діяльність (робота організаторів дитячого та юнацького руху в школі й за її межами); методична діяльність (робота методистів із вивчення досягнень у галузі психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду); позашкільна діяльність (робота в позашкільних закладах); науково-дослідницька діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів) (Мешко, 2010).

Під професійно-комунікативною діяльністю (ПКД) майбутніх учителів-філологів розуміємо насамперед їхню педагогічну діяльність. У психолого-педагогічних дослідженнях педагогічна діяльність схарактеризована як спосіб буття педагогічної реальності, як особливий вид соціальної суспільно корисної діяльності, спрямований на передавання від старшого до молодшого покоління культури й досвіду, накопичених людством, створення умов для особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей. Імпонують наукові погляди В. Ортинського, який убачає в педагогічній діяльності процес, де опосередкованим і контрольованим є інформаційний обмін, відтворюється й формується культура, відбувається становлення

суспільної свідомості, регулюють процес розвитку економічної, духовної та соціальної сфер і суспільства загалом (**Ошибка!** **Неизвестный аргумент ключа.**

Уважаємо, що ПКД майбутніх учителів-філологів доцільно витлумачувати як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей, спрямованих на створення ОКС у ЗЗСО для особистісного, інтелектуального та творчого розвитку учнів засобами української мови і літератури, на підготовку їх до виконання низки соціально-комунікативних функцій у суспільстві.

Основні положення, на яких ґрунтована ПКД, такі: навчання мови в процесі активної комунікативної діяльності (Л. Виготський, Т. Гошке, В. Кінтч, О. Кубрякова та ін.); моделювання проблемних навчально-мовленнєвих ситуацій (Ю. Пассов, В. Сафонова, Н. Гальскова й ін.); поєднання комунікативного та когнітивного компонентів у процесі навчання (М. Айзенк, В. Дем'янков, О. Кубрякова й ін.); стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів (Р. Немов, Є. Рогов, Л. Фестингер та ін.); формування й розширення простору знань студентів (М. Болдирев, Д. Гудков, В. Кашкін, Л. Станкевич та ін.); розвиток мовної особистості (Г. Богін, В. Карасик, Ю. Караулов, В. Красних, В. Маслова й ін.); формування картини світу (О. Корнілов, Р. Павиленіс, З. Попова та ін.); поєднання в процесі навчання кількох сенсорних систем суб'єктів пізнання й формування мультимодального мислення (Т. Бандурка, В. Зінченко, О. Леонтьєв та ін.); аналіз когнітивних, інтелектуальних, пізнавальних стилів, навчальних і комунікативних стратегій (М. Болдирев, Д. Брунер, В. Дружинін, М. Холодна та ін.); соціокультурна спрямованість навчального процесу (Е. Азимов, О. Воловик, О. Оберемко, М. Фаснова, А. Щукін й ін.); розвиток здатності структурувати та моделювати інформацію (Х. Гейвін, П. Джонсон-Лерд, Р. Джекендофф, М. Тернер, Л. Фарисенкова й ін.); розвиток критичного мислення (В. Камінська, В. Конєва, М. Ліпман, В. Попков, С. Смірнов та ін.); контекстуальність й автентичність навчання (М. Баришніков, Т. Карлсон, Є. Носонович та ін.); спрямованість навчання на ефективне спілкування й діяльність у проблемних ситуаціях (Х. Гейвін, Е. Григоренко, В. Дружинін, І. Зимня, Е. Кочубей та ін.)

На тлі аналізу наукових поглядів щодо компонентного складу педагогічної діяльності варто наголосити, що вчені виокремлюють різні компоненти, які за своїм змістом наближені, але за назвою дещо

відрізняються. Наприклад, це можуть бути такі різновиди: освітній, компенсаторний, виховний, самоосвітній, коригувальний, рефлексивний, інформаційний, розвивальний, орієнтаційний, адаптаційний, діагностичний, аналітичний, прогностичний, проектувальний, організаторський, комунікативний, креативний, емоційно-вольовий та інші. Водночас, на нашу думку, спільними позиціями в окресленні компонентів професійної діяльності є освітній, виховний, інформаційний, діагностичний, проектувальний, комунікативний різновиди. Відповідно до цих компонентів, майбутній учитель-філолог має володіти: системою спеціальних знань і вмінь; методичною креативністю в побудові уроку й організації позакласних заходів; готовністю до використання різних способів та прийомів диференціації, імпровізації й педагогічної рефлексії; здатністю окреслювати перспективні цілі навчання та виховання, а також стратегії й засоби їх досягнення; здатністю до конструювання власної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності учнів; потребою в постійному професійному самовдосконаленні; прогностичним баченням вибудовувати взаємодію вчителя з учнями в контексті досягнення педагогічних завдань.

Сучасний вчитель української мови і літератури вирізняється постійним творчим пошуком і креативністю, ораторськими здібностями, комунікативною майстерністю, емоційною експресивністю тощо.

Л. Коваленко стверджує, що професійно компетентним є той учитель української мови та літератури, який володіє достатніми теоретичними знаннями в галузі філології, має належний рівень знань, умінь і навичок із методики провадження філологічної професійної діяльності в поєднанні з мотиваційним складником, необхідними психологічними особистісними якостями, емоційно-ціннісними орієнтирами, національними переконаннями, демонструє інтелектуальну розвиненість і всебічну обізнаність у сучасних інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологіях навчання й виховання (Коваленко, 2017).

Означені вище складники професійної діяльності вчителя-філолога синтезують й увиразнюють поняття «мовна особистість» та суміжні з ним поняття «мовленнева особистість», «комунікативна особистість», «мовно-культурна особистість». Вони мають тривалу історію вивчення лінгвістами, педагогами, психологами, що зумовило розмаїття їхніх

дефінітивних трактувань (Застровська & Застровський, 2016; Мазепова, 2016). Ці універсальні й поліфункціональні феномени мають важливе методологічне значення для нашого дослідження, що проявляється науково-теоретичному та практичному аспектах.

На потребу вивчення «індивідуальної мови» у контексті народної мови вказував В. Гумбольдт, стверджуючи, що всі люди говорять немовби однією мовою й водночас у кожної людини своя окрема мова. Тому необхідно вивчати живе розмовне мовлення та мовлення окремої особистості, в якому мова набуває остаточної визначеності (Гумбольдт, 1984). Така постановка питання актуальна для дослідження, позаяк поняття «мовна особистість» не «деєтнізується», а розглядається через призму україномовного дискурсу.

У загальному розумінні мовна особистість визначається як людина, що володіє сукупністю здатностей і характеристик, які обумовлюють створення і сприйняття нею текстів (висловлювань), що вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною і точністю відображення дійсності. У теорії мовної комунікації це поняття трактують як «іманентну ознаку особистості» – носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенції та їхню реалізацію в процесах продукування, сприйняття й інтерпретації вербальних повідомлень і комунікативної взаємодії (Селіванова, 2006).

Для нашого дослідження продуктивною є наукова позиція, згідно з якою необхідною ознакою сформованості мовної особистості вчителя-філолога є його індивідуальний імідж, що виявляється в майстерному вмінні послуговуватися мовними ресурсами в педагогічній діяльності (знання норм, правил сучасної української літературної мови, мовного етикету, правописні, стилістичні, риторичні вміння й навички, а також морально-етичні й корпоративні цінності).

Визнаний авторитет у царині теорії мовної особистості Ю. Караулов трактує це поняття як «особистість, виражену крізь мову і в текстах» та розглядає крізь призму реконструкції особистісних рис на базі мовних засобів. Практичне значення для дослідження має розроблена вченим структура мовної особистості, побудована на трьох рівнях: а) вербально-семантичному (передбачає володіння стабільним фондом лексико-граматичних знань з рідної мови); б) лінгвокогнітивному (відображає систему знань про довколишній світ, його основними одиницями є поняття, ідеї, концепти, що комплектуються в упорядковану «картину світу», яка відображає певну

ієрархію цінностей); в) мотиваційному (стосується діяльнісно-комунікативних потреб особи, виражених в її цілях, оцінках, мотивах, установках) (Караулов, 2003). Хоча теоретична модель Ю. Караулова розроблена з опертям на аналіз художніх текстів, вона чітко співвідноситься з лексиконом, тезауросом, прагматиконом мовної особистості, тож була використана у розробці стратегії вивчення та формування готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД.

Важливе науково-теоретичне значення мають розробки у галузі комунікативної лінгвістики, де мовна особистість розглядається крізь призму стилів спілкування, на основі чого розробляються їхні типології. Так, з огляду на особистісні риси індивідів науковці визначають три типи мовних особистостей: а) гармонійний (характеризується пластично-динамічною установкою; передбачуваною поведінкою, втіленою в домінуванні чітких стратегій; позитивним ставленням до загальної теми спілкування; дотриманням соціально прийнятих схем і норм; відсутністю вираженої боротьби за роль комунікативного лідера; здатністю змінювати установку під впливом аргументації; підтримкою засад співпраці); б) конфліктний (властиві грубо-статична установка, імпульсивність, бажання лідерства у спілкуванні, егоцентризм мовлення, порушення когерентності теми розмови; відхід від соціальних норм і схем; наявність іронії, сарказму, конфліктогенності); в) імпульсивний (притаманні бажання отримати лідерство у спілкуванні, порушення соціальних норм і схем, швидка зміна позиції й тем спілкування; схильність до негативної оцінки соціальних явищ і тем спілкування) (Селіванова, 2006).

Становлять інтерес і феноменологічний підхід, згідно з яким мовна особистість повинна мати свій «індивідуальний стиль спілкування», котрий дозволяє володіти мовленнєвою ситуацією, піднятися над обставинами спілкування, спрямовувавши розвиток дискурсу в необхідному напрямку. Таким чином особа «включається» і «творює» дискурс, в якому втілюються її темпераменти, здатність до здійснення комунікативної діяльності, зокрема, почуття і мотиви, індивідуальні психологічні особливості тощо (Леонтьєв, 2003).

Як наголошує А. Кузьмінський, професійну діяльність учителя постійно оцінюють учні та інші педагоги, тому питання гідності кожного вчителя – ставити високі вимоги до власної діяльності, працювати креативно, критично мислити, скеровуючи навчально-виховну діяльність учнів до успіху (Кузьминский, 2010).

На нашу думку, ПКД учителів-філологів передбачає реалізацію низки функцій:

— *мотиваційно-ціннісна* – підвищує інтерес і формує цінності щодо пошанування національної мови, культури, історії, географії; формує внутрішню потребу користуватися мовою як засобом спілкування в ситуаціях опосередкованої й безпосередньої комунікації; передбачає формування вмій учнів сприймати, аналізувати, оцінювати та використовувати норми комунікативної поведінки тощо; формування позитивного ставлення учнів до особливостей національної культури й соціокультурних цінностей; повагу до національних традицій, звичаїв, культурних надбань;

— *навчально-освітня* – спрямована на формування в учнів компетентностей, зокрема засвоєння певної системи мовних і мовленнєвих знань, умінь та навичок, необхідних для комунікації; надання допомоги учням в опануванні культури, технологій, вербальних і невербальних засобів комунікації; усвідомленні взаємозв'язку державної мови й культури, розширенні світогляду, пізнанні себе;

— *комунікативно-діяльнісна* – зорієнтована на формування в учнів умінь користуватися мовними одиницями, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми мислення й аргументації; досягати результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії; гнучко оперувати засобами української мови залежно від типу, стилю мовлення; виразно й емоційно висловлювати думки, вдало послуговуючись мімікою, жестами; умінь налаштуватися на спілкування (позитивне ставлення, зацікавленість співрозмовником); планувати, готувати висловлювання; виступати з повідомленням; реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; провадити асоціативну мовленнєво-мислительну діяльність; контролювати процес мовлення; володіти культурою державної мови, оперувати нормами мовленнєвої поведінки та етикету;

— *інформаційно-ресурсна* – передбачає формування в учнів умінь шукати, отримувати, передавати інформацію й оперувати нею, орієнтуватися в інформаційному просторі відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства; користуватися інформаційними ресурсами та працювати з різними джерелами (друкованими, електронними, інтернет-ресурсами)

інформації (пошук, збирання, зберігання, оброблення), критично оцінювати їх (розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання);

— *гностично-креативна* – прогнозує глибоке усвідомлення кінцевих цілей навчання української мови в школі (володіння мовою в межах літературного словника й нормативної граматики, знання та усвідомлення мовного коду, комунікативних законів, умов реалізації акту спілкування, а також способів і засобів їх застосування), знання психолого-лінгвістичних особливостей учнів щодо оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності; знання пізнавальних можливостей учнів і труднощів засвоєння навчального матеріалу; формування здатності до мовленнєвої творчості;

— *контрольно-коригувальна* – базована на вміннях планувати та проводити поточний, навчальний і підсумковий контроль мовних, мовленнєвих, літературознавчих навичок, умінь учнів; об'єктивно й мотивовано оцінювати навчально-комунікативну діяльність учнів та рівень їхніх навчальних досягнень; оцінювати власну діяльність і її результати;

— *розвивально-виховна* – формує вміння вчителя окреслювати шляхи розвитку інтелектуальної, сенсорної, емоційної сфер учнів, їхніх пізнавальних здібностей, розширення кругозору, розвитку пам'яті, уваги, інтелектуальних здібностей; уміння аналізувати й самостійно пізнавати національну культуру; прогнозує моральне, етичне, патріотичне виховання учнів засобами української мови і літератури; розвиває в школярів такі риси, як доброзичливість, толерантність, активність тощо;

— *методично-планувальна* – пов'язана з відбором і плануванням навчального матеріалу в системі уроків різного типу, з огляду на вікові особливості й інтереси учнів; із дотриманням принципів диференціації та індивідуалізації (з огляду на вимоги профільного навчання, індивідуальні потреби учнів); вибором найбільш ефективних методичних прийомів і способів ознайомлення учнів із національною мовою та культурою; добором та використанням різних технік комунікації й засобів наочності; залученням наукових і практичних досягнень із методики викладання української мови і літератури в школі; використанням інформаційних та комунікаційних технологій для розв'язання складних спеціалізованих завдань; застосуванням ефективних прийомів підвищення мотивації учнів до вивчення рідної

мови; розробленням навчально-методичного забезпечення для проведення занять з української мови і літератури; самовдосконаленням та проєктуванням власної професійно-методичної й практичної діяльності для успішної реалізації творчого потенціалу з професійною метою;

— *організаційно-партнерська* — прогнозує впорядкування, самоорганізацію власної педагогічної діяльності, процесу навчання й виховання учнів для ефективного вивчення української мови і літератури; формування вмінь виконувати роль тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії, організувати й реалізувати співпрацю учнів та комунікацію з їхніми батьками за принципами розподіленого лідерства, соціального партнерства; створювати сприятливий психологічний клімат, що дає змогу учням розкривати індивідуальні можливості.

Забезпечити успішне виконання зазначених функцій можуть ефективні технології навчання, які, з одного боку, сформують у студентів цілісну готовність до ПКД, тобто таку інтегративну якість, що виявляється в адекватності розв'язання стандартних і нестандартних завдань усього різноманіття соціальних та професійних ситуацій (І. Зимня), а з іншого — уможливають їхню загальну освіченість і різнобічний розвиток, формування креативного мислення, гносеологічного плюралізму, поліфонічної картини світу тощо (О. Вітгенштейн, В. Канке, Л. Мікешина, М. Полані, К. Поппер). Для реалізації таких завдань навчання повинно мати системний характер.

До комунікативних характеристик ПКД належать такі: мовленнєва діяльність, мовленнєва активність, мовні / мовленнєві здатності, мовленнєві навички, контекстність навчання, мовна особистість, мовна картина світу, функційні стилі, розвиток інтелекту, комунікативна компетентність та ін., що комплексно виявляються в професійно-комунікативному процесі, є нерозривними, як мислення, мовлення й навчання.

Для успішної ПКД майбутній учитель-філолог має не лише знати мову і літературу, а й володіти методиками їх навчання, стежити за змінами, які відбуваються в системі освіти, викликами сучасної школи, у якій закладають підґрунтя для практичного використання мовних знань і вмінь, актуалізують комунікативну та інформаційну компетентності учня. Ідеться про професійну мотивованість,

усвідомлення суспільного статусу й соціального значення ПКД. Учитель-філолог має бути здатним адекватно сприймати нові ідеї, експериментувати, засвоювати й упроваджувати нові інформаційні технології, програмні засоби, інтернет-ресурси в педагогічну діяльність. Готовність до творчого пошуку, творчої самореалізації, креативності в освітньо-виховній діяльності щодо формування національно свідомої мовної особистості учня, здатність критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки, усвідомлювати динаміку її розвитку, володіння науковим інструментарієм у галузі рідної мови і літератури; прагнення розвивати й збагачувати професійні якості та здібності відповідно до нових суспільних реалій і потреб – ці й інші показники характеризують якість та успішність ПКД учителя-філолога.

Учителеві-філологу потрібно зважати на інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, продиктовані «Концепцією нової української школи», зокрема: гуманізація процесу навчання мов, що передбачає посилення уваги до особистості кожного учня як вищої соціальної цінності суспільства, формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними й фізичними якостями; академічна свобода, продовження власної професійної освіти, розроблення авторських навчальних програм, методів, стратегій, засобів навчання; застосування педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителями, учнями й батьками; робота на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти; глобалізація, спілкування з усім світом за допомогою сучасних інформаційних засобів; артикулювання власної фахової думки; використання альтернативних навчально-методичних комплексів; реалізація сучасних методологічних підходів до відбору та методичної організації змісту навчання мови; краще усвідомлення вітчизняної культури через виховання учнів і залучення їх до світової культури; використання таких сучасних технологій навчання, як проектна методика, навчання в партнерстві тощо; застосування лінгводидактичного тестування учнів (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Практика й педагогічна рефлексія доводять, що успішність і результативність ПКД учителя-філолога залежать від розвитку його професійних особистісних якостей. Я. Коменський у «Законах» окреслював вимоги до особистості вчителя, який мав бути «набожним, чесним, діяльним і працьовитим», освіченим, моральним, шляхетним,

прагнути до вдосконалення своєї майстерності, любити дітей. Основною умовою успіху педагогічної діяльності педагог уважав обдарованість та особистісні якості вчителя (Коменський, 1982). О. Щербаков, досліджуючи складну структуру особистості педагога, описує цілу систему різних індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують успішність й ефективність діяльності: пізнавальний інтерес, любов до дітей і потреба працювати з ними, цільний та твердий характер (тактовність, витримка, самовладання), самостійність, діловитість у розв'язанні життєво важливих завдань, педагогічні здібності (адекватність сприйняття дитини, прогнозування особистості дитини, яка формується, окреслення умов і засобів усебічного розвитку особистості учня), практичні навички та вміння (загальнопедагогічні, загальнотрудова, комунікативні, самоосвіта) (Щербаков, 1967).

Наукову цінність має класифікація особистісних і професійно-педагогічних якостей педагога, розробена В. Сласт'яніним, а саме: ідеологічна спрямованість (світогляд, ідейна переконаність, суспільна активність); професійно-педагогічна спрямованість (інтерес і любов до тих, хто навчається, спостережливість, наполегливість, товариськість); пізнавальна спрямованість (пізнавальні потреби й інтереси, інтелектуальна активність, відчуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти) (Сласт'янін, 1976). Відомий український педагог-філософ І. Зязюн серед педагогічних якостей називає високу працездатність та емоційну стабільність людини, динамічність особистості, високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, здатність до позитивного прогнозування, перцептивні й комунікативні вміння (Зязюн, 2008). Найбільш актуальними в сучасних умовах є творче ставлення до своєї професійної діяльності, прагнення до новаторства, професійне спілкування, усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності.

Отже, майбутній учитель-філолог має постійно працювати над собою, швидко вчитися, опановувати нові технології, оперативно змінюватися, відповідати вимогам сучасної школи, толерантно й безконфліктно комунікувати з різноманітною аудиторією, дотримуватися морально-етичних принципів спілкування. Важливе значення має готовність до організації та провадження освітньо-виховного процесу як педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток особистості учня, демонстрування власних комунікативно-педагогічних здібностей (мовної поведінки) у типових і нових освітніх реаліях,

різноманітних ситуаціях для врегулювання конфліктів та запобігання їм. Поряд із фаховими знаннями й уміннями важливими є такі особистісні якості майбутнього фахівця: професійна відповідальність, гуманність і самостійність, емпатія, емоційна стабільність, адаптивність, упевненість. Успішне провадження ПКД виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними засобами в різних модельованих умовах особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії, що дає змогу реалізувати сучасну концепцію педагогічної освіти й уможливило саморозвиток студентів, позначаючись на успішній адаптації до сучасних постійно змінюваних умов професійної діяльності.

3.3. Компоненти готовності майбутніх учителів-філологів до професійно-комунікативної діяльності

Підготовка майбутніх учителів-філологів – це компонент організованого педагогічного процесу з опанування професійних знань, умінь навичок і ціннісних установок, що реалізують у ЗВО на певному рівні вищої освіти для здобуття ступеня й кваліфікації. Майбутній педагог – особа, яка перебуває у фазі активної професійної підготовки до педагогічної діяльності на професійній основі в закладах вищої освіти. Безперечно, неправомірно говорити про підготовку майбутніх учителів-філологів до ПКД без уваги до феномену «готовність», оскільки саме цей термін регламентує фахово необхідні характеристики особистості, обсяг і властивості професійно спрямованого інформативно-практичного й комунікативно спрямованого поля майбутнього вчителя-філолога.

Зазначимо, що в педагогічних дослідженнях поняття «готовність» витлумачують як результат процесу підготовки. Зокрема, науковці трактують її як високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; це адекватне настановлення на майбутню діяльність **(Ошибка! Источник ссылки не найден.Ошибка! Источник ссылки не найден.**

Проблема готовності до професійної діяльності широко представлена в психолого-педагогічній літературі за різними аспектами: сутність і структура готовності вчителя до педагогічної діяльності

(М. Дьяченко, І. Зязюн, А. Капська, Є. Улятова та ін.); психолого-педагогічна готовність до роботи з дітьми (О. Белих, О. Морозов, М. Рябуха); методичні аспекти формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності (С. Гаркуша, А. Линенко); вимоги до теоретичної й практичної підготовки фахівця в галузі іншомовної освіти (С. Ніколаєва); концептуальні засади розроблення методичної освіти майбутніх учителів української мови початкової школи (О. Бігич, І. Зимня, Є. Пассов, С. Роман й ін.); теоретичні основи поліпшення мовної міжкультурної підготовки вчителя української мови (Н. Бориско). Заслужують на дослідницьку увагу публікації Г. Алексеевої, С. Гаркуші, Л. Гусак, А. Данієлян, О. Довгей, Н. Кавуненко, І. Коновальчука, Н. Левшенюк, О. Матвієнко, Т. Нінової, О. Полетай, Л. Потапкіної, Т. Садової, О. Самойленко, Л. Семенець, Л. Цибульської, Н. Яценюк й інших науковців, які описують різні аспекти готовності вчителя до професійної діяльності та шляхи її формування в майбутніх педагогів. М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Линенко кваліфікують готовність як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях перебігу психічних процесів, що окреслюють поведінку особистості в площині фізіології, психіки, соціальної поведінки. Автори зазначають, що в процесі трудової діяльності виявляються як стійкі особистісні характеристики людини (переконання, погляди, риси характеру), так і ситуативні психічні стани, пов'язані з трудовим процесом (пильність, зібраність, дисциплінованість). Готовність – пристосування можливостей особистості для успішної діяльності, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку під час виконання навчальних і трудових завдань, настановлення на активні й доцільні дії (О. І. Зимня кваліфікує готовність як системну професійну компетентність, стійку переконаність, соціально значущу спрямованість особистості майбутнього вчителя, наявність у нього комунікативної та дидактичної потреби, потреби в спілкуванні й переданні досвіду іншим. Дослідниця зауважує, що усвідомлення власної готовності до майбутньої професійної діяльності дасть змогу майбутньому вчителю визначити рівень своєї відповідності вимогам і специфіці педагогічної діяльності та окреслити програму професійного самовдосконалення (Зимня, 1978). Е. Зеєр описує поняття «готовність» як складне особистісне утворення, що має два рівні. На першому наявне прагнення оволодіти

якоюсь професійною спеціальністю, на другому – здатність, підготовленість до професійної діяльності (Зеєр, 2000).

Імпонує трактування готовності С. Гончаренко, який трактує її як інтегративну особистісну властивість і передумову ефективності діяльності після закінчення закладу вищої освіти. Учений зазначає, що професійна готовність як професійно важлива якість особистості є складним психологічним утворенням, яке охоплює мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти (Гончаренко, 2011). Аналізуючи готовність до педагогічної діяльності, В. Сластьонін стверджує, що вона містить також емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення, яке допомагає вчителю проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати наукове пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи (Сластенин, 1997). Л. Кондрашова обґрунтовує поняття «готовність до вчительської діяльності» як складне поєднання психічних особливостей і моральних якостей особистості, які утворюють установку майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної діяльності, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, зіставлення своїх здібностей із подоланням труднощів, що виникають під час виконання професійних завдань і досягнення спланованих результатів (Кондрашова, 1987).

Науковці обґрунтовують різні компоненти готовності, більшість із них подібні, містять знання, уміння, навички, мотиви діяльності. Дослідники, зазвичай, виокремлюють такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, когнітивний, особистісний, діяльнісний (або операційний, технологічний, процесуальний), рефлексивний. У сукупності ці компоненти забезпечують творчу спрямованість педагога, інноваційну обізнаність педагога, його технологічну озброєність у сфері проблем педагогічної інноватики, оперативну самокорекцію й оцінювання рівнів власної готовності до інноваційної діяльності тощо (**Ошибка!** **Неизвестный аргумент ключа.**

Як інтегративна індивідуальна властивість, готовність до майбутньої ПКД – це системне й багаторівневе інтелектуально-діяльнісне явище, психосоціальний феномен, що охоплює різні аспекти багатогранної пізнавальної діяльності особистості. Особистість учителя є стрижневим чинником його праці: вона позначається на професійній позиції в педагогічній діяльності, педагогічному спілкуванні та впливає на результат педагогічного процесу. У ході педагогічного процесу

діяльність учителів підпорядкована реалізації трьох типів цілей: інтереси школи (якість академічної успішності й виховання учнів), особисті потреби (потреба в матеріальній винагороді, реалізації творчого потенціалу, кар'єри), потреби та інтереси групи (стабільність, узгодженість позицій усіх членів групи, колективу тощо). У цьому контексті важливо підкреслити, що готовність як складна система внутрішніх ресурсів, що формується за умов безпосередньої взаємодії та є результатом досвіду спілкування між людьми, забезпечує атмосферу співтворчості й ефективного спілкування. Належний рівень готовності до комунікації передбачає опанування майбутніми вчителями-філологами двох основних груп умінь: загальнокомунікативних (для спілкування в ситуаціях соціальної міжособистісної взаємодії) та професійно-комунікативних. Вони тісно взаємопов'язані й обумовлюються іншими базовими професійними компетентностями та водночас увиразнюють характеристики, властивості, що стосуються мовлення. З'ясовуючи основні види комунікативних стратегій і тактик можна стверджувати, що вони виступають як організуючий компонент соціально-комунікативної практики. У таблиці 3.1 систематизовано основні компоненти готовності вчителя-філолога до соціально-педагогічної комунікації.

Таблиця 3.1

Структурні компоненти готовності майбутнього вчителя-філолога до соціально-педагогічної комунікації

Компоненти	Показники
Пізнавальний	Знання людини про саму себе (як суб'єкта виконання соціальних ролей і спілкування); уміння пізнавати партнера по спілкуванню (побачити в «іншому іншого»); психологічні й лінгвістичні знання про закони, прийоми, засоби (вербальні й невербальні) комунікації
Поведінковий	Саморозкриття і відкритість (людина має бути «сама собою»); вміння використовувати різні засоби спілкування
Соціально-психологічний	Здатність взаємодіяти в системі міжособистісних стосунків; уміння: орієнтуватися у соціальних ситуаціях, визначати власні особливості й емоційні стани

	інших людей, обирати адекватні способи міжособистісної поведінки і реалізувати їх у процесі взаємодії
Комунікативний	Здатність орієнтуватися у процесі комунікації, спираючись на спеціальні знання, чуттєвий досвід, вільне володінні засобами спілкування
Емоційний	Володіння емоційним досвідом спілкування, самосвідомістю (ставлення до власного «Я» справляє регулятивний вплив на людську поведінку і налагодження міжособистісних стосунків); вміння налаштуватися на спілкування (позитивне ставлення, зацікавленість співрозмовником)
Соціальний	Здатність правильно розуміти власну поведінку і поведінку інших, висловлювати швидкі судження
Мовленнєвий	Уміння адекватно сприймати, розуміти, відтворювати почуте, прочитане; гнучкого використовувати засоби української мови залежно від типу, стилю мовлення; корегувати власне і чуже мовлення; планувати, готувати висловлювання; виступати з повідомленням; реалізувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; здійснювати асоціативну мовленнєво-мислительну діяльність; контролювати процес мовлення.

За умов здійснення ПКД в площині міжособистісних відносин означені компетентності реалізуються у різних формах комунікації. Розглядаючи ПКД крізь призму соціально-психологічного, морально-етичного, інших підходів, акцентуємо на її мовознавчому аспекті, що має власну змістову наповненість. Її відображає низка категорій: володіння мовою в межах літературного словника й нормативної граматики, що передбачає знання й усвідомлення мовного коду, комунікативних законів і умов здійснення акту спілкування, а також способів і засобів їхнього застосування. Як система знань з граматики, фонетики, стилістики української мови мовний компонент готовності передбачає набуття таких знань: знання мовознавчих понять і відомостей; лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні

вміння; вмотивована потреба вивчати українську мову як рідну, державну; розуміння її знаково-символічних, зображувально-виражальних можливостей; уміння здійснювати різні види мовного розбору; володіння основами лінгвосоціальної культури, зокрема традиціями мовного етикету українців; набуття навичок самостійної мовної (навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної) діяльності тощо. Вагоме значення має система мовленнєвих умінь, зокрема щодо ведення діалогу, сприйняття, відтворення й створення різних видів, типів, стилів, жанрів монологічних і діалогічних усних і писемних висловлювань, необхідних для спілкування у певних комунікативних ситуаціях.

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає змогу виокремити основні компоненти готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД, а саме: мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний, рефлексивний.

Мотиваційний компонент передбачає професійні настанови, позитивне ставлення й інтерес до професії, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо.

Гносеологічний компонент прогнозує оволодіння певною науково обґрунтованою та професійно доцільною системою знань, яка слугуватиме міцним фундаментом для розвитку практичних умінь і навичок виконання майбутньої ПКД.

Праксеологічний компонент представляє комунікативні та педагогічні дії й операції, необхідні для успішного провадження ПКД.

Рефлексивний компонент спрямований на самооцінювання, самоаналіз, самокорекцію, самовдосконалення ПКД. Більш докладну характеристику обґрунтованих компонентів представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Компоненти готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД

Назва компонента	Зміст
Мотиваційний	Мотиви, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, бажанні досягти успіху; мотиви, які спонукають до діяльності, прагнення до успішного виконання завдань, бажання стати фахівцем, намагання виокремитися з-поміж інших, самоутвердитися; інтерес до процесу пізнання, допитливості,

	<p>цілеспрямованості, бажання якнайкраще виконувати комунікативні дії, що вможливають досягнення поставленої мети, самостійне осмислення знань та їх опанування; ціннісні настановлення щодо актуалізації в ПКД, що стимулюють творчий вияв особистості, глибоке усвідомлення суспільної значущості ПКД; внутрішня потреба користуватися мовою як засобом спілкування в ситуаціях опосередкованої й безпосередньої комунікації; позитивно стійке ставлення до педагогічної професії; усвідомлення особистої причетності до інноваційних освітніх процесів, бажання долучатися до них у майбутній професійній діяльності; переконаність у необхідності навчання учнів української мови і літератури, відповідно до вікових та індивідуальних особливостей і вимог часу; потреба досягти бажаного результату; ціннісні орієнтації; прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення; наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації ПКД, використанні різних форм, методів, засобів навчальної та позааудиторної діяльності; прагнення до використання сучасних технологій навчання в професійній діяльності й самовдосконаленні, підвищення власного рівня знань, умінь і навичок; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень; інтерес до справи, віра у свої здібності досягнути успішного результату; уміння долати труднощі, адекватно реагувати на невдачі й виявляти наполегливість; професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання.</p>
Гносеологічний	<p>Наявність у майбутніх учителів-філологів інтегрованої системи знань (мовних, лінгвістичних, літературознавчих,</p>

	<p>психолого-педагогічних, методичних); сформована цілісна діалектична картина світу, маркована змістом ПКД, для якої характерний обсяг спеціальних знань про стиль комунікативної діяльності; високий рівень володіння основними поняттями й положеннями в галузі навчання української мови і літератури; глибина професійно-педагогічного світогляду; усвідомлення кінцевих цілей навчання української мови в школі (володіння мовою в межах літературного словника й нормативної граматики, знання та усвідомлення мовного коду, комунікативних законів й умов реалізації акту спілкування, а також способів і засобів їх застосування); знання психолого-лінгвістичних особливостей учнів щодо оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності; знання пізнавальних можливостей учнів і труднощів засвоєння ними навчального матеріалу.</p>
<p>Праксеологічний</p>	<p>Здатність використовувати ресурс української літературної мови для створення усних і писемних наукових текстів, відповідно до прагматичних настанов автора й умов комунікації наукового дискурсу; вміння опановувати, поповнювати та розширювати знання, організовувати власну діяльність і роботу учнів згідно з цілями навчально-виховного процесу, з огляду на сучасні освітні технології, а також на їх доцільне застосування; здатність до толерантного й безконфліктного комунікування з різноманітною аудиторією, здатність розрізняти приховані мовні впливи та протистояти їм; здатність вибудовувати навчальний діалог, координувати дії його учасників; стимулювати активність учнів, їхню творчість, ініціативу, підтримувати в них стійкий інтерес до комунікативного процесу; вміння вибирати оптимальні методи</p>

	<p>та прийоми навчання, форми роботи, відбирати, дозувати, будувати навчальний матеріал; проєктувати цілі й завдання навчальної та виховної роботи; уміння розробляти систему викладання української мови і літератури, залежно від змісту навчального матеріалу; упроваджувати інноваційні технології з огляду на специфіку вивчення предмета; здатність аналізувати та порівнювати результати досліджень вітчизняних та іноземних науковців у розробленні модерних напрямів лінгвістичної й педагогічної науки; комунікативні та організаторські вміння; дослідницькі вміння проводити самостійний науковий пошук й експериментальну роботу; комунікативно-педагогічні здібності (мовленнева поведінка) у типових і нових освітніх реаліях, різноманітних ситуаціях для врегулювання конфліктів та запобігання їм; уміння спілкуватися з учнями, батьками, педагогічним колективом; здатність акумулювати й використовувати досвід творчої діяльності вчених, методистів, учителів-новаторів; здатність до мовленнєвої творчості; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та користуватися інформаційними ресурсами.</p>
<p>Рефлексивний</p>	<p>Послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у педагогічному спілкуванні з учнями; професійна освіченість, професійна відповідальність, професійна відповідальність, гуманність і самостійність, емпатія, емоційна стабільність / експресивність, адаптивність, упевненість; педагогічна вимогливість; професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки й самооцінки; усвідомлення себе як суб'єкта ПҚД: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація; імпровізація й</p>

	<p>педагогічна рефлексія; усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації; контроль і самоконтроль; нервово-психічна витривалість; емоційна активність та вияв особистісної ініціативи; усвідомлення рівня своїх можливостей і вмінь, необхідних для провадження ПКД тощо.</p>
--	---

Відповідно до кожного компонента, визначено критерії й показники, які дають змогу якісно та кількісно характеризувати професійно важливу якість. Згідно зі «Словником іншомовних слів», поняття «критерій» (від грецького слова «kriterion» – засіб судження, мірило) означає мірило для оцінювання предмета, явища; ознаку, узятую за основу класифікації (Морозов, & Шкарапута, 2000). У ході виокремлення критеріїв узято до уваги той факт, що критерії повинні бути узгоджені з певними вимогами: адекватність – критерій має бути адекватним до того явища, мірилом якого є (тобто відображати природу готовності до ПКД і динаміку її змін); об’єктивність – критерій повинен бути таким, щоб його складники можна було однозначно оцінювати в системі «так – ні»; ефективність – критерій має всебічно відображати сутність готовності до ПКД; зручність – критерій повинен бути простим, тобто охоплювати зручні способи вимірювання компонентів готовності з використанням нескладних методик, опитувань або тестів; надійність і достовірність – отримані за допомогою критеріїв результати мають представляти інформацію про найбільш важливі зміни у формуванні готовності до ПКД; повторюваність – кожен складник готовності повинен повторюватися в навчально-комунікативних ситуаціях та в ході використання кількох діагностичних методик.

На основі викладених міркувань критерієм мотиваційного компонента вибраний *мотиваційно-ціннісний*, що має такі показники: наявність бажання до опанування знань і вмінь ПКД; усвідомлення потреби й розвиток фахових умінь; наявність інтересу до знань, умінь, процесу пізнання, потреби в нових знаннях; сформованість інтересу до майбутньої професійної діяльності; сформованість мотивації до вивчення дисциплін, необхідних для провадження ПКД; розвиненість потреби в професійно-комунікативній активності; розвиненість бажання до самовдосконалення й усвідомлення значущості майбутньої

професії; ціннісне ставлення до професійної діяльності, розуміння важливості неперервного та системного підвищення рівня професійної майстерності впродовж життя; усвідомлення змісту професійних цінностей, особистісних цілей, необхідності самовиховання й постійної самоосвіти; прагнення будувати кар'єру, досягати професійного успіху; дотримання національних традицій; бажання та прагнення зберігати й примножувати моральні, культурні, наукові цінності та досягнення на основі розуміння історії й закономірностей розвитку мови і літератури в загальній системі знань. У процесі обґрунтування критеріїв залучено результати досліджень І. Зимньої, В. Ільченко, Н. Костенко, А. Леонтьєва, А. Маркової, О. Овчарук, А. Щукіна та багатьох інших педагогів, психологів, філософів.

Когнітивно-комунікативний критерій охоплює знання фонетичної, лексичної, граматичної, орфографічної системи мови, високий рівень практичного оволодіння як вербальними, так і невербальними її засобами; знання про норми спілкування, комунікативної поведінки; знання про основні етапи історичного розвитку, географічне розташування, економічний і політичний устрій, культуру, традиції; знання закономірностей функціонування полікультурного простору; знання методики викладання української мови і літератури, сутності та специфіки навчання, чинної програми шкільного курсу української мови і літератури, методів, прийомів та форм навчальної діяльності, методики організації й проведення позакласної роботи, виховних заходів; знання загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, історії педагогіки; знання психолого-вікових особливостей розвитку школяра, психології виховання й навчання; психології вчителя; психології керівництва учнівським колективом; знання, що формують професійний світогляд учителя-філолога (філософії, логіки, соціології, історії, правознавства, мовознавства, культурології, українознавства, етики й естетики тощо); знання про специфіку інноваційних педагогічних технологій та про можливість їх використання в ПКД; розуміння значення інноватики як у власній професійній діяльності, так і в освітньому процесі; знання методів роботи в сучасному педагогічному середовищі. Якість знань описують за такими характеристиками: повнота, глибина, гнучкість, оперативність, інформативність, системність, конкретність, узагальненість, на основі яких формується теоретична готовність. Отже, серед показників цього критерію варто також виокремити: повноту

знань; глибину знань; спрямованість знань на розв'язання професійно-комунікативних завдань; міцність знань, тобто здатність до накопичення, поновлення й творчого застосування знань. Важливою характеристикою є здатність до творчого мислення, аналізу та синтезу на основі логічних аргументів і перевірених фактів для розв'язання комунікативних завдань.

Діяльнісно-операційний критерій характеризує сформованість системи спеціальних умінь і навичок провадження ПКД, озброєність засобами, прийомами, технологіями та комунікативними тактиками для успішного спілкування; уміння адекватно оцінювати власні комунікативні й педагогічні дії; уміння інтерпретувати текст; уміння послуговуватися ментальною образністю мовлення; здатність моделювати навчально-комунікативні ситуації; уміння організувати взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу, налагоджувати та підтримувати контакти між ними, впливати на співрозмовників; уміння правильно сприймати й передавати інформацію, уміло використовувати мовні та немовні засоби, долати в процесі спілкування психологічні бар'єри; уміння планувати педагогічну діяльність, адекватно використовувати широкий спектр методичних прийомів, орієнтуватися в сучасній методичній літературі, добираючи відповідно до умов посібники й інші засоби навчання.

Рефлексивно-емоційний критерій маркований здатністю до постійного самовдосконалення, опанування нових фахових знань із використанням різних джерел інформації; умінням швидко й ефективно ухвалювати самостійні рішення, критично осмислювати інформацію, контролювати та коригувати свою ПКД для усунення недоліків; координувати й регулювати комунікативну діяльність усіх учасників спілкування, вибирати адекватні засоби комунікативного впливу щодо її подальшого стимулювання (взаємооцінювання, взаємоконтроль); систематичним виявом терпимості й доброзичливості, толерантності до учнів, батьків, педагогічного колективу; здатністю витримувати емоційне навантаження, демонструвати самовладання, умінням керувати своїми емоціями та реакціями. Підтримуємо погляди Г. Полякової, Р. Тур щодо педагогічної рефлексії як одного з механізмів саморегуляції педагога, здатності проводити самоаналіз, критично переосмислювати власний психічний стан і досвід (Полякова, 2006; Тур, 2004).

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури засвідчують, що існують різні підходи до концепції рівнів засвоєння професійної діяльності. Зокрема, В. Беспалько трактує рівень засвоєння як майстерність опанування діяльності, як здатність до продуктивного перетворення знань для використання в нетипових умовах. Дослідник диференціює чотири рівні: упізнавання, репродуктивна, евристична та творча (дослідницька й винахідницька) діяльність (Беспалько, & Татур, 1989). На практиці рівні готовності відображають суб'єктивний досвід студентів у реалізації квазіпрофесійних функцій і демонструють зміни в рівні розвитку особистості загалом та сформованості професійних умінь і навичок зокрема.

Виокремлення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД вможливило змістове наповнення рівнів: *низького (репродуктивного), середнього (продуктивного), високого (творчого)*.

Високий (творчий) – майбутній учитель-філолог із високим рівнем готовності до ПКД володіє спеціальними знаннями, уміннями, навичками, високим ступенем усвідомлення важливості та потреб майбутньої ПКД. Високий рівень готовності передбачає відсутність помилок у мовленні, багате лексичне наповнення, уживання різноманітних граматичних конструкцій, синонімів, усталених висловів тощо. Студент адаптує своє мовлення залежно від особливостей учнівського колективу й кожного учня, застосовує різноманітні жести, виразну міміку, володіє достатньою кількістю висловів, необхідних для спілкування на уроці української мови. Майбутній учитель-філолог добре володіє узагальненою системою загальнокультурних, педагогічних, психологічних, лінгводидактичних, лінгвістичних, соціокультурних знань; уміє творчо застосовувати теоретичні положення в нестандартній ПКД. Оперуючи основними професійними вміннями, він чітко окреслює мету й завдання уроку, ефективно застосовує різноманітні методи та засоби навчання рідної мови і літератури, форми контролю; раціонально планує й організовує діяльність учителя та учнів, зважаючи на умови сучасної української школи, особливості класу, окремих учнів; справедливо та обґрунтовано оцінює навчальну діяльність учнів; використовує методи розвитку мотивації до вивчення рідної мови і літератури; проводить глибокий та системний аналіз уроку, здатний контролювати й оцінювати власну діяльність із подальшою її корекцією, виявляти творчість та ініціативу

за різних умов навчання. Студентам із високим рівнем готовності притаманна об'єктивність оцінювання учнів на основі спостереження за їхньою поведінкою (уже під час педагогічної практики), уміння передбачати реакцію учнів на слова та вчинки. Характерними ознаками високого рівня є також здатність вибирати найбільш доцільний стиль спілкування з учнями; володіння прийомами комунікативного впливу на учнів в умовах різноманітних навчальних ситуацій; упевненість у собі; поєднання вимогливості з демократичністю, що виявляється в ході надання свободи ініціативи й самостійності учнів; здатність налагоджувати емоційний контакт, формувати взаємну симпатію та довіру, виявляти доброзичливість і тактовність у стосунках з учнями; розуміння значення культури спілкування для майбутньої професійної діяльності та комунікативної майстерності; вияв ініціативив науково-дослідницькій діяльності, позааудиторній роботі; керування своїми емоціями та поведінковими реакціями; вибір ефективних засобів комунікативного впливу (взаємооцінювання, взаємоконтроль).

Майбутній учитель-філолог із *середнім (продуктивним) рівнем* готовності до ПКД володіє більшістю знань і вмінь, необхідних для провадження ПКД. Невелика кількість лексичних та граматичних помилок в мовленні студента не ускладнює розуміння його слухачами. Можливе самостійне виправлення помилок майбутнім учителем. Студент застосовує різноманітні граматичні конструкції, хоч наявна певна обмеженість словникового запасу. Майбутній учитель-філолог не завжди адаптує своє мовлення відповідно до особливостей учнів, його дикція буває нечіткою, жести й міміка – невиразними. Студент володіє певними загальнокультурними, педагогічними, психологічними, методичними, лінгвістичними, літературознавчими знаннями, але не завжди послуговується ними в мовленнєвій і педагогічній діяльності; уміє застосовувати теоретичні знання в типових педагогічних та комунікативних ситуаціях. Студент не завжди точно окреслює мету й завдання уроку, ефективні методи та засоби навчання, допускає методичні помилки під час планування й організації діяльності вчителя та контролю; справедливо, але не завжди обґрунтовано оцінює комунікативну діяльність учнів; методи розвитку мотивації до вивчення рідної мови застосовує безсистемно й випадково; аналізує урок загальними фразами. Студент здатний взаємодіяти в колективі, але з деякими ускладненнями, якщо ситуація виявляється нетиповою. Володіє основними вміннями проводити контроль й оцінювання власної

комунікативної та педагогічної діяльності, яка не завжди підлягає коригуванню; частковою готовністю провадити творчу діяльність, активно виявляти власну ініціативу й самостійність. Осмислення студентом мотивів і цілей ПКД не повною мірою дає змогу з'ясувати їхню значущість. Студент має посередні професійні знання, уміння й навички, зокрема знання щодо вікових, психологічних особливостей учнів, сфер їхніх інтересів і схильностей, закономірностей оволодіння рідною мовою; посередній рівень умінь щодо використання різноманітних комунікативних стратегій і тактик, з огляду на вік та психологічні особливості учнів; недостатню впевненість у власних професійно-комунікативних можливостях, оцінювання своєї навчально-пізнавальної діяльності; керує опосередковано своїми емоціями й поведінковими реакціями; недостатньо чітко вибирає ефективні засоби комунікативного впливу.

У майбутнього вчителя-філолога з *низьким (репродуктивним) рівнем* готовності до ПКД помітна численна кількість лексичних і граматичних помилок, словниковий запас обмежений. Загальнокультурні, педагогічні, психологічні, методичні, лінгвістичні, літературознавчі знання студента мають поверховий, нестійкий характер. Студент не вміє застосовувати теоретичні положення в ПКД, а саме: окреслювати мету й завдання уроку, добирати ефективні методи та засоби навчання рідної мови й комунікації; планувати та організовувати ПКД на уроці; проводити контрольну роботу й виставляти оцінки, використовувати методи формування інтересу учнів до вивчення рідної мови і літератури; аналізувати урок української мови і літератури. Студентові бракує зацікавлення майбутньою ПКД, переважають прагматичні мотиви діяльності, відсутня сформована система спеціальних знань, умінь і навичок, наявна низька оцінка щодо власної діяльності, майже повна відсутність потреб у її подальшому вдосконаленні. У такого студента недостатньо вмінь керувати своїми емоціями й поведінковими реакціями.

На основі узагальнення результатів аналізу наукової літератури, експертного оцінювання, опрацювання специфіки ПКД і структури готовності підсумовано, що сформованість досліджуваної професійно важливої властивості доцільно оцінювати за виокремленими критеріями, які чітко характеризують її структурні компоненти. Використання таких критеріїв дає змогу диференціювати три рівні готовності: низький, середній і високий. Запропонована система

компонентів, критеріїв та показників уможливило позитивну динаміку готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД. Завдяки розробленому під час проведеного дослідження математико-діагностичному апаратові, майбутніх учителів-філологів розподілено за рівнями зазначеної особистісної характеристики на основі запропонованих показників. Ефективне подолання зафіксованої негативної тенденції можливе лише за умови впровадження в освітній процес системних педагогічних трансформацій та інформаційного супроводу.

Висновки до третього розділу

У розроблені концептуальних засад враховано соціологічні, педагогічні (ОКС, організація освітнього процесу, матеріально-технічне й інформаційно-технологічне забезпечення, рівень педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників тощо), психологічні (індивідуальні якості, інтелект, мотивація, особистісний адаптаційний потенціал, міжособистісні взаємини в групі тощо) чинники.

Удосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС передбачає забезпечення інформаційного обміну, інтерактивного діалогу, реалізації внутрішньо- та зовнішньо системної комунікації, координації комунікативно-педагогічних дій, фіксуванню та коригуванню навчальних результатів. Професійно-комунікативна діяльність майбутніх учителів-філологів потрактована як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей, спрямованих на особистісний, інтелектуальний та творчий розвиток учнів засобами української мови і літератури, підготовку їх до виконання певних соціально-комунікативних функцій в суспільстві. До комунікативних характеристик ПКД відносимо: мовленнєву діяльність, мовленнєву активність, мовну / мовленнєву здатності, мовленнєві навички, контекстність навчання, мовну особистість, мовну картину світу, функціональні стилі, розвиток інтелекту, комунікацію тощо.

Поняття «готовність майбутнього вчителя-філолога до професійно-комунікативної діяльності» розглядаємо як важливу інтегративну якість та особистісну характеристику, що складається з

мотиваційного, гносеологічного, праксеологічного, рефлексивного компонентів, вияв яких сприяє здійсненню ефективної ПКД, а також є результатом підготовки у ЗВО. До обґрунтованих компонентів визначено критерії готовності: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісно-операційний, рефлексивно-емоційний.

На підставі виокремлених критеріїв і показників, орієнтації на наукові дослідження диференційовано три рівні готовності до ПКД: низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий). Запропонована система компонентів, критеріїв і показників уможливила досягнення позитивної динаміки готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД.

РОЗДІЛ 4
СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ
В УМОВАХ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1. Система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти

Одним із важливих завдань, що постають перед закладом вищої освіти в сучасних умовах, є підготовка майбутніх учителів-філологів, здатних ефективно та кваліфіковано провадити свою професійну діяльність. Методологія системного підходу окреслює перспективу дослідження підготовки майбутніх учителів-філологів як системи. Зазначимо, що проблема системи (системності) традиційно є дискусійною на всіх рівнях – від загальнофілософського до вузькогалузевого. Науковець І. Блауберг стверджував, що система – це множинність (сукупність) елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках між собою та утворюють певну цілісність, єдність (**Ошибка! Источник ссылки не найден.Ошибка! Источник ссылки не найден.Ошибка! Источник ссылки не найден.** Блауберг, & Юдин, 1973) У філософському словнику система схарактеризована як сукупність пов'язаних між собою елементів, що перебувають у відношеннях й утворюють деяку єдність цілей (Ильичев, Федосеев, Ковалев, Панов, 1983). Л. фон Берталанфі обґрунтував систему як комплекс елементів, що взаємодіють і перебувають у певних відношеннях між собою та зовнішнім середовищем (Bertalanffy, 1945) .

Педагогічна система безпосередньо орієнтована на реалізацію педагогічних функцій і являє собою єдність взаємопов'язаних педагогічних явищ (елементів), що взаємодіють, цілісно спрямовані на досягнення педагогічного результату. У більш широкому педагогічному трактуванні ця категорія конкретизована як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості, або як сукупність узгоджених, взаємопов'язаних у єдиному цілому функційних педагогічних та інших за своєю природою (психологічних, управлінських, організаційних, матеріальних й ін.)

явищ (підсистем, елементів), що позначаються на досягненні педагогічного результату та які цілеспрямовано використовують для цього.

Невід'ємні елементи системи – цілі й цінності, функції завдання, зміст, суб'єкти та об'єкти педагогічних процесів; способи виконання завдань; засоби реалізації педагогічної взаємодії, реальні результати і їх оцінювання. Аналіз низки праць, присвячених вивченню системи та її сутності, дає змогу зробити висновок, що основна властивість, якою має бути наділена кожна система, – цілісність її архітектури.

Для всебічного теоретичного й прогностичного обґрунтування системного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності та безпеки використано метод моделювання – аналізу явищ і процесів за допомогою моделей, що сприяло цілісності вивчення процесу й прогнозуванню перебігу його результатів.

Для побудови моделі системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС варто апелювати до «Енциклопедії освіти» (за гол. ред. В. Г. Кременя), де «модель» витлумачена як «уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об'єкта». У праці зауважено, що одна з основних вимог до моделі – вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами тощо (Кремень, 2008). Проблему моделювання педагогічних процесів і систем студіювали С. Архангельський, Ю. Бабанський, І. Блауберг, Ю. Гастев, В. Глушков, А. Дахін, В. Загвязинський, М. Кларін, В. Маслов, Г. Суходольський та ін. На думку В. Маслова, моделювання в педагогіці існувало майже завжди у вигляді еталонів особистості, змісту її виховання й навчання, але активно розпочало розвиватися та підлягати науковому обґрунтуванню лише в першій половині ХХ століття. Нині моделювання потребує подальшого теоретичного опрацювання в різних галузях освіти (0

Практична значущість моделі для будь-якої педагогічної розвідки аргументована її адекватністю до аналізованих аспектів об'єкта, а також тим, наскільки правильно в побудові моделі взято до уваги основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність), що задають у педагогічному дослідженні тип моделі та її функції (Брюханова, & Корольова, 2015). Ключові труднощі в моделюванні

педагогічних явищ пов'язані з відображенням взаємозв'язку, багатофакторності, динамічності й мінливості будь-якого педагогічного об'єкта як елемента глобальної педагогічної системи.

Особливе значення моделювання полягає в тому, що воно дає змогу вивчати педагогічні явища й процеси до їх практичної реалізації. Моделювання доцільно використовувати як метод дослідження цілісного уявлення про педагогічний об'єкт для його вивчення та пояснення або як засіб, що допомагає побудувати процес функціонування на основі результатів модельного аналізу. З огляду на це, модель – штучно створений педагогічний об'єкт, що за своїми певними характеристиками схожий із реальним об'єктом та підлягає вивченню й реальному втіленню на практиці.

Стосовно ОКС доцільно окреслити таке поняття, як «педагогічна модель», що слугує аналогом предмета дослідження й представлена у вигляді системи, схеми, структури. Педагогічна модель, на думку Д. Айстраханова, є узагальненим абстрактно логічним образом конкретного феномену педагогічної системи, що відображає найважливіші структурно-функційні взаємозв'язки педагогічного дослідження, представлений у наочній формі та здатний надати нові знання щодо об'єкта аналізу (Айстраханов, 2014, с. 139). Практично всі феномени педагогічних систем найскладніші за своїм змістом, а з огляду на складність таких феноменів педагогічна модель лише частково відтворює реальність. Саме тому педагогічна модель значно простіша, ніж досліджувана частина реальності. Обов'язковими характеристиками для успішного функціонування моделей є її подібність із модельованим об'єктом та спрощеність щодо об'єкта реальності.

Для вивчення особливостей, характеристик педагогічних явищ і виявів їхніх специфічних властивостей використовують такі моделі: освітні, математичні, функційні, структурні, структурно-функційні (змішані), компетентнісні, моделі процесів і явищ (Брюханова, & Корольова, 2015). У педагогічній теорії та практиці моделювання як метод наукового дослідження використовують досить часто. Це метод, згідно з яким складні об'єкти вивчають за допомогою деякого спрощення, що дає змогу більш повно перевірити істинність результатів теоретичних розвідок, глибше проникнути в сутність об'єкта експериментальної роботи. Специфічними особливостями моделювання як методу називають цілісність вивчення процесу (можна побачити не лише елементи, але й зв'язки між ними); можливість

аналізу процесу до його реалізації (виявити негативні наслідки та ліквідувати чи послабити їх до реального вияву). На думку Ю. Бабанського, моделювання в педагогічних дослідженнях – вища й особлива форма наочності, засіб упорядкування інформації (Бабанський, 1989). У концептуальній побудові моделі системи керуємося працями М. Бахтіна, В. Беспалько, М. Кагана, А. Бурова, Є. Квятковського, Н. Киященко, досягненнями психолого-педагогічної думки (В. Біблер, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов). Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС залежить від його основних характеристик. Результатом підготовки майбутнього вчителя-філолога є його готовність провадити ПКД.

Під моделлю системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти розуміємо графічне відтворення спеціально організованого педагогічного процесу.

Модель допомагає виконати такі завдання:

- сформулювати конкретну мету для викладачів і студентів, яку вони повинні досягти;
- провести контроль за ефективністю процесу підготовки вчителя до професійної діяльності;
- конкретизувати вимоги суспільства до знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутніх учителів-філологів та допомогти студентам усвідомити значення професійної діяльності в процесі професійного становлення;
- активізувати рефлексію студентів та їхню спрямованість на саморозвиток.

Моделювання органічно пов'язане з прогнозуванням. Прогностичність розробленої моделі системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС передбачає:

- аналіз не лише сучасних, але й майбутніх потреб суспільства, зокрема відображення нових перспективних вимог до підготовки майбутніх учителів-філологів і тенденцій розвитку педагогічної освіти;
- формулювання методологічних положень моделі (основних загальнодидактичних і специфічних принципів, наукових методологічних підходів);
- вивчення структури готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД;
- досягнення гнучкості й динамічності моделі за умов дотримання етапності підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС;

– окреслення педагогічних умов, що впливають на досліджуваний процес;

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

– моніторинг динаміки змін не лише на рівні компонентів готовності до ПКД майбутніх учителів-філологів, але й педагогічної системи загалом.

Ефективне функціонування розробленої моделі системи можливе, якщо вона увідповіднена з такими вимогами до інших «учасників» процесу моделювання:

– інгерентність (щодо середовища, у якому вона існує);

– достатня узгодженість із науковим середовищем, у якому вона функціонуватиме;

– простота (щодо суб'єкта, який створює або застосовує модель): що простіша модель, то вона ближча до змодельованої реальності, зручніша для використання;

– адекватність (щодо об'єкта, який вона моделює) – повнота, точність і істинність моделі для реалізації поставленої мети (0).

Розроблена модель системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС являє собою цілісну архітектуру, структурні елементи (підсистеми) якої мають власне функційне призначення, взаємовплив, перебувають у тісній взаємодії та спрямовані на досягнення поставленої мети та завдань. Водночас між ними передбачено вертикальні й горизонтальні зв'язки, що забезпечують інтегральний характер моделі як цілеспрямованої цілісності. Модель системи містить такі підсистеми: *цільову; теоретико-методологічну; змістово-технологічну; діагностично-результативну.*

Цільова підсистема суттєвою мірою сприяє окресленню загальної спрямованості всієї системи підготовки майбутніх учителів-філологів у ЗВО. Унаслідок глибокого аналізу низки праць вітчизняних і зарубіжних науковців у царині педагогіки, сформульовано мету підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС, що полягає в забезпеченні високого рівня готовності до ПКД. З огляду на специфіку мовного й літературознавчого потенціалу, культурні та національні особливості рідної мови, підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС передбачає формування системи спеціальних знань і вмінь (у сфері психолого-педагогічних, лінгвістичних, літературознавчих, методичних наук), особистісних властивостей, інноваційного

світогляду, творчого мислення, що сприяють готовності до ПКД. Результатом підготовки стає готовність учителя-філолога до ПКД. Цей процес проходить поетапно й неперервно, на засадах комплексного аналізу зовнішніх і внутрішніх чинників, педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів та педагогічних принципів. Якісна підготовка майбутніх учителів-філологів можлива за умови дослідження досягнень українських науковців і практиків, а також позитивного зарубіжного досвіду, особливостей ПКД учителя-філолога.

Теоретико-методологічна підсистема охоплює основні положення концепції підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКД; зумовлює вибір теоретико-методологічної стратегії, якою може слугувати комплекс наукових підходів та принципів. Уважаємо, що для розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя в умовах ОКС закладів вищої освіти продуктивні системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, комунікативний, студентоцентризований, міждисциплінарний, середовищний підходи.

Аналізована підсистема ґрунтована на загальнодидактичних і специфічних принципах навчання, що свихідними положеннями організації освітнього процесу, науково обґрунтованими й перевіреними практикою, які відображають сучасні тенденції в галузі вітчизняної вищої, зокрема педагогічної, освіти. Як стверджує Ю. Бабанський, у системі принципів навчання мають бути ті, які регулюють кожен з основних компонентів освітнього процесу (Бабанський, 1989).

Систему загальнодидактичних і специфічних принципів формують з огляду на специфіку професійної підготовки фахівців та організацію загального освітнього процесу у ЗВО. До загальнодидактичних принципів навчання, на думку В. Попкова, належать такі: науковості, системності й послідовності, аналізу міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії та практики навчання з життям, професійної спрямованості, наочності, доступності, створення позитивного ставлення до навчання й мотивації (ОМ. Гарунов виокремлює п'ять груп стратегічних принципів навчання у вищій школі, що синтезують усі наявні принципи: орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; узгодженості змісту університетської освіти із сучасними й прогнозованими тенденціями розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій); оптимального поєднання загальних, групових,

індивідуальних форм та способів організації навчального процесу в закладах вищої освіти; раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки майбутніх фахівців; увідповіднення результатів підготовки з вимогами, які формулює конкретна сфера професійної діяльності майбутніх фахівців, забезпечення їхньої конкурентоспроможності й мобільності (Гарунов, Семушкіна, & Фокин, 1994).

Відомий український дидакт В. Бондарь систематизував принципи навчання у вищій школі, а саме: орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості фахівця; узгодження змісту вищої освіти із сучасними й прогнозованими тенденціями розвитку науки; оптимальне поєднання загальних, групових, індивідуальних форм організації навчального процесу; раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівця; узгодженість результатів підготовки з вимогами, які окреслює сфера професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоспроможності (Бондар, 2005). У процесі виокремлення й обґрунтування специфічних принципів навчання майбутніх учителів-філологів варто брати до уваги запропоновані Ю. Подповетною загальні критерії відбору:

— об'єктивність (принципи формулюють на основі об'єктивних педагогічних закономірностей);

— орієнтованість (принципи сфокусовані на виконання педагогічних завдань певного рівня, окреслюють загальні орієнтири й формують загальну стратегію професійної підготовки);

— системність (принципи регламентують функційні вимоги до всіх компонентів системи, слугують системотвірним чинником, підпорядковують функціонування й систему професійної підготовки в цілому);

— аспектність (принципи розкривають можливості для розроблення та вдосконалення методичної системи професійної підготовки);

— доповненість (кожен принцип доповнює інші) (Подповетная, 2012). Основні фактори, які зумовлюють необхідність виокремлення специфічних принципів підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС, такі: трансформаційні процеси вищої педагогічної й філологічної освіти відповідно до вимог НУШ; постійне розширення

сфери комунікацій; створення авторських педагогічних проєктів, програм, методик, технологій для вдосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів; поява різних форм представлення й перероблення інформації; зростання рівня запитів інформаційно-комунікативного суспільства.

На підставі аналізу наукових досліджень, практичного досвіду сформовано систему принципів: загальнодидактичних (гуманізації; науковості; систематичності й послідовності; модульності; доступності та посиленості; зв'язку теорії з практикою; індивідуалізації; фундаментальності; інноваційності; залучення міжпредметних зв'язків; свідомості, діяльності й самостійності) та специфічних (соціокультурної спрямованості, комунікативності, ситуативності, моделювання професійної діяльності, ресурсної орієнтованості, автономності, генерації інновацій, інтерактивності й діалогізації), що деталізовано в додатку К. Вони спрямовані на вдосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів, досягнення поставлених цілей. Зазначені принципи перебувають у взаємозв'язку й зумовлюють діяльність і поведінку суб'єктів реального педагогічного процесу, стратегію й тактику взаємин між ними.

Теоретико-методологічна підсистема через основні положення концепції, окреслення методологічних підходів і загальнодидактичних та специфічних принципів підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС безпосередньо впливає на структуру й характер змістово-технологічної підсистеми моделі.

Змістово-технологічна підсистема представляє педагогічні умови, характеристику основних методів, форм професійної підготовки, засобів і технологій її реалізації. Серед педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-філологів до професійно-комунікативної діяльності виокремлено такі: підвищення мотивації й педагогічної рефлексії до ПКД майбутніх учителів-філологів засобами інтерактивних технологій; структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції; використання комунікативних стратегій навчання в підготовці майбутніх учителів-філологів; використання потенціалу самостійної позааудиторної діяльності для набуття комунікативного досвіду.

Змістове забезпечення моделі регламентоване Законом України «Про вищу освіту», упровадження якого регулюють освітньо-професійні програми, навчальні плани підготовки фахівців за

спеціальністю 014 «Середня освіта. Мова і література (українська)». Унаслідок аналізу навчальних планів ЗВО, силабусів, виокремлено блок навчальних дисциплін, що безпосередньо чи опосередковано впливають на підготовку майбутніх учителів-філологів до ПКД. До циклу входять такі дисципліни: «Історія України», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Історія української культури», «Філософія», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Інформатика та сучасні інформаційні системи і технології», «Загальне мовознавство», «Стилістика», «Лексикологія», «Сучасна українська літературна мова», «Ділова українська мова», «Новітні технології в навчанні української мови», «Культура наукової української мови», «Теорія і практика мовного впливу». Змістове забезпечення охоплює також навчальні дисципліни самостійного вибору студента; різні види педагогічної практики, які спрямовані на професійну підготовку майбутніх учителів-філологів до ПКД.

Зміст забезпечує інтегровану підготовку майбутнього вчителя-філолога, охоплює такі складники: мовознавчий; літературознавчий; психолого-педагогічний; методичний. Міждисциплінарна інтеграція оптимізує систему навчальних дисциплін, перетворює всю систему підготовки майбутніх учителів-філологів на теоретичний, технологічний і методичний засіб побудови моделей професійної діяльності, зокрема ПКД.

Мовознавчий складник представлений дисциплінами: «Вступ до мовознавства», «Ділова українська мова», «Історико-діалектологічні студії з української мови», «Історична граматики української мови», «Історія української літературної мови», «Науково-критичне письмо», «Старослов'янська мова», «Стилістика української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Етнолінгвістика», «Загальне мовознавство», «Історія українського мовознавства», «Методологія сучасних лінгвістичних досліджень», «Теорія і практика мовного впливу» та ін. Завданнями дисциплін передбачене формування вмінь і навичок досконалого володіння українською літературною мовою в професійній сфері, підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців; володіння основами теорії мови на кожному мовному рівні (фонетичному, морфологічному, лексичному,

синтаксичному, морфологічному, словотвірному, фразеологічному); формування уявлення про мову як про систему систем, розуміння основних понять і термінів мовознавчої науки, опанування методів лінгвістичного аналізу; розвиток комунікативних умінь, необхідних у професійному спілкуванні; формування аналітичного мислення в розумінні мови як історично й територіально мінливого суспільного явища; вироблення навичок практичного аналізу діалектних явищ; усвідомлення мовних явищ в аспектах взаємодії мови й мислення, мови та суспільства, мови й культури; розвиток мовного чуття та мовного смаку; формування здатності толерантного сприйняття різних мов у світовому культурному просторі й ефективного використання мови як засобу спілкування та впливу (здатність до толерантного й безконфліктного комунікування з різноманітною аудиторією, здатність розрізняти приховані мовні впливи та протистояти їм).

Дисципліни психолого-педагогічного складника передбачають засвоєння студентами теоретичних знань і практичних умінь для провадження педагогічної діяльності. До названого складника входять дисципліни: «Педагогіка» («Загальні основи педагогіки»), «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Педагогіка і психологія вищої школи», «ІТ у філологічних дослідженнях та освіті» та інші. Мета психолого-педагогічної підготовки – формування компетентного вчителя-філолога основної і старшої школи, здатного виконувати складні професійні педагогічні та психологічні завдання, розв'язувати комплексні проблеми в освітній галузі, пов'язані із закономірностями навчально-виховного процесу в ЗЗСО; провадити комунікативну діяльність, розробляти стратегії, тактики й техніки взаємодії з учнями, батьками та колегами, організації спільної діяльності; використовувати сучасні інформаційні технології й методи навчання для виконання різноманітних завдань у навчальній та практичній діяльності тощо.

Дисципліни методичного складника навчального плану забезпечують опанування студентами теоретичних знань із методики навчання української мови і літератури та вмінь творчо застосувати їх у педагогічній діяльності. До методичного складника належать дисципліни: «Методика викладання української літератури», «Методика викладання культури мови у вищій школі», спецкурси та спецсемінари. Основні завдання курсів такі: підготувати майбутніх

учителів-філологів до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи, реалізації концепції мовної освіти в Україні; забезпечити засвоєння студентами системи теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть їм формувати в учнів мовну й мовленнєву компетентності, виховувати свідомих громадян України; навчити студентів зіставляти теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, утілювати нові методичні ідеї в практику вивчення предмета; розвивати в студентів пізнавальні інтереси, прагнення до вдосконалення своєї професійної підготовки, уміння працювати з навчально-методичною літературою; формувати в майбутніх учителів-словесників дослідницькі навички, розвивати уміння, проводити самостійний науковий пошук й експериментальну роботу.

Водночас у змісті недостатньо представлений інформаційно-комунікативний складник, який забезпечує вміння вчителів-філологів орієнтуватися в інформаційному потоці, що постійно зростає, та забезпечувати освітню комунікацію.

Останнім складником змістового забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до ПКД слугують різні види практик: педагогічна практика, педагогічна (асистентська) практика, педагогічна практика (навчальна), педагогічна практика (виробнича), педагогічна практика в літніх оздоровчих закладах (виробнича). Зазначений процес стане успішним й ефективним, якщо проходитиме з дотриманням основних принципів (міжпредметної інтеграції, реалізації міжпредметних зв'язків, міжпредметної координації, послідовності й наступності у викладенні навчального матеріалу, гнучкості та варіативності навчальних і робочих програм, професійної спрямованості професіоналізації), а також через змістово-цільове спрямування сучасних інноваційних форм, методів та педагогічних технологій навчання.

Важливим критерієм забезпечення якості підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС є адекватне використання форм, методів, технологій і засобів навчання. У дослідження за основу взято традиційну класифікацію форм організації навчання, до якої належать лекції, семінарські заняття, практикуми, консультації, диспути, екскурсії, практичні заняття тощо. На думку С. Батишева, форма об'єднує самостійні елементи навчання: зміст, методи й засоби, підвищуючи їх до більш високого рівня цілісного вияву (Батышев,

2009). Донині дискусійним є питання про класифікацію методів навчання. В. Сухомлинський поділяв методи навчання на дві великі групи: до першої належать методи, що забезпечують первинне сприйняття знань і вмінь (розповідь, пояснення, лекція, бесіда); до другої – методи осмислення, розвитку й поглиблення знань (вправи, пояснення фактів та явищ природи, дискусії, творчі письмові роботи тощо) (Сухомлинський, 1977)

Науковці пропонують різні класифікації методів навчання, а саме: словесні, наочні, практичні (Є. Голант, Д. Лоркіпаридзе, Є. Петровський, М. Фіцула); методи одержання знань, формування вмінь і навичок, застосування творчої діяльності, закріплення й перевірки знань (М. Данилов, Б. Єсіпов та ін). Класифікація з погляду цілісного підходу до діяльності в процесі навчання охоплює методи організації та провадження навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, методи контролю та самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності (Ю. Бабанський); пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький (І. Лернер, М. Скаткін). За аналогією до наукових методів, розмежовують емпіричні й експериментальні; аналітичні та синтетичні; індуктивні й дедуктивні методи, а також методи аналогії (Г. Ващенко), Крім того, представлені методи за джерелом знань і логікою навчального процесу (Н. Верзилін); за джерелом знань та рівнем самостійності учнів у навчальній діяльності (О. Алексюк, І. Зверев та ін.); за джерелом знань, рівнем пізнавальної активності й самостійності учнів, а також за логічним шляхом навчального пізнання (В. Паламарчук та ін.). За дидактичними цілями й завданнями заняття та адаптованими до них видами діяльності вчителя й учнів розрізняють комунікативний, пізнавальний, перетворювальний, системний, контрольний методи (В. Онищук); за засобами педагогічного впливу: методи переймання (засіб – дія); словесні (засіб – слово); предметні (засіб – предмет) (О. Євстигнєєв-Біляков). Обґрунтовано класифікації, де поєднано методи викладання з методами навчання: інформаційно-узагальнювальний і виконавський, пояснювальний та репродуктивний, інструктивно-практичний і продуктивно-практичний, пояснювально-стимулювальний та частково-пошуковий, стимулювальний і пошуковий (М. Махмутов); методи, що класифікують на активні й пасивні,

основною ознакою активних дій визнають рух, моторність учня (А. Пінкевич).

У межах дослідження методи навчання поділено на традиційні та інноваційні. Традиційні методи – словесні (пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою), наочні (ілюстрація, демонстрація), практичні (різні види вправ, практичні роботи). Серед інноваційних методів навчання відібрано інтерактивні, оскільки інтерактивна взаємодія вирізняється високим показником інтенсивності спілкування учасників, їхньою безпосередньою комунікацією, допомагає урізноманітнити сприйняття інформації, покращуючи її засвоєння. Використання інтерактивних методів навчання спонукає не лише студента, але й викладача до постійної творчості, сприяє розвитку педагогічних здібностей, орієнтує на пошук унікальних якостей студентів, особливостей їхнього мислення. Залежно від вибраної форми навчання, мети й завдань заняття, викладач може надати перевагу одному з методів, що належать до п'яти груп інтерактивних методів навчальної взаємодії:

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

Характеристику інтерактивних методів, які, на нашу думку, є найбільш ефективними в підготовці майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС, подано в додатку М. До таких методів належать: «мозковий штурм», метод проєктів, кейси, «мікрофон», «зміни позицію», «модельовання ситуацій», «інсценування», «дебати», «ток-шоу», дискусія, ролові й ділові ігри, робота в парах та ін.

Використання інтерактивних методів змінює роль і функції викладача на спостерігача, модератора, фасилітатора, консультанта, партнера. Інтерактивні методи в підготовці майбутніх учителів-філологів допомагають сформуванню навички одержання й засвоєння нових професійних, соціальних знань і вмінь, уміння передавати їх іншим особам; особисті навички (завзятість та наполегливість у досягненні мети, ініціативність, уміння контактувати з людьми, чітко формулювати, виражати й обстоювати свою думку); навички роботи в колективі (комунікативні якості) – уміння зважати на позицію інших людей, знаходити компроміси, переконувати, критикувати та сприймати

критику; навички лідерства (уміння генерувати ідеї, планувати й організовувати свою роботу, мотивувати, розподіляти обов'язки, контролювати, заохочувати тощо). Крім того, використання інтерактивних методів допомагає реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, розвивати навички конструктивної взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату, створює доброзичливу атмосферу.

Персоналізація й діалогізація ОКС ґрунтовані на застосуванні різних технологій навчання, які максимально допомагають викладачам і студентам у виконанні навчальних завдань та формуванні партнерства між ними. Технологія навчання – системна категорія, структурними складниками якої є мета навчання; зміст навчання; засоби педагогічної взаємодії (засоби викладання й мотивація); організація навчального процесу; студент, викладач; результат діяльності (зокрема рівень професійної підготовки). Диверсифікація технологій навчання допомагає активно й результативно їх поєднувати через модернізацію традиційного навчання та переорієнтацію на ефективне, цілеспрямоване навчання (Кошечко, 2015). У дослідницькому контексті технології навчання передбачають використання оригінальних способів і прийомів спільної діяльності, що спрямовані на досягнення мети навчання, формування готовності до ПКД, розвиток особистісних властивостей.

Ю. Бистрова класифікує технології навчання на структурно-логічні технології (поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність формулювання й виконання дидактичних завдань на основі поетапного відбору їхнього змісту, форм, методів і засобів, з огляду на діагностування результатів); інтеграційні технології (дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (зокрема електронних); професійно-ділові ігрові технології (дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формують уміння виконувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо); тренінгові технології (система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів виконання типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань); інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізовані в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу

«людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контрольних, інформаційних тощо); діалогово-комунікаційні технології (сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні в дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня, що взаємодіють) (Бистрова, 2015). На підставі аналізу різних підходів до трактування та класифікації технологій навчання використовуватимемо в роботі інтерактивні технології навчання, які дають змогу: забезпечити взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), персоналізацію й діалогізацію педагогічної взаємодії; позитивну мотивацію та педагогічну рефлексію до ПКД; змоделювати навчальні й професійні комунікативні ситуації. ПКД майбутнього вчителя-філолога безпосередньо пов'язана з реалізацією освітньо-комунікативних технологій, які мають суттєвий вплив на особистість за допомогою системи соціальних знаків і символів, представлених у процесі комунікації.

Важливим компонентом ОКС постають засоби навчання як складник навчально-матеріальної бази будь-якого ЗВО, що впливають на всі компоненти навчального процесу. Усі засоби навчання поділяють на ідеальні (системи знаків, письмова мова, система умовних позначень різних дисциплін (математичний апарат тощо), засоби наочності (схеми, рисунки, креслення, діаграми, фото тощо), навчальні комп'ютерні програми; матеріальні (підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, книги-першоджерела, текстовий матеріал). Інформаційний вибух зумовив появу принципово нових засобів навчання, які спроможні формувати ОКС на базі інформаційних технологій. Рівень розвитку та ступінь оснащеності навчального процесу ЗВО засобами навчання, особливо сучасними мультимедійними, – один із динамічних показників швидкого передання знань і підвищення якості навчання. Упровадження мультимедійних засобів дає студентіві змогу більш успішно та швидко адаптуватися до навколишнього середовища й до соціальних змін, що відбуваються в суспільстві (Гуржій, Гуревич, Коношевський, & Коношевський, 2017).

Діагностично-результативна підсистема детермінує зіставлення мети й прогнозованого результату розробленої моделі, представляє оцінювально-критерійні засади досліджуваного феномену, діагностичний інструментарій. Контрольно-результативна підсистема детермінує сформованість компонентів (мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний, рефлексивний), критеріїв (мотиваційно-ціннісний,

когнітивно-комунікативний, діяльнісно-операційний, рефлексивно-емоційний) та рівнів (низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий)); що забезпечують готовність майбутніх учителів-філологів до ПКД.

Для оцінювання рівнів сформованості показників виокремлених критеріїв й отримання достовірної інформації про перебіг формування готовності до ПКД розроблено діагностичний інструментарій, що передбачає вибір стандартизованих методик (опитувальник «Мотиви навчальної діяльності студентів» за методикою А. Реана, В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої; методика А. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»; методика М. Лукашевича «Оцінювання здібностей до саморозвитку, самоосвіти особистості»; методика В. Бойка «Діагностика загальної комунікативної толерантності»; багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ), розроблений А. Маклаковим і С. Чермяніним); розроблення авторських анкет та опитувальників, тестів. Шкали методик адаптовано до специфіки проблеми дослідження.

Узагальнену модель системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС представлено на рис. 4.1.

Реалізація системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти передбачає три етапи: мотиваційно-орієнтувальний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-реалізаційний.

Мотиваційно-орієнтувальний етап пов'язаний із формуванням інтересу до професії вчителя та свідомого настановлення на фахову підготовку. На цьому етапі використовують мотиваційно-цільові тренінги для активізації ціннісних орієнтацій студентів, проводять проблемні лекції, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції з паузами тощо, застосовують інноваційні (інтерактивні) методи: метод проєктів, метод

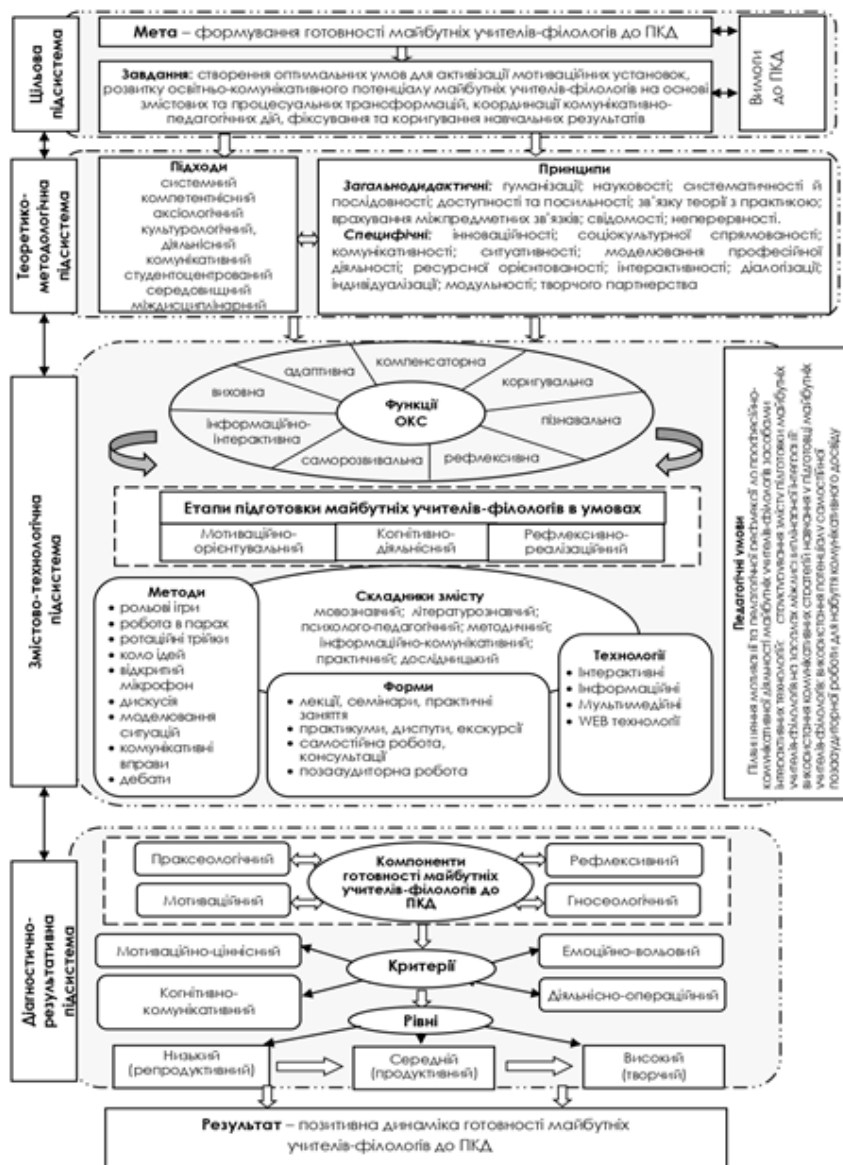


Рис. 4.1. Модель системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти

ціннісного зіставлення, кейс-метод та ін. На мотиваційно-орієнтувальному етапі відбувається процес ґрунтового закладання основ теоретичних знань, які будуть необхідні в подальшій ПКД.

Когнітивно-діяльнісний етап прогнозує опанування системи психологічних, педагогічних, мовознавчих, літературознавчих знань, фахових методик, інноваційних технологій навчання й дисциплін фахового спрямування, що сприяє формуванню готовності до ПКД. На цьому етапі триває передання й засвоєння професійних знань, формування практичних умінь і навичок; стимулювання, мотивація навчальної діяльності (формування позитивних мотивів, переконання у власній справі, стимулювання пізнавальної активності й відповідальності в навчанні та майбутній професійній діяльності); розвиток комунікативних умінь, педагогічних здібностей, вольових якостей, рис характеру, формування переконань, настановлень і поглядів стосовно ПКД; контролю, аналізу й оцінювання результатів навчання (перевірка рівня засвоєння навчального матеріалу, рівня сформованості вмінь та навичок). Студенти проходять навчальну й педагогічну практику, застосовують набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Унаслідок цього в них формуються переконання в необхідності спеціальної підготовки до ПКД. На зазначеному етапі рекомендовано проводити інтерактивні семінари, лекції, практичні заняття, дискусії з провокативними запитаннями, круглий стіл, «мозковий штурм», рольові ігри, ділові ігри, тренінги, веб-квести, моделювати ігрові ситуації спілкування, що імітують реальні умови професійної діяльності.

Рефлексивно-реалізаційний етап підготовки передбачає сформованість системи спеціальних знань і вмінь та їх свідоме використання, високий рівень готовності до ПКД. Особливого значення набуває проходження майбутніми вчителями-філологами навчально-виробничої практики в реальних умовах ПКД. На цьому етапі підготовки вчителів-філологів спрямовують практику студентів на пошук творчого виконання професійних і комунікативних завдань із використанням ІКТ; стимулювання креативного самовираження студентів; підготовку студентів до педагогічної рефлексії; актуалізацію самостійного планування та проектування ПКД.

Для розробленої системи характерна цілісність: усі виокремлені підсистеми взаємопов'язані, мають смислове навантаження, працюють на кінцевий результат – на позитивну динаміку готовності майбутніх

учителів-філологів до ПКД. Змодельована система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС інтегрує цілі й особливості ПКД; вирізняється прогностичною спрямованістю, гнучко та динамічно зважає на різноманітні зміни педагогічних умов, що впливають на процес підготовки.

4.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти

Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів-філологів полягає передусім у забезпеченні її якості. Підвищення якості мовно-літературної та педагогічної підготовки передбачає чітке формулювання мети огляду на потреби студентів, вимог стандартів вищої освіти й НУШ; розроблення та реалізацію ефективних моделей професійної підготовки; використання інноваційних методик, інтерактивних методів навчання; трансформацію змісту фахових дисциплін і самостійної роботи; підвищення мотивації до професійної діяльності; створення оптимальних педагогічних умов тощо.

Виокремлення й обґрунтування педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС вимагають виконання таких завдань:

— з'ясувати зміст і значення педагогічних умов у системі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС;

— виокремити педагогічні умови, необхідні й достатні для ефективної та якісної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС;

— обґрунтувати логічні зв'язки між педагогічними умовами (імплікаційних зв'язків);

— створити й апробувати (реалізувати) на практиці, скоригувати та впровадити запропоновані педагогічні умови в освітній процес у ЗВО.

Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що поняття «педагогічні умови» широко схарактеризоване багатьма вченими (В. Андреева, О. Богданюк, Н. Іпполітова, А. Литвин, Н. Логінова, В. Матвійчук, О. Михайлишин, О. Пехота, О. Пономаренко, С. Сінкевич, А. Семенова, В. Стасюк та ін.). Найчастіше педагогічні

умови потрактовані як зовнішня передумова для існування й розвитку явищ, тобто обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередкований активністю особистості, групою людей. Таке визначення засвідчує, що педагогічні умови впливають (пришвидшують або гальмують) на розвиток педагогічних явищ, систем, якостей особистості тощо (Вдовичин, 2012). Як зазначає А. Литвин, педагогічні енциклопедії та словники не подають чіткої дефініції поняття «педагогічні умови», а науковці досліджують різні аспекти цієї педагогічної категорії (Литвин, 2018, с. 15).

Аналізуючи методологічні засади поняття «педагогічні умови», учені трактують педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання, сприяють формуванню ключових і професійних компетентностей (Литвин, 2018, с. 32). Безперечно, сукупність педагогічних умов в освітньому процесі має корелювати зі специфікою професійної підготовки майбутніх фахівців і бути реалізованою через удосконалення структурно-змістового, науково-методичного, інформаційного забезпечення (Купчак, 2017, с. 467).

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища. Для з'ясування причиново-наслідкового зв'язку того чи того явища необхідно аналізувати його в різноманітних зв'язках і вимірах, тобто в загальному зв'язку. Якщо одне явище породжує інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно являє собою фактор; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то це умова (Психологічна енциклопедія, 2006). Означення «педагогічні» засвідчує, що такі обставини пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, із зовнішнім середовищем, де відбувається пізнавальна й навчальна діяльність студентів, спрямована на формування в них певних знань, умінь, навичок (Голубова, 2012). Педагогічні умови становлять сукупність дій і взаємодій, що забезпечують досягнення максимально можливого корисного результату діяльності. Від педагогічних умов, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є умовами, організованими викладачем, у яких відбувається діяльність викладача й

студента та реалізують заплановані завдання, залежить результат педагогічного процесу.

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування риторичної компетентності майбутніх викладачів, Л. Каніболоцька акцентує увагу на спрямованості навчання на формування в студентів мотивації до опанування професійних умінь і навичок; на формуванні професійно компетентного викладача через поєднання когнітивного, особистісно-рефлексивного, організаційно-діяльницького, мовностилістичного компонентів; запровадження риторизації освітнього процесу у ЗВО; використанні інтерактивних технологій навчання, які зорієнтовані на підвищення комунікативної активності студентів і формування високого рівня риторичної компетентності (Каніболоцька, 2016).

У дослідженні педагогічні умови представлені як важливий компонент освітньої системи, що охоплює спеціально реалізовані можливості (чинники, обставини) ОКС закладу, які впливають на всі аспекти підготовки майбутніх учителів-філологів і забезпечують готовність до ПКД. Умови є логічно взаємопов'язаними та спрямовані на досягнення єдиної мети. На основі аналізу психолого-педагогічної наукової й методичної літератури, з'ясування особливостей професійної підготовки вчителів-філологів у ЗВО, осмислення особистого досвіду викладання мовних дисциплін обґрунтовано доцільність упровадження виокремлених педагогічних умов:

1) підвищення мотивації та педагогічної рефлексії до професійно-комунікативної діяльності майбутніх учителів-філологів засобами інтерактивних технологій;

2) структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції;

3) використання комунікативних стратегій навчання в підготовці майбутніх учителів-філологів;

4) використання потенціалу самостійної позааудиторної роботи для набуття комунікативного досвіду.

Створення виокремлених педагогічних умов дасть змогу вдосконалити ОКС, сприятиме накопиченню знань і професійно-комунікативного досвіду, підтримуватиме інтелектуальні зусилля студентів, стимулюватиме пізнавальну й комунікативну активність, розвиватиме комунікативний потенціал, комунікативну ерудицію, лінгвістичну свідомість, лінгводидактичне мислення, професійно-комунікативні здібності, уміння, навички й установки, комунікативну

техніку, стиль взаємодії із суб'єктами навчального простору, педагогічну майстерність. Усе це посилюватиме мотивацію студентів до навчання, виховуватиме в них внутрішні пізнавальні, усвідомлені мотиви, що впливатимуть у майбутньому на ПКД.

4.3. Підвищення мотивації та педагогічної рефлексії до професійно-комунікативної діяльності майбутніх учителів-філологів засобами інтерактивних технологій

Мотивація до навчальної та професійної діяльності посідає провідне місце в структурі діяльності особистості майбутніх учителів-філологів та є одним з основних понять, яке використовують для пояснення рушіїв, мотивів опанування певної професії. Посутню роль в осмисленні проблеми мотивації особистості до професійної діяльності виконують дослідження, які розкривають понятійну основу мотивації (Г. Дмитренко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Е. Мерманн, Р. Немов, О. Обмок, С. Рубінштейн та ін.); характеризують сутність мотиву професійної діяльності (Р. Гуревич, Е. Зеер, Є. Ільїн, Л. Кандибович, С. Каверін, Е. Климов, Т. Ладзіна, А. Маркова, Н. Нестерова, А. Овчаренко, К. Розум, Н. Степанченко та ін.); описують особливості розвитку мотивації навчальної діяльності студентів (Р. Бібріх, І. Вартанова, І. Васильєв, В. Давидов, Н. Єлфімова, Є. Ільїн, М. Матюхіна, В. Моргун, А. Орлов, Л. Фрідман та ін.); витлумачують мотивацію навчально-професійної діяльності студентів (О. Арестова, Н. Бакшаєва, А. Вербицький, М. Делеу, М. Д'яченко, А. Маслоу, А. Реан та ін.); з'ясовують особливості формування мотивації до різноманітних видів діяльності (В. Асєєв, В. Климчук, О. Сидоренко). Поняття мотивація в психолого-педагогічній науці відображає процес, унаслідок якого певна діяльність набуває для особистості значення, створює стійкість інтересу до неї й перетворює зовні задані цілі діяльності на внутрішні потреби особистості.

За Г. Дмитренком, мотивація – це спонукання до активності й діяльності для задоволення певних потреб (Дмитренко, 1999). Е. Мерманн інтерпретує мотивацію як силу волі, ту внутрішню силу, що допомагає людині досягти поставленої мети, розв'язувати проблеми (Мерманн, 2007). Влучним, на нашу думку, є визначення

О. Обмок: мотивація – процес стимулювання самого себе та інших до діяльності, спрямованої на досягнення індивідуальних і спільних цілей організації (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.** А. Маслоу розробив теорію мотивації, уважав мотивацію цілісним, складним і багатоаспектним явищем. Науковець створив ієрархію потреб (потреби людини розміщуються за ступенем важливості) та акцентував увагу на двох напрямках: людина завжди відчуває потребу в чому-небудь і її запити залежать від того, що вона вже має (Маслоу, 2009). А. Маркова стверджує, що найвищий рівень опанування професії – не стільки продуктивність праці, скільки особливість мотивації особистості людини, її ціннісні орієнтації, поштовх до самоутвердження, що допомагає з'ясувати, яку роль у житті цієї людини відіграє вибрана професія (**Ошибка! Источник ссылки не найден.**

Варті уваги твердження К. Розум стосовно того, що мотив педагогічної діяльності – внутрішня рушійна сила, яка спонукає викладача до педагогічної та наукової діяльності (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.** На думку С. Рубінштейна, базисом формування мотиву слугує потреба, хоч мотивами можуть бути переконання, ідеали, соціальні установки, професійні інтереси та цінності педагога (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**

Під мотиваційною сферою особистості Я. Коломінський та А. Реан розуміють стійкі мотиви, що виявляються в спрямованості особистості й мають певну ієрархію. Дослідники наголошують, що мотивація викладача складається із внутрішньої та зовнішньої: внутрішня (мотивація, яка безпосередньо пов'язана зі змістом наукової й педагогічної діяльності, базована на стійкій потребі в спілкуванні зі студентом); зовнішня (мотивація, зумовлена обставинами, що безпосередньо не стосуються педагогічної діяльності, наприклад, мотиви соціального престижу, визнання освітянською та науковою спільнотою, потреба у владі, самоутвердженні, грошах тощо) (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.** На думку І. Зимньої, мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, уявлення, ідеї, почуття й переживання. Дослідниця описує поняття мотивації як механізм співвідношення зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки людини, що впливає на конкретні форми діяльності. Поняття мотиваційної сфери передбачає ефективну й вольову сфери особистості, тобто переживання та задоволення потреб (Зимняя, 1997).

У контексті дослідження складників мотивації й особливостей ПКД з'ясовано, що основними мотивами вчителів-філологів є потреби в опануванні й розширенні професійних знань і комунікативних умінь, які відображені в інтересі до педагогічної діяльності та комунікації. Усвідомлений інтерес породжує мотиви, що можна класифікувати як матеріальні, соціальні та професійні. Для досягнення позитивних результатів варто стимулювати студентів до задоволення їхніх потреб у комунікації. Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД доцільно трактувати як єдність мотивації та ПКД. Виокремлюють такі мотиви: мотиви обов'язковості; мотиви досягнення цілей; мотиви зацікавленості й захоплення предметом; мотиви афіліації (мотиви захоплення та радості від спілкування).

У дослідженні за основу взято структуру мотивації до професійної діяльності, що запропонована Є. Ільїним: мотиви зацікавленості; пізнавальні мотиви, мотиви творчої діяльності; соціальні мотиви; мотиви саморозвитку, самореалізації; мотиви альтруїзму тощо (Ільїн, 2000). Н. Каньоса вважає, що в системі навчання у ЗВО під мотивацією до професійної діяльності розуміють: сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають та спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. Мотиви професійної діяльності прогнозують усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (здобуття вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо), що задовольняють за допомогою виконання навчальних завдань і які спонукають до опанування майбутньої професійної діяльності (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**

Підвищення позитивної мотивації майбутніх учителів-філологів до майбутньої ПКД варто розпочати саме з перевірки власної самооцінки. Цьому сприяють різноманітні тести, наприклад, тест «Рівень твоєї самооцінки» (<http://lady.tochka.net/ua/tests/psihotest/129.>); матеріали блогів, наприклад «Майстерня особистості». Студентам варто рекомендувати самим стати активними дописувачами блогу. Погоджуючись з А. Маслоу, зазначимо, що різні сучасні психологічні практики, тренінги, спрямовані на особистісне зростання й самовдосконалення, уможливають новий вимір у сприйнятті світу, а також у майбутній педагогічній діяльності, відкривають нові перспективи, розширюють життєві орієнтири, збагачують життя новими знаннями, ідеями, корисними навичками, які стануть у нагоді в

майбутній професії (Маслоу, 2009). За висловом Н. Іванової, мотивація – багатофункційна детермінанта окремих дій і поведінки особистості, але насамперед вона спонукає й регулює діяльність. Дослідниця стверджує, що мотивація майбутніх фахівців до професійної діяльності – це процес формування мотивів, залежно від інтелектуальних й індивідуально-психологічних особливостей та впливу чинників (зовнішніх і внутрішніх, позитивних та негативних), які активізують, регулюють і спрямовують поведінку на сумлінне та якісне виконання професійних завдань. Формування й розвиток мотивації до професійної діяльності повинні спонукати до діяльності, зумовлювати її конструктивну організацію, регуляцію та корекцію (0

На думку В. Сидоренко, мотивація професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури охоплює внутрішні (свідомі чи несвідомі) психічні чинники, які стимулюють творчий пізнавальний пошук учителя-словесника, спонукають до вибору певної форми розвитку педагогічної майстерності, зокрема самоосвіти, удосконалення методів і прийомів роботи, та є рушієм неперервного професійно-особистісного зростання в системі післядипломної педагогічної освіти (Сидоренко, 2012).

Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення особистісного зростання. Застосування інтерактивних технологій навчання як інструменту професійної діяльності створює мотивацію «зі зміщенням на кінцевий результат», що особливо важливо в професійній підготовці (Леонова, 2013). Зважаючи на відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації інтерактивних технологій навчання, послуговуємося міркуваннями Г. Коберник, О. Комар, О. Пометун, Н. Побірченко, Т. Торчинської, які запропонували умовну класифікацію інтерактивних технологій. Науковці поділяють інтерактивні технології на чотири групи, залежно від мети й форм організації навчальної діяльності студентів (Пометун, Побірченко, Коберник, Комар, & Торчинська, 2008).

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парях; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум; коло ідей). Працюючи в парях, студенти виконують різні вправи: обговорити завдання чи короткий текст; узяти інтерв'ю, вивчити ставлення партнера щодо питання або твердження; критично проаналізувати роботу один одного, підсумувати

результати опанування теми й ін. За умов парної роботи та роботи в малих групах усі студенти отримують змогу висловлювати свою думку, говорити. Така робота допомагає студентам подумати, обмінятися ідеями спочатку з партнерами, лише потім озвучити їх перед аудиторією. Це сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, уміння висловлюватися, переконувати й вести дискусію.

2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання (аналіз ситуації; розв'язання проблем; незакінчені речення; мозковий штурм; ажурна пилка; обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; навчаючи – вчусь; дерево рішень) передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Вибір колективно-групового навчання зумовлений кількома чинниками, а саме: особливостями співпраці партнерів-однорупників, що віддзеркалюють зовнішній світ і надають реалістичності штучно створеним стосункам; можливістю отримання зворотного зв'язку та підтримки від членів групи зі схожими проблемами й досвідом; товариською атмосферою групи, де можна виробити нові навички, уміння підвищувати здатність до самоефективності в різних сферах життя; умовами групової форми роботи, які спонукають особистість до самооцінювання власної діяльності, самодослідження, де одночасно можна бути й глядачем, що допомагає ідентифікувати себе з іншими учасниками, використовувати результати цього спостереження під час оцінювання власних думок, емоцій, вчинків.

3. Технології ситуативного моделювання (спрощене судове слухання; громадські слухання; симуляції; розігрування ситуації за ролями). Модель навчання в грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчають). Завдання педагога, який застосовує ігри в навчанні, полягає в підпорядкуванні гри сформульованій дидактичній меті. В ігровій моделі викладач постає як інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультування її учасників), суддя-рефері (коригування й допомога порадою щодо поділу ролей), тренер (підказки студентам, які проводять гру), голова, ведучий (організація обговорення гри).

4. Технології опрацювання дискусійних питань (метод «Прес»; вибери позицію; зміни позицію; неперервна шкала думок; дискусія; оцінювальна дискусія; дебати; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу) сприяють розвитку критичного мислення, дають змогу вибрати власну

позицію, формують навички обстоювати свою думку, поглиблюють знання з обговорюваної проблеми. Технології навчання в дискусії слугують вагомим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання та передбачають виконання низки правил: дискусія починається з порушення спірного питання, що не містить однозначної відповіді й прогнозує різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні; учасники не ставлять запитання: «хто має рацію, а хто помиляється в тому чи в тому питанні»; увага зосереджена на ймовірному перебігу дискусії («Чого варто очікувати за певного збігу обставин?», «Що могло б статися, якби..?», «Чи були інші можливості?»); вислови учасників дискусії стосуються порушеної теми; викладач виправляє помилки й неточності, які допускають студенти, та спонукає всіх робити те саме; твердження студентів супроводжують аргументацією, обґрунтуванням (викладач ставить студентам запитання на зразок: «Які факти засвідчують користь цієї думки?», «Як Ви міркували, щоб зробити такий висновок?»); дискусія може бути розв'язана як консенсусом (ухваленням узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між її учасниками (Пометун, Побірченко, Коберник, Комар, & Торчинська, 2008).

Створенню ситуації успіху сприяють тренінгові технології, які дають змогу: активізувати зацікавленість студентів в особистісному зростанні – свідомій систематичній роботі з формування суспільно цінних якостей характеру, притаманних гармонійно розвиненій особистості, трансформації недоліків поведінки, негативних рис та особистісних якостей; акцентувати на ставленні студентів до майбутньої професійно-комунікативної діяльності, до формування позитивної мотивації, до набуття знань, умінь і навичок за короткий час, рефлексії, критичного мислення. Тренінгові технології передбачають виконання професійних дій студентами із самостійного розв'язання типових та нестандартних фахових проблем.

Тренінг як технологія інтерактивного навчання має низку особливостей:

1) груповий процес – група відображає суспільство в мініатюрі, надає змогу кожному учасникові ідентифікувати себе з іншими, набувати нового досвіду; водночас у групі найбільш ефективно забезпечений зворотний зв'язок та підтримка від інших;

2) активність учасників – тренінгові форми проведення занять передбачають інтерактивний обмін інформацією між тренером і групою,

а також між учасниками; кожен відчуває власну причетність до процесу навчання та вважає набутий досвід «власністю»; учасники мають змогу вільно висловлювати свої думки, навчання спрямоване не лише на знання, а на прищеплення навичок і вироблення моделі поведінки;

3) мета навчання – тренінг орієнтований на запитання й пошук відповіді, набуття досвіду, допомогу учасникам у саморозвитку; традиційні форми навчання здебільшого спрямовані на передання інформації від викладача до слухачів, а також на правильну відповідь, необхідність відтворення почутого;

4) принцип «тут і зараз» – методика проведення тренінгу передбачає побудову взаємин у системі «тут і зараз», що базоване на відтворенні (імітації, моделюванні) проблемних ситуацій, характерних для реального життя; протягом навчального заняття учасники «проживають» конкретну подію, осмислюють її, змінюють модель поведінки, виробляють навички ухвалення рішень тощо;

5) атмосфера занять – неформальна атмосфера проведення тренінгу, зручне розташування місць колом, півколом чи малими групами сприяють позитивній налаштованості учасників, дають змогу налагоджувати зворотний комунікативний, емоційний, інтелектуальний зв'язок між членами групи та уникати одноманітності протягом усього заняття;

6) поєднання різних індивідуальних стилів – методи тренінгового навчання допомагають більш ефективно вибирати техніки подання інформації відповідно до індивідуальних особливостей сприймання учасників; на тренінговому занятті учасники мають «говорити», «писати», «малювати», «грати», «відчувати на дотик», «переживати»; поєднання таких різноманітних стилів подання матеріалу зможе забезпечити його ефективне сприймання на інтелектуальному (мозковий штурм, розв'язування проблем), емоційному (ігри, рольові ігри, обговорення), фізичному (руханки, фізичні вправи) рівнях (Жерик, 2018). Мета тренінгів для майбутніх учителів-філологів – створення умов для усвідомлення ними власних професійних можливостей та окреслення шляхів професійного зростання, формування мотивації до майбутньої ПКД, життєвих і професійних цінностей. Основні завдання тренінгів: 1) сприяти розумінню учасниками професійного «Я», прийняття себе в професії; 2) навчити учасників долати професійні труднощі; 3) керувати своїм професійним розвитком; 4) сприяти професійно-творчому становленню вчителя (Радзімовська, 2010).

Проведення тренінгів відбувається на основі використання різноманітних завдань та вправ: «Сходинки», «Даю шанс», «Сповідь», «Пливи за нами», «Емоційний сплеск», «Тримені», «Перспектива», «Лінія обрію», «Проективне малювання «Япедагог», «Якості», «Професійне дерево», «Я – «Безмаски», «На якій я сходинці?», «Правила роботи», «Я такий, який є», «Хто я?», «Австралійський дощ», «П'ять добрих слів», «Чарівний стілець» та багато інших (див. Додаток Ж). Ці вправи сприяють зближенню учасників групи й виявленню їхніх сподівань від професійної діяльності, усвідомленню важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами й недоліками; допомагають психологічному розвантаженню та підвищенню самооцінки особистості, розвитку педагогічної рефлексії, саморегуляції емоційного стану тощо. Ефективність засвідчили тренінги з педагогічної майстерності Ліани Гоменюк «Учитель – вічний учень», «Професійна компетентність педагога», «Толерантність як показник компетентності педагога», «Покликання вчителя – покликання високе й благородне» тощо. Педагогічний тренінг «Творча майстерність учителя» та «Усе у твоїх руках» представлено в додатках Ж.

Доцільним для створення ситуації успіху вважаємо використання кайдзен-технології як педагогічної технології ресурсно-орієнтованого навчання, що покликана налаштувати студентів на постійне прагнення й досягнення успіху завжди – як із малою, так і з великою метою. Кайдзен-технологія розвиває творчість у студентів та викладачів, креативність особистості, що відіграватимуть посутню роль у досягненні успіху, ефективності й продуктивності професійно-комунікативної діяльності. Майбутнім учителям-філологам можна запропонувати таке запитання: «Із чого почати, аби гарантовано досягти успіху». Варто спонукати їх до активного обговорення та формулювання кайдзен-запитань, з огляду на власні життєві й педагогічні ситуації.

Створенню «атмосфери успіху» сприяє проведення різноманітних заходів – університетських, факультетських, кафедральних, а також між ЗВО, усеукраїнських, міжнародних. Варто погодитися з думкою О. Безсмертної, що сучасні українські університети повинні стати символами інтелектуального потенціалу України, позитивним зразком для інших ЗВО в організації освітнього процесу, у проведенні ефективних наукових досліджень, посиленні інтеграційних тенденцій у сфері наукового пошуку, створенні атмосфери успіху для своїх

студентів, магістрантів, науково-педагогічних кадрів (Безсмертна, 2012).

Тренінгові технології – форма групової роботи із засвоєння знань і формування комунікативних умінь та навичок, що сприяє організації взаємодії, уможлиблює спілкування в довірливій атмосфері й неформальній ситуації, впливає на самопізнання. Із прикладами тренінгів можна ознайомитися в додатку Ж.5. Зазначимо, що матеріали для тренінгів можна дібрати з багатьох джерел: підручників, практичних посібників, інтернет-ресурсів, прикладів із реального життя тощо. Кожен тренер має своє бачення та може запропонувати його для обговорення.

Технологія контекстного навчання. Основні засади контекстного навчання такі: зміщення акцентів із викладацької діяльності педагога вищої школи на пізнавальну діяльність студента, його творчість, активність; діалогова взаємодія в системі «викладач – студент» на основі взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання й підтримки пізнавальної творчої активності та процесу формування професійних особистісних рис і якостей; забезпечення психолого-педагогічних умов, форм і методів навчальної діяльності, які сприяють формуванню професійних компетентностей, загальних та професійних здібностей, соціальних якостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності (Вербицкий, 1991, с. 74).

Контекст трактують як інформацію, яка є доступною для взаємодії з певним процесом у визначеній ситуації. Таке тлумачення терміна допускає, що контекст – будь-яка доступна продуцентові або реципієнту інформація, яку він сприймає у зв'язку з процесом опрацювання мовленнєвого фрагмента (Шабер, 1990). До сутнісних характеристик поняття «контекст» належить інформативність, особиста, процесуальна й ситуаційна зіставленість, доступність та інтерактивність. Науковці розрізняють внутрішній і зовнішній контексти. Внутрішній контекст презентує інформацію, яку комунікант вербально не експлікує, проте допускає, що адресат зобов'язаний самостійно включати її до процесу осмислення. Внутрішній контекст базований на належності комунікантів до певного соціуму, фізичного й лінгвістичного контактів, які наявні в певних темпоральних межах і пов'язані з визначеною ситуацією. Належність до соціуму корелює зі знаннями, які постійно зберігаються в певній соціальній групі або культурі. Зовнішній контекст містить інформацію, до якої немає необхідності вдаватися в

процесі комунікативних інтеракцій, оскільки комуніканти використовують фонові знання, що створюють повноцінний контекст дискурсу й позитивно впливають на перебіг і результативність спілкування (Clark, 1981). Контекстне навчання передбачає ситуаційно-імітаційне моделювання майбутньої професійної діяльності вчителя-філолога. Найважливіший складник контекстного навчання – предметне завдання. Дослідники Г. Балл, Г. Костюк трактують завдання як систему, обов'язковими компонентами якої є предмет завдання, що перебуває у вихідному стані, і модель необхідного стану предмета завдання (Костюк, & Балл, 1977). Таке завдання, за В. Тенищевою, охоплює предметно-технологічний, соціокультурний, психологічний, часовий і часто іншомовний зміст професійної діяльності. Для суб'єкта навчання завдання постає як складна проблемна ситуація, що вирізняється суперечностями й невизначеностями, необхідністю виокремлення предметних, соціальних, часових і психологічних умов, а також іншомовних засобів підготовки й виконання необхідних технологічних процесів. Загалом типове професійне завдання – це знакова модель проблемної ситуації, що містить вказівки на мету, засоби, терміни виконання, просторову точність дій та очікуваний результат (Тенищева, 2008). Контекстне навчання забезпечує формування вміння вільно висловлювати свою думку, аргументувати власну професійну позицію; вміння дискутувати; вміння слухати іншого та зважати на його позицію; здатність аналізувати навчальну інформацію; вміння будувати висловлювання в різних жанрах і стилях. Створення ситуацій із використанням комунікативних засобів сприяє розвитку мовленнєвих навичок учителів-філологів (використання мовленнєвих стратегій і тактик спілкування), допомагає майбутнім учителям-філологам набувати предметного, соціокультурного, психологічного, комунікативно-педагогічного досвіду.

Для моделювання комунікативних завдань або ситуаційнеобхідно насамперед брати до уваги зміст спеціальних і гуманітарних навчальних дисциплін для виявлення зв'язків їхніх розділів, що корелюють зі сферами професійної діяльності. У професійному просторі важливо передбачати актуальні теми й питання, що стосуються опанування сучасних підходів до вивчення лексико-семантичних категорій на функційній основі, української фонетики та орфоєпії, здобутків української граматичної науки, ефективних методів вивчення морфології, синтаксичної будови мови (Семенов, 2010).

Технологія контекстного навчання через моделювання педагогічного, лінгвістичного й комунікативного змісту професійної діяльності майбутніх учителів-філологів дає змогу розвивати здатності самостійно діяти та ухвалювати адекватні рішення в різних ситуаціях професійної взаємодії, використовуючи належні засоби комунікативного впливу. Важливе значення має імітаційно-рольове моделювання, яке виконує інформаційно-пізнавальну, розвивальну, виховну, мотиваційну, комунікативну, рефлексивну, організаційно-управлінську, професійно-адаптивну функції.

Технологія контекстного навчання допомагає належним чином досягти змістової інтеграції предметів кваліфікаційної та ПКД майбутніх учителів-філологів, забезпечити їхній соціально-професійний розвиток і готовність до кваліфікованого виконання завдань професійної діяльності в ситуаціях педагогічного спілкування.

Під час вибору тематики й ситуацій спілкування варто звертати увагу на практичну спрямованість навчального матеріалу, функційність, тобто на відбір професійно орієнтованого матеріалу, а також на ситуативність, що передбачає моделювання певної системи взаємин між співрозмовниками та новизну. Загалом змістконтекстного навчання й розроблених нами навчально-методичних матеріалів охоплює: змодельовані сфери майбутньої професійної діяльності у вигляді типових завдань діяльності, пов'язаних із комунікативно-педагогічною взаємодією; ситуації професійного спілкування й програми їх розгортання з використанням комунікативних умінь; соціально-професійні та комунікативні ролі, окреслені відповідно до різних аспектів професійного спілкування вчителя-філолога; текстовий матеріал, що відображає комунікативний і педагогічний складники професійної діяльності вчителя-філолога в ході виконання педагогічних завдань; процедури, що дають змогу досягати максимально точного розуміння змісту інформації в умовах педагогічної комунікації (форматування інформації, використання маркування тощо) тощо. Наприклад, для проведення занять із навчальної дисципліни «Сучасна українська мова» подано перелік типових ситуацій професійного спілкування (наприклад, «Поговоримо про цікаве»), змодельовано ієрархію позиційно-рольових завдань (наприклад, «Надайте мені заключне слово»), що спрямовані на розв'язання проблем педагогічної взаємодії засобами сучасної української мови та ін. Згідно з вимогами контекстного навчання, за допомогою таких завдань змодельовано

педагогічний, лінгвосоціокультурний, психологічний контексти майбутньої ПКД учителів-філологів. У процесі аналізу ситуацій до уваги взято обов'язкові параметри оперативного часу, нормативні вимоги щодо часу виконання професійних завдань і розв'язання проблемних ситуацій. Для підвищення рівня комунікації сформульовано правила ведення обговорення (етичні норми, сучасні мовні висловлювання, аргументованість думки) та використання різноманітних стимулів. Використання таких форм взаємодії й спілкування допомогло імітувати умови професійної діяльності, зокрема через створення ситуацій «ускладнення» педагогічного спілкування, що вирізнялися предметною суперечливістю.

Ефективність контекстного навчання суттєво підвищується завдяки використанню цифрових технологій і мультимодальних комунікацій, що дають змогу викладачам ЗВО створювати оптимальні проблемно-орієнтовані інструкції, які є інтерактивними й контекстними. Такі інструкції мають великий потенціал для сприяння комунікативно-педагогічній самореалізації, залучають студентів до комунікативно-педагогічного процесу. Через інструкції студенти використовують цільову мову для виконання комунікативних завдань, пов'язаних із реальними контекстами, що сприяє безпосередньо комунікативному навчанню мови, зосередженню на змістовому використанні мови. Комунікативні завдання переміщують студентів у центр навчання для використання мовних ресурсів із метою обміну інформацією. Завдання допомагають студентам оперувати достатніми можливостями для розуміння мовних конструктів і для зосередження на формі, розвитку мовлення як в асинхронному, так і в синхронному режимах.

Важливе значення мають творчі способи мотивації майбутніх учителів-філологів до ПКД: усна похвала з позитивним оцінюванням виконаної роботи; заохочення до активної роботи й співпраці з викладачами кафедри; сприяння участі в престижному конкурсі; направлення на різні семінари й науково-практичні конференції; можливість представляти університет, кафедру, факультет на визначних і важливих заходах (семінарах, форумах, конференціях), зокрема міжнародних; допомога в узагальненні досвіду науково-педагогічної діяльності кафедри, факультету, викладачів, залучення до співавторства в наукових публікаціях із науковим керівником, іншими викладачами кафедри тощо.

Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі сприяє зростанню інформативності й репрезентативної цінності навчального матеріалу; стимулюванню когнітивних процесів; розвитку розумових і творчих здібностей студентів; формуванню стійкої мотивації до пізнавальної діяльності студентів на заняттях; розширенню меж самостійної діяльності студентів; урізноманітненню форм подання інформації та видів навчальних завдань; створенню навчального середовища, яке забезпечує «занурення» студента в уявний світ, у певні соціальні й виробничі ситуації; систематичному застосуванню ігрових прийомів; забезпеченню миттєвого зворотного зв'язку, рефлексії; підвищенню рівня інформаційної культури студентів та рівня підготовки студентів у галузі сучасних інформаційних технологій; удосконаленню системи організації навчання на різних етапах заняття; розвитку в студентів навичок спільної роботи й колективного пізнання; створенню сприятливого психологічного клімату на занятті; можливості реалізації індивідуалізації навчання; підвищенню естетичного й емоційного рівнів заняття завдяки використанню музики, анімації тощо; збільшенню обсягу виконаної на занятті роботи.

Нині ОКС університету – інформаційно насичений могутній носій професійно-комунікативного досвіду, що зберігається й транслюється в ньому поряд з інтелектуальним, моральним і культурним потенціалом. Це середовище покликане не лише мотивувати студентів до знань, творчості, комунікації та самоосвіти, але й бути засобом для розвитку їхніх природних комунікативних здібностей, розкриття творчого потенціалу, розширення можливостей для лінгвосамоосвіти. Джерелами для лінгвосамоосвіти майбутніх учителів-філологів в університеті слугують: бібліотеки (наукова, науково-методична, методична, публіцистична, художня та інша література, фахова періодика – газети, журнали); Інтернет (текст, графіка, відео, аудіоінформація); мас-медіа (засоби масової інформації: телебачення, радіо, преса); семінари, круглі столи, конференції; майстер-класи; екскурсії, театри, виставки, музеї, концерти; заходи з обміну досвідом; різноманітні курси; подорожі тощо. Вагомим стимулом стає залучення студентів до перегляду пізнавальних програм на «Ютуб»-каналі (наприклад, «Розвиток голосу. Постановка голосу за 90 хвилин» (<https://www.youtube.com/watch?v=NyW-3o4XOz0>); Микола Погрібний. «Українська літературна вимова (Аудіокнига)», (<https://www.youtube.com/watch?v=dUrx793sn2I>); сайт

«Техніка мови» (<http://technics-speech.ru/ukr/uprgolos.html>). Ефективним є також виконання індивідуальних і групових завдань за допомогою засобів ІКТ, наприклад, завдання «Розроблення електронного шаблону»: розробити засобами текстового процесора електронний шаблон «Профорієнтаційний буклет», що рекламуватиме переваги опанування професії «Учитель української мови і літератури»; вибрати інваріантний і варіативний тексти; у місця, де потрібно вводити варіативний текст, вставити текстове поле (Панель інструментів – Панель Форми – Текстове поле).

У розв'язанні проблеми зацікавленості й мотивації посутню роль відіграє спрямованість на створення «атмосфери успіху» і духовного розвитку. Досягнення успіху завжди сприяє самоутвердженню, самореалізації студента, появі віри в себе та свої можливості, в успіх у майбутній педагогічній діяльності (0).

Основний сенс підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладу вищої освіти полягає в тому, щоб створити такі умови, за яких кожен студент був успішним. Для реалізації цього завдання доцільно використовувати ситуації успіху, які ефективно сприятимуть розвитку впевненості в собі, відчуття власної значущості, підвищенню самооцінки. Вітчизняні дослідники А. Белкін, Д. Гоменюк, В. Калошин описують ситуацію успіху як спеціально організований комплекс умов, що допомагає майбутнім учителям-філологам досягти помітних результатів у науковій і педагогічній діяльності. Такий процес супроводжуваний психологічними переживаннями й позитивними емоціями. Успіх у цьому контексті є результатом взаємозв'язку умов (Калошин, 2012).

У науковій літературі виокремлено педагогічно доцільні кроки алгоритму створення ситуації успіху: зняття страху перед педагогічною діяльністю; авансування успішного результату діяльності; приховане інструктування студента щодо прийомів, способів, форм реалізації навчальної, наукової, майбутньої педагогічної діяльності; виділення мотиву педагогічної діяльності, акцентуалізація на персональній винятковості; мобілізація активності студента до педагогічної діяльності (або її фрагментів); позитивне оцінювання частини виконаної роботи (виконаного завдання, написаної статті, успішного виступу на конференції тощо).

Для створення ситуації успіху в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС і формування педагогічної рефлексії

доцільно використовувати метод портфоліо, який дає змогу фіксувати, накопичувати матеріали, що демонструють рівень підготовки, уміння розв'язувати завдання професійно-комунікативної діяльності, а також інформацію про наукову, громадську, організаційну роботу в університеті. Залежно від мети створення, виокремлюють такі види портфоліо:

— «папка досягнень», що спрямована на підвищення власної значущості вчителя, відображає його успіхи (містить грамоти, дипломи вчителя й учнів, сертифікати, інформацію про перемоги в конкурсах тощо);

— рефлексивне портфоліо, яке простежує динаміку особистісного розвитку вчителя, допомагає проаналізувати результативність його діяльності як у кількісному, так і в якісному плані протягом певного періоду (містить статті, відеокасети із записом уроків і позакласних заходів, що засвідчує якісні зміни в методиці викладання, удосконалення стилю викладання, набуття й розвиток навичок викладання тощо);

— проблемно-тематичне портфоліо, що пов'язане з написанням статті, реферату, наукової роботи, доповіді на конференції, узагальненням результатів діяльності за певною проблемою;

— методичне портфоліо, яке містить зібрані або створені педагогом методичні матеріали, що засвідчують рівень його професіоналізму;

— презентаційне портфоліо, яке представляє стислий виклад основних досягнень учителя, відомості про його освіту, професійний досвід, наукові й методичні інтереси;

— комплексне портфоліо, що об'єднує всі попередні види портфоліо або кілька з них (–).

Сучасні ІКТ та сервіси Інтернету вможливають створення веб-портфоліо, презентоване у вигляді веб-сторінки, сайту, блогу чи сторінки в соціальній мережі.

На нашу думку, метод портфоліо – найефективніший метод із погляду його можливостей щодо розвитку здатності студентів до рефлексії власної навчальної чи квазіпрофесійної діяльності. У підготовці такого портфоліо доцільно скористатися принципами, запропонованими Є. Полат:

- самооцінювання результатів (проміжних, підсумкових) оволодіння певними видами навчальної, наукової та творчої діяльності;
- систематичність і регулярність самомоніторингу (студент систематично відстежує результати своєї діяльності у вибраній ним галузі, відбирає найцікавіші роботи до свого «досьє»);
- чітке структурування й логічність матеріалів, що представлені в портфоліо;
- акуратність та естетичність оформлення портфоліо;
- цілісність, тематична завершеність матеріалів;
- наочність та обґрунтованість презентації портфоліо студента (Полат, & Бухаркіна, 2007). Практична значущість портфоліо полягає в тому, що студенти мають змогу виконати кількісне та якісне самооцінювання здатності до професійної діяльності. Перевірку рівня опанування знань, сформованості навичок і вмінь забезпечують методи усного, письмового, текстового, графічного, програмного контролю, практичної перевірки, самоконтролю, а також методи самооцінювання. Один із рефлексійних прийомів самооцінювання – синквейн. Процес складання синквейну дає змогу скласти уявлення про рівень розуміння навчального матеріалу, слугує показником того, що студент знає зміст навчального матеріалу теми; уміє виокремлювати найбільш характерні особливості досліджуваного явища, процесу тощо; уміє застосовувати отримані знання для виконання нового завдання. На етапі рефлексії можна використовувати традиційний синквейн або запропонувати завдання з корегування й удосконалення вже складеного синквейну, що оптимізує аналіз змісту вивченого матеріалу (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**

ПКД виражена у двох аспектах, а саме: орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування на основі знань і досвіду та здатність ефективної педагогічної взаємодії. Підвищення мотивації до ПКД відбувається внаслідок взаємодії таких елементів, як ефективність конкретної комунікативної ситуації педагогічної взаємодії та взаємозв'язок знань, мотивації, емоцій і поведінки. Серед основних функцій мотивації особистості до професійно-комунікативної діяльності варто виокремити такі: спонукальна – актуалізує наміри особистості виконувати конкретний вид комунікації та активізує певну комунікативну поведінку щодо її реалізації; організаційна – окреслює можливі способи використання комунікативних стратегій для реалізації актуальних мотивів і досягнення професійних цілей; регуляторна –

зумовлює необхідну комунікативну поведінку, активізує та спрямовує певні дії, необхідні для задоволення потреб і реалізації актуальних мотивів; корегувальна – забезпечує оптимальність дій та за потреби їхню зміну, залежно від рівня значущості актуального для фахівця мотиву.

ОКС спрямоване на формування й збагачення мотивів до майбутньої ПКД та інтеграцію теоретичної підготовки й практичної діяльності. Розвиткові мотивації до ПКД і творчої активності студента сприяє реалізація професійної спрямованості навчання фахових дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, адекватна система взаємин викладачів зі студентами, якісна підготовка курсових, дипломних та магістерських робіт, психологічна безпека і свобода особистості, активна науково-дослідницька діяльність студентів.

Передумовою успішної ПКД учителя-філолога є зростання його професійної позиції, що трактують як складну систему цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії й ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей регулюють практичну діяльність на єдиній основі (Левченко, 2015). На думку більшості вчених, професійно-ціннісні орієнтації педагога являють собою систему стійких відношень особистості до педагогічної праці, що формуються на основі усвідомлених педагогічних цінностей і втілюються в професійній діяльності, впливаючи на її змістове наповнення та шляхи досягнення професійних цілей.

Варто виокремити такі основні цінності професійної діяльності вчителя:

- ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності;
 - ціннісне ставлення до особистості дитини як унікальної індивідуальності, суб'єкта діяльності, спілкування й міжособистісних взаємин;
 - орієнтація на формування повноти людської особистості, її суб'єктності й активності;
 - усвідомлення соціальної значущості професії педагога;
 - ціннісна орієнтація на творчість у професійній діяльності;
 - орієнтація у своїй професійній діяльності на загальнолюдські цінності, зокрема на добро, любов, красу, здоров'я, культуру, духовність
- (0

Сформовані професійно-ціннісні орієнтації педагога – один із найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки стимулюють його професійно-особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності, окреслюють напрями професійної діяльності.

Очевидно, що під час навчання у ЗВО студент постає перед низкою проблем, пов'язаних насамперед з адаптацією до нової дидактичної ситуації, що принципово відрізняється від шкільної формами й методами організації навчального процесу. Такі труднощі створюють своєрідний дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. Ефективними шляхами подолання дидактичних бар'єрів, формування стійкої мотивації до ПКД та професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів-філологів є:

- докладне ознайомлення з майбутньою ПКД, сучасними вимогами до знань, умінь, навичок і якостей особистості;

- створення уявлень про сучасну модель особистості успішного фахівця та спонукання до усвідомлення ним ближньої й дальньої перспектив професійної самореалізації;

- розвиток позитивної концепції «Я-концепції», адекватної та стійкої самооцінки студента як суб'єкта професійної діяльності;

- формування ієрархії ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю;

- вироблення в студентів потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації, оволодівати інформаційними технологіями та творчо застосовувати знання на практиці;

- забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювання прагнення до самовдосконалення;

- підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі;

- мінімізація високої особистісної й ситуативної тривожності окремих студентів, їхньої невпевненості щодо майбутньої професійно-комунікативної діяльності, через активізацію розвитку професійних якостей, здібностей до саморегуляції;

- створення для студентів ситуацій успіху на високому рівні реалізації здібностей;

- підпорядкування процесу формування в студентів високого рівня мотивації професійного досягнення за низкою критеріїв (успішне

навчання на оптимальному рівні складності, що пов'язаний із вимогами навчального курсу, а також із можливостями зони актуального й найближчого розвитку кожного студента; індивідуалізація процесу навчання; включення майбутніх учителів-філологів у ПКД; формування в студентів установки на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення; вироблення вмій та навичок володіння сучасними технологіями, творчого застосування їх у майбутній ПКД.

Підвищення мотивації в майбутніх учителів-філологів до ПКД в умовах ОКС ефективно відбувається під час дисципліни «Вступ до фаху». Зокрема, студентам необхідно окреслити перспективи майбутньої професійної діяльності. Для цього доцільно застосовувати прийоми створення позитивної атмосфери для комунікації: «Групова взаємодія»(для приємного спілкування, кожен студент на першу літеру свого імені називає рису або якість, притаманну йому), «Знайомство» та «Інтерв'ю» (основне завдання – краще пізнати студентам один одного та викладача, створити невимушену, довірливу, сприятливу й доброзичливу атмосферу, дізнатися коло інтересів студентів для подальшої плідної роботи та позитивного сприймання дисципліни); «Ім'я – характер», «Ім'я – побажання на пару» (тиждень, вихідні)), «Мої очікування» (міркування з приводу ПКД). Вправи, які сприяють комунікативному згуртуванню й міжособистісному спілкуванню: «Емоції та ситуації», «Щоб говорити правду», «Чим ми схожі», «Перетворення», «Запитай – відповім», «Моє послання у світ», «Моє уявлення про час», «Моє відчуття часу», «Телепатія», «Коло довіри».

Для реалізації цієї педагогічної умови під час опанування фахових дисциплін варто проводити групові й індивідуальні бесіди з елементами переконання, навіювання, метою яких є формування в студентів потреби до навчання, провадження ПКД, пробудження в них бажання формувати професійно-ціннісні орієнтації. Для формування ціннісних орієнтацій ефективною вважаємо вправу «Мої життєві цінності та моє професійне кредо», яка сприяє виявленню ціннісних орієнтацій студентів. Застосування вправи дає змогу зрозуміти свої життєві цінності, сформулювати мрію, розкрити внутрішній мотиваційний світ, усвідомити власні цінності та вибрати головні з них. Студентам пропонують запитання: «Що може зробити Вас щасливим? Що для Вас є життєвим крахом? Яка Ваша першорядна мета в житті? Яка Ваша професійна мрія?». Схожим є завдання «Девіз», що полягає у формулюванні девізу успішної особистості, яка впевнено рухається до

досягнення своїх цілей. Дотичною є вправа, яка налаштовує студентів на позитивну роботу та проектує успішне майбутнє, – «План дій». За допомогою вправи «Книга» студенти з'ясовують, яка книга найбільш важлива в отриманні професійних знань. Студенти мають змогу попрактикуватися в ораторському мистецтві, висловити вагомі аргументи на користь свого рішення та переконати в цьому одногрупників.

Сформувати професійну рефлексію можливо насамперед за умови перебудови процесу професійної підготовки вчителів-філологів на основі інноваційно-рефлексивного підходу. Професійна рефлексія є виявом свідомості особистості майбутнього вчителя-філолога та вирізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвого, логічного складників, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю. На операційному рівні професійна рефлексія – це самопізнання, оцінювання й аналіз 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, отже, високий рівень професіоналізму» (Лепський, & Задорожнюк, 2001, с. 127).

Особливості рефлексії в професійній діяльності вчителів-філологів зумовлені наявністю принаймні двох суб'єктів діяльності учня – як об'єкта діяльності учіння й водночас суб'єкта пізнання; учителя як суб'єкта навчальної діяльності та водночас об'єкта пізнання з боку учня. На думку В. Сластьоніна, зазначена вище категорія містить також здатність переосмислювати свій професійний та особистісний досвід, готовність до дій в складних ситуаціях, гнучкість в ухваленні рішень, прагнення до реалізації інновацій, постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань (Сластьонін, 2000).

Високий рівень сформованості педагогічної рефлексії слугує показником переходу ПКД на особистісно-смисловий рівень, чинником актуалізації розвитку професійної та комунікативної культури, специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення. Особистість педагога є суб'єктом, що самоорганізується та наділений такими рисами: здатність не лише привласнювати світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, створювати нові; усвідомлення та прийняття завдань,

установок діяльності на всіх етапах її провадження, здатність і прагнення особистості в необхідних випадках самостійно їх визначати; здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір усередині «Я»; здатність до рефлексії, потреба в ній як в 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 й здатність ініціативно, критично та інноваційно рефлексувати результати діяльності, взаємини; спрямованість на саморозвиток; здатність самостійно корегувати 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 (Сластьонін, 2000).

За результатами дослідження В. Максименка, професійна рефлексія необхідна як у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, прагнення адекватно зрозуміти та цілеспрямовано регулювати їх вчинки, почуття й мислительні процеси, так і в ході проєктування своєї діяльності, окреслення мети освітнього процесу та засобів її досягнення, з огляду на індивідуально психологічні особливості й можливості розвитку школярів, а також самоаналізу та самооцінювання власної діяльності як її суб'єкта (Максименко, 2005).

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя-філолога педагогічна рефлексія вирізняється постійним аналізом педагогічних ситуацій, розумінням контексту як власних дій, так і дій іншої людини. У зазначеному вище вимірі професійна рефлексія педагога є якісною характеристикою суб'єкта діяльності, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я», процес і результати ПКД, аналізує власний стиль діяльності та його співвідношення з діяльністю учнів, оцінює адекватність вибраної стратегії, уміє осмислювати й усувати недоліки для підвищення ефективності розв'язання творчих педагогічних завдань.

Отже, використання інтерактивних технологій сприяє інтелектуальному розвитку студентів, підвищенню мотивації до ПКД, формуванню професійних ціннісних орієнтацій, розвитку пізнавальної активності, пізнавальних інтересів, зацікавленому ставленню до нестандартної організації освітнього процесу, активізації творчої діяльності, формуванню вмінь помічати проблему, знаходити шляхи її

розв'язання, оволодінню навичками саморозвитку особистості, надає змогу думати, творити, рефлексувати.

4.4. Структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції

Учитель рідної мови та літератури – носій загальнолюдських цінностей, високої культури, національно-патріотичної свідомості, самоідентифікації, глибоких філологічних знань, людського ідеалу. Знання української мови слугують тим фундаментом, на якому не лише ґрунтований весь навчальний процес у школі, а й відбувається виховання гідного національно свідомого громадянина держави. Практика доводить, що, незважаючи на всебічну теоретичну підготовку у ЗВО, сучасні вчителі української мови та літератури в практичній діяльності здебільшого не готові до розв'язання проблем, окреслених новими нормативно-правовими документами, потребують удосконалення комунікативна й мовно-літературна компетентності, уміння орієнтуватися в інформаційному потоці, що постійно зростає, здатність до самовдосконалення протягом життя.

Формування культуромовної особистості майбутнього вчителя-філолога з глибокими фаховими знаннями та вміннями застосовувати їх на практиці потребує вдосконалення змісту професійної підготовки. Аналіз різних факторів (потреб студентів, вимог НУШ, особливостей організації освітнього процесу у ЗВО, інтегративної професійної діяльності вчителя-філолога) зумовлює пошук шляхів удосконалення змісту професійної підготовки учителів-філологів.

Концептуальні засади проектування й моделювання змісту освіти схарактеризовано в наукових працях В. Андруценка, С. Батишева, В. Беспалька, С. Вітвіцької, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Джеджули, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, А. Кузьмінського, Л. Онищук, М. Скаткіна та ін. Особливу увагу дослідники звертають на принципи, технологію, методи проектування змісту, що зумовлене зміною вимог до підготовки майбутніх фахівців, зокрема учителів української мови і літератури.

Існують різні підходи до трактування поняття «зміст». За визначенням С. Гончаренка, зміст професійної освіти має забезпечувати

високий рівень знань наукових основ і технологій відповідно до вибраної професії; формування професійних умінь і навичок та професійно важливих особистісних якостей (Гончаренко, 2011, с. 275). На думку С. Вітвицької, зміст освіти є «певним обсягом систематичних наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних та морально-етичних ідей, якими має оволодіти студент у процесі навчання» (Вітвицька, 2006, с. 167). Цієї ж позиції дотримується А. Кузьмінський, розуміючи під змістом освіти чітку систему знань, умінь, навичок і компетентностей, якими оволодіває майбутній фахівець під час навчання в закладі вищої освіти або самостійно (Кузьмінський, 2005).

Наукове зацікавлення становлять праці О. Джеджули, де зазначено, що оновлення змісту підготовки в закладах вищої освіти має відбуватися за двома напрямками: модернізація змісту відповідно до змін у навколишньому середовищі й досягнень наук, які є базовими в підготовці майбутнього фахівця; генерація змісту підготовки через виокремлення системотворчих понять, закономірностей, принципів з одночасним скороченням застарілого навчального матеріалу й другорядних явищ (Джеджула, 2014, с. 24). Учена пропонує такий алгоритм побудови змісту дисципліни: з'ясування системотворчого складника дисципліни; аналіз наявних критеріїв для розчленування на елементи; вибір найбільш доцільних критеріїв відповідно до потреб студентів і вимог освітніх стандартів; створення ситуації, яка стимулюватиме просування до елементів нової системи; структуризація з кількома рівнями залежно від бажаної глибини занурення; надання студентам можливості вибору індивідуальної траєкторії просування. На думку О. Джеджули, зміст освіти має бути структурований так, щоб надати студентам змогу самостійно вибирати освітню траєкторію підготовки й самооцінювання результату. Майбутній фахівець має сам вибирати шлях опанування знань, окреслювати цілі, ухвалювати рішення та відповідати за результат. Важливим є дотримання загальних принципів відбору та структурування змісту освіти, принципів оновлення змісту професійної підготовки й загальнодидактичних принципів (Джеджула, с. 64).

У контексті дослідження варта уваги теоретична модель змісту освіти, що запропонована Л. Онищук та реалізована на п'яти рівнях. Перші три рівні називають рівнями проєктованого змісту, до них належать: 1) рівень загального теоретичного уявлення (визначення

мінімального обсягу знань і вмінь, якими повинен оволодіти студент, та «допредметних» зв'язків між елементами змісту); 2) рівень навчального предмета (конкретизація міжпредметних зв'язків, розподіл результатів навчання за дисциплінами); 3) рівень навчального змісту (включення теоретичних положень, необхідних для формування професійних знань й умінь у навчальні підручники, навчально-методичну документацію, завдання для контролю). Четвертий і п'ятий рівні теоретичної моделі передбачають реалізацію змісту освіти. Зокрема, на четвертому рівні відбувається взаємодія суб'єктів освітнього процесу, що позначений безпосередньою реалізацією змісту. На завершальному п'ятому рівні зміст освіти, який опанував студент, стає його особистісним здобутком (Онищук, С. 48). Структурно зміст освіти, як зазначає Л. Онищук, у відповідності із соціальним досвідом і містить взаємопов'язані компоненти: досвід пізнавальної діяльності, що відображено в її результатах – знаннях; досвід способів провадження діяльності, що зафіксовано в уміннях і навичках діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у вміннях та навичках діяти в нестандартних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісного ставлення – у ціннісних орієнтаціях, особистісних поглядах і переконаннях (Онищук, с. 48–49). Зазначимо, що зміст освіти на рівні навчальної дисципліни має бути чітко орієнтованим на ті компоненти соціального досвіду, які необхідні для успішної реалізації суб'єктом учіння майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, упровадження міждисциплінарної інтеграції знань – ефективний спосіб забезпечення фундаментальної педагогічної та філологічної підготовки. Вивчення нормативного й навчально-методичного забезпечення засвідчило, що зміст підготовки майбутніх учителів-філологів сформований дисциплінами психолого-педагогічного, мовознавчого та літературознавчого циклів, які забезпечують формування професійної компетентності (Додаток М). Навчання має практико-орієнтований характер; побудоване на дослідницькій основі; охоплює вибіркові дисципліни, в окремих ЗВО вони дають змогу опанувати додаткову спеціалізацію із зарубіжної літератури. До освітніх компонентів, що формують філологічний складник підготовки, належать такі: «Сучасна українська мова», «Історія зарубіжної літератури», «Вступ до літературознавства», «Вступ до мовознавства», «Український фольклор», «Українська діалектологія», «Ділова українська мова», «Етнолінгвістика», «Загальне

мовознавство», «Історична граматики української мови», «Історія українського мовознавства», «Історія української літературної мови», «Стилістика української мови», «Українська діалектологія», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту» та ін. Психолого-педагогічний складник підготовки формують такі освітні компоненти: «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика викладання української літератури», «Методика навчання української мови», «Методика навчання зарубіжної літератури» тощо.

Наприклад, у Бердянському державному педагогічному університеті, у межах ОПП «Середня освіта (Українська мова і література). Зарубіжна література», програмні результати навчання спрямовані на формування здатності до комунікації, а саме: використання комунікативної стратегії з колегами, соціальними партнерами, учнями (вихованцями) та їхніми батьками з дотриманням етичних норм спілкування, принципів толерантності, творчого діалогу, співпраці й взаємоповаги всім учасникам освітнього процесу; ефективне спілкування в науково-навчальній, соціально-культурній, офіційно-ділових сферах; виступ перед аудиторією, активна участь у дискусіях, обстоювання власної думки (позиції), дотримання культури поведінки й мовленнєвого спілкування; організація освітнього процесу в ЗЗСО, співпраця учнів (вихованців), ефективна робота в команді (у педагогічному колективі освітнього закладу, інших професійних об'єднаннях); дотримання у своїй діяльності принципів толерантності, творчого діалогу, співпраці, взаємоповаги до всіх учасників освітнього процесу.

Варіативний складник навчальних планів представлений дисциплінами переважно загальнопрофесійної підготовки, як-от: «Орфографічний практикум», «Порівняльна граматики східнослов'янських мов», «Практичний та ономастичний аспекти української мови», «Проблемні питання української мови», «Професійна підготовка студента-філолога», «Старослов'янська мова», «Функціональна лінгвістика» та інші, які недостатньо забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків у формуванні професійної компетентності, а отже, обмежують розвиток індивідуальної освітньо-професійної траєкторії студентів і готовність до ПКД.

Для підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС суттєве значення має паралельний розвиток їхніх компетентностей, з огляду на принцип інтеграції знань, наприклад комунікативної й

комп'ютерної компетентності, лінгвістичної та дидактичної, літературознавчої й медіакомпетентності тощо. У змісті підготовки необхідно більш широко використовувати міждисциплінарні зв'язки.

У міждисциплінарному словнику термінології інтеграція описана як процес результатів взаємозв'язку окремих структурних елементів будь-якої сукупності, що призводить до оптимізації зв'язків між ними та об'єднання в єдине ціле, тобто в систему, яка володіє новими якостями й потенційними ресурсами. Інтеграція – процес об'єднання в ціле диференційованих раніше елементів.

Проблему інтеграції у вищій школі вивчають у багатьох аспектах. Зокрема, теорію й технологію інтеграції змісту підготовки в закладах вищої освіти студіював Ю. Сьомін, міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх магістрів – В. Третько, інтеграцію фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін – Г. Білецька, інтеграцію природничо-математичної та спеціальної підготовки – О. Левчук, міждисциплінарні зв'язки в контексті інноваційних технологій – А. Лісневська, міждисциплінарні дослідження в руслі оптимізації системно-інформаційної підтримки – О. Палагін та інші.

Міждисциплінарна інтеграція є основним механізмом оптимізації структури моделі знань і системи навчальних дисциплін, що перетворює всю систему підготовки майбутніх учителів-філологів на теоретичний, технологічний і методичний засоби побудови моделей професійної діяльності, зокрема ПКД.

У дисертаційному вимірі значення міжпредметних зв'язків необхідно аналізувати з огляду на провідні функції навчання: освітню; виховну; комунікативно-розвивальну. Практика використання міждисциплінарного підходу в умовах ОКС засвідчує, що оптимальним є такий варіант використання міжпредметних зв'язків, коли у ЗВО сформовано повноцінний міждисциплінарний проект на засадах усіх навчальних дисциплін. Залежно від ступеня реалізації міждисциплінарних зв'язків, інтенсифікація розвитку міждисциплінарного синтезу може бути різною. У низці навчальних дисциплін, наприклад, використовують терміни й методи суміжних курсів. У робочих навчальних програмах відображено зв'язок професійно спрямованої тематики, спільність понятійного апарату, єдність загальної та професійної орієнтованості навчання. Кожен викладач, безпосередньо використовуючи навчальний матеріал свого предмета, впливає на різні виміри мислення студентів, а саме: 1) уміння

зіставляти факти між собою; 2) уміння виокремлювати суттєві ознаки та властивості явищ і предметів; 3) уміння описувати об'єкт із різних боків; 4) уміння знаходити зв'язки та опосередкування; 5) уміння робити висновки; 6) уміння використовувати отримані знання для оволодіння новими знаннями тощо; 7) уміння застосовувати опановані знання безпосередньо в практичній діяльності.

Глибокі й ґрунтовні знання мовознавчого дискурсу, розуміння суті й призначення основних понять і термінів, їх правильної вимови та наголошування, знання граматичних елементів (знання правил написання, пунктуаційних знаків, випадків їх уживання), правильне використання лексики відповідно до теми і ситуації спілкування, володіння способами словотворення; обізнаність у способах термінотворення, знання й здатність вести постійний граматичний контроль власного мовлення та правильно використовувати граматичні конструкції; ситуативне вживання в усному й писемному мовленні забезпечують мовознавчі дисципліни («Мовознавство», «Українознавство», «Сучасна українська літературна мова», «Ділова українська мова», «Стилістика української мови», «Лексикографія», «Ономастика», «Історична граматики та сучасний дискурс української мови», «Орфографічний практикум», «Порівняльна граматики східнослов'янських мов», «Практичний та ономастичний аспект української мови», «Функціональна лінгвістика», «Функціональна стилістика» та ін.).

Переконані, що взаємоузгодження змісту педагогічної та філологічної підготовки сприяє посиленню педагогічної комунікації, покращенню якості їхніх знань, розширенню можливостей комплексного застосування педагогічних технологій навчання та комунікативних стратегій у ПКД. Для реалізації цього завдання в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини розроблено низку освітніх програм (бакалаврського та магістерського рівня) на засадах міждисциплінарного підходу, зокрема:

- «Середня освіта (Українська мова і література. Історія)»;
- «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))»;
- «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (польська))»;
- «Середня освіта (Українська мова і література. Журналістика)»;
- «Середня освіта (Українська мова і література. Психологія)»;

– «Середня освіта (Українська мова і література. Спеціальна освіта)»;

– «Середня освіта (Українська мова і література. Літературне редагування)» (Освітні програми. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2019). За ОПП спеціальності 014.01 «Середня освіта (Українська мова і література. Спеціальна освіта)» другого магістерського рівня запропоновано оновити зміст ОПП такими освітніми компонентами: «Педагогічна риторика», «Технології навчання в галузі мовної освіти», «Методика навчання української мови в профільній школі», «Методика навчання української літератури в профільній школі», «Інклюзивна освіта», «Психологія профільної школи», «Педагогіка профільної школи», «Стратегії навчання в інклюзивному класі», «Професійна співпраця в умовах інклюзивної освіти». Водночас варто зосередити увагу на модернізації змісту робочих програм дисциплін низкою тем: «Міжособистісна комунікація в різних цільових аудиторіях», «Професійно-комунікативна діяльність учителя-філолога», «Професійна мотивованість та суспільний статус учителя української мови і літератури», «Сучасні інформаційні та педагогічні технології в мовній освіті», «Мовно-педагогічна взаємодія», «Експресивно-емоційні засоби комунікації», «Наукова комунікація» та ін.

У процесі дослідження структуровано зміст навчальних дисциплін «Ділове мовлення», «Ділова українська мова». Зокрема, оновлено теми, які спрямовані на ознайомлення з особливостями української мовної культури; з інтерпретацією невербальної комунікації залежно від типу культури; зі специфікою ділового етикету; морально-етичними нормами й правилами спілкування. У завданнях тем також передбачено розвиток комунікативних стратегій, практичних навичок ділового спілкування, формування вміння узагальнювати, аналізувати практичну інформацію, працювати зі спеціальною літературою, довідковими виданнями та електронними ресурсами.

Аналіз освітніх тенденцій, сучасних вимог до вчителя української мови та літератури зумовлює перенесення акценту в змісті на формування й розвиток широкої ерудиції, високої культури та моральності, національної свідомості. Це актуалізує увагу на проблемі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-філологів як фахівців профільних шкільних предметів (навчальні предмети «Українська мова» та «Українська література» належать до інваріантної

частини профільних дисциплін державного й шкільного компонентів змісту освіти), ядром яких є питання національної політики держави в галузі гуманітарної освіти, шляхи та засоби її реалізації, основні ідеї, принципи, закономірності, технології, а також перспективний педагогічний досвід. Отже, потребує вдосконалення методичний блок дисциплін із конкретними методиками викладання профільних предметів.

Профільне навчання має найбільшою мірою зважати на інтереси, нахили й здібності, можливості кожного учня, зокрема з особливими освітніми потребами. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найбільш оптимальні умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації (Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена наказом Міністерства освіти і науки (2013, с. 2). Основні теоретичні напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених, з огляду на практичний досвід організації навчання старшокласників, утілено в «Концепції профільного навчання у старшій школі» (Концепція профільного навчання, 2013). Цей документ регламентує базові поняття й основні підходи до проблеми профільності старшої школи: сутність, мета та принципи організації профільного навчання, його структура й форми організації, призначення допрофільної підготовки як невід’ємного компонента профільного навчання.

У «Концепції профільного навчання у старшій школі» одним із пріоритетних напрямів освітньої політики назване створення системи профільного навчання в 10 – 11 класах ЗЗСО.

Основні цілі запровадження профільного навчання:

— забезпечення профільного (розширеного) опанування окремих навчальних предметів, згідно з програмами загальної середньої освіти;

— створення умов для істотної диференціації змісту навчання старшокласників із широкими й гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм;

— сприяння рівному доступу до повноцінної освіти різним категоріям учнів, відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних нахилів і потреб;

— розширення можливостей соціалізації школярів, забезпечення наступності між загальною та професійною освітою, зокрема більш ефективної підготовки випускників школи до засвоєння програм вищої професійної освіти;

— виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання та мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Автори монографії «Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект» Г. Васьківська, В. Кизенко, С. Косянчук, О. Барановська та ін. вважають, що сутність профілізації змісту освіти полягає в посиленні профільного ядра, яке є базовим складником змісту, необхідним для засвоєння сучасною молоді людиною знань, умінь, навичок і цінностей та для використання в усіх галузях життєдіяльності, особливо професійній. Дослідники висловлюють думку, що одна з основних функцій профільного навчання старшокласників – задоволення пізнавальних інтересів й освітніх потреб, зумовлених подальшими життєвими планами та орієнтацією на майбутню професію, на основі надання учням змоги вільно вибирати зміст навчання (Васьківська, Кизенко, Косянчук, Барановська, Трубочева, Черноус, ... Доброскок, 2018). Майбутній учитель-філолог у процесі профільного навчання старшокласників має володіти методикою формування їхньої самоосвітньої компетентності, що базована на спеціально організованій педагогом діяльності й передбачає формування таких якостей, як самостійність, спостережливність, відповідальність, самоорганізація, креативність. Світосприймання та специфіка виявляються в умінні фіксувати різні форми активності й володіння інформаційно-технологічною компетентністю.

Майбутній учитель-філолог повинен володіти теорією профільного навчання, що може, на наш погляд, містити глибоке знання основ освітньої галузі; психолого-вікових особливостей учнів старшої школи; мотивації творчої діяльності; уявлень про особливості емпіричного й теоретичного способів абстрагування та узагальнення, структури профільної пізнавальної діяльності старшокласників.

Майбутній учитель-філолог профільного навчання в старшій школі має володіти такими практичними навичками:

— структурування навчального матеріалу на основі дидактичних принципів профільного навчання, вибір необхідних для засвоєння

одиниць змісту, з'ясування їхньої послідовності в межах навчального курсу, проектування навчальних засобів і планування їх використання;

- планування педагогічної та навчальної діяльності, що дає змогу окреслювати конкретні цілі профільного навчання, планувати структуру навчальних профільних ситуацій та діяльності старшокласників у них, добирати способи й форми засвоєння учнями поглибленого змісту української мови і літератури, готовності до зовнішнього незалежного оцінювання, описувати цілі, види й форми діагностування якості навчальних досягнень, вибирати дидактично доцільні методи та прийоми навчання для якісного виконання навчальної програми, відповідно до вимог «Державного стандарту середньої освіти»;

- виявлення схильностей та здібностей старшокласників до вивчення мови і літератури;

- максимальна диференціація навчального процесу за предметною спрямованістю інтересів і здібностей учня;

- формування взаємної відповідальності педагога й учнів щодо процесів та результатів навчання через використання різних комунікативних технік і технік організації групової роботи, що допомагають організовувати учнів для проектування власної освітньої траєкторії, аналіз її результатів через контроль та корекцію навчальної діяльності учнів;

- стимулювання пізнавальної активності учнів, налагодження й підтримування позитивного психологічного клімату в колективі.

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

Уважаємо, що майбутній учитель української мови і літератури профільної старшої школи повинен володіти трьома підсистемами впровадження форм та методів профільного навчання: викладення змісту профільного навчального матеріалу, організація комунікації «учитель – учень», забезпечення пізнавальної мотивації учнів до вивчення української мови і літератури. Майбутній учитель-філолог має

усвідомити, що загальною метою викладання профільних дисциплін є орієнтація на індивідуалізацію навчання й соціалізацію учнів, на підготовку до усвідомленого та відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності. Відповідно до цього, зміст профільного навчання повинен бути спрямований на формування в учнів орієнтовних ключових компетентностей, що впливають на успішну самореалізацію в умовах постійно змінюваного суспільства: самостійні рефлексивні дії; адекватне використання інструментарію (знарядь праці, технологій, мисленневих прийомів) для розв'язання проблем; робота в колективі, співпраця; творче й критичне мислення. Дидактична організація профільного навчання передбачає співпрацю учнів, учителів і батьків у напрямі розвитку траєкторії варіанта освіти категорії учнів (групи, класу, підгрупи тощо) засобами профільно-диференційованого навчання.

Зміст дисциплін методичного блоку оновлений темами й інформаційними матеріалами для аудиторної та самостійної позааудиторної роботи студентів, що пов'язані з профілізацією змісту шкільної освіти в старшій школі, а саме: «Мовні засоби профільно-диференційованого навчання», «Використання особистісно орієнтованих технологій у вивченні української мови», «Індивідуалізація та диференціація навчання», «Інтерактивні форми роботи старшокласників на уроках української мови», «Розвиток творчості та критичного мислення на уроках української літератури в профільних класах», «Мультимедійні засоби навчання», «Використання ІКТ у формуванні комунікативної компетентності старшокласників», «Методика мовної профілізації», «Інноваційні технології оцінювання й контролю навчальних досягнень старшокласників з української мови», «Використання проектної діяльності старшокласників на уроках української мови і літератури», «Кейсові технології навчання української мови», «Мовне портфоліо як засіб навчання й оцінювання навчальних досягнень старшокласників з української мови», «Тест як засіб контролю в профільному навчанні української мови», «Типи, види тестів і технології їх використання для оцінювання навчальних досягнень старшокласників», «Тимбілдинг у профільній школі», «Соціокультурні аспекти комунікативного методу навчання в роботі з обдарованими дітьми» тощо. Однією з провідних ідей підготовки майбутніх учителів-філологів до профільного навчання старшокласників є усвідомлення значущості власної педагогічної

діяльності в контексті профільного навчання та практичного впровадження опанованих професійних знань, умінь і навичок у педагогічній практиці й майбутній ПКД у сучасній школі.

Для вдосконалення навичок організації самостійної роботи майбутніх учителів-філологів рекомендовано індивідуальні семестрові завдання й реферати. Самостійна робота містить такі завдання за вибором: пошук і вивчення додаткової мовної та методичної інформації, підготовка кейсів методичної, лінгвістичної, лінгвокультурознавчої, літературознавчої проблематики, аналіз сучасних профільних освітніх програм і стандартів; робота над колективними проектами з розвитку ключових компетентностей учнів і добір оптимальних способів контролю рівня їхньої сформованості та ін.

З'ясовано, що серед проблем, які постають під час виконання завдань міжпредметної інтеграції й ефективного поетапного формування міждисциплінарних знань і вмінь майбутніх учителів-філологів, варто назвати відсутність сучасних спеціально розроблених навчальних посібників та методичних розвідок. Для цього розроблено й впроваджено освітній компонент «Технології навчання в галузі мовної освіти», що спрямований на розширення й поглиблення міждисциплінарних знань студентів із мови та дидактики. Мета навчальної дисципліни – схарактеризувати найактуальніші проблеми лінгводидактики, з'ясувати сутність понять «технологія навчання», «конструювання уроку рідної мови», «проектування»; навчити студентів вибудовувати аспектні уроки й уроки розвитку зв'язного мовлення, аналізувати урок рідної мови. Завдання – підготувати майбутніх учителів української мови до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи, реалізації «Концепції мовної освіти в Україні», Закону «Про освіту»; забезпечити засвоєння студентами теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть їм формувати в учнів мовну та мовленнєву компетенції, виховувати свідомих громадян України; формувати в майбутніх учителів-словесників дослідницькі навички, розвивати вміння проводити самостійні наукові пошуки й експериментальні дослідження, уміння працювати з навчально-методичною літературою.

Унаслідок засвоєння навчальної дисципліни студент повинен знати: найважливіші завдання освіти в Україні на сучасному етапі; методи та прийоми успішного навчання рідної мови не тільки в школі, а й у гімназії, ліцеї, коледжі; чинні програми, підручники, психологічні

основи та загальнодидактичні принципи навчання мови; уміти: зіставляти теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, утілювати нові методичні ідеї в практику; розвивати пізнавальні інтереси, удосконалювати свою професійну підготовку, працювати з навчально-методичною літературою; проводити самостійні наукові пошуки й експериментальні дослідження.

Зміст дисципліни охоплює вісім тематичних модулів: «Стандартизація мовної освіти й завдання вчителя-філолога», «Реалізація технологічного підходу на уроках української мови», «Компетентісно орієнтована освіта та педагогічні технології навчання української мови», «Сучасні технології у сфері мовної освіти», «Педагогічний дискурс комунікативних стратегій навчання української мови», «Технології інтерактивного навчання української мови», «Тестові технології в процесі вивчення української мови», «Технологія модульного навчання мови», «Портфель індивідуальних досягнень» тощо.

Зміст спецкурсу ґрунтований на принципах інтеграції, мовної спрямованості навчання, самоосвіти тощо. У розробленні спецкурсу взято до уваги напрацювання українського вченого Р. Гуревича, який зазначає, що міжпредметні зв'язки – це своєрідне відображення в змісті, формах і методах підготовки об'єктивних зв'язків між науками та об'єктивних взаємозв'язків, наявних у природі, що студіюють різні науки. Саме реалізація міжпредметних зв'язків, на думку науковця, є дидактичною умовою підвищення наукового рівня знань майбутніх фахівців і рівня професійної підготовки загалом (Гуревич, 2015).

Матеріал спецкурсу побудований так, щоб студенти виявляли комунікативну активність. Уже з першої лекції викладачі використовували такі інтерактивні форми взаємодії зі студентами, як елементи дискусії, проблемні питання, педагогічні ситуації тощо. Найбільш оптимальною умовою для опанування знань стали педагогічні ситуації, у яких студенти, продуктивно взаємодіючи, виконували творчі педагогічні завдання (створення методичних кейсів; ментальні карти, технологічні карти уроків, «кахути», технологія «взаємонавчання», «рефлексивні портфоліо», фреймові технології та ін.). Наприклад, проблемні ситуації «Комунікативні бар'єри в педагогічній взаємодії», «Комунікативна поведінка вчителя-філолога», «Технології мовленнєвої взаємодії» та ін. Це дало змогу одразу залучити майбутніх учителів-філологів до осмисленого сприйняття технологій навчання в мовній

освіті. При цьому розвиваються розумові й мовленнєві здібності студентів, упевненість у професійній діяльності, а отримані знання застосовують на практиці.

Отже, міждисциплінарна інтеграція допомагає розвивати здатність студентів до логічного мислення під час виконання проблемних завдань; формувати вміння конкретизувати, абстрагувати, аналізувати й узагальнювати отримані раніше знання; професійну ініціативність, а також виявляти та долати можливі прогалини в засвоєнні отриманих раніше знань, умінь і навичок.

4.5. Використання комунікативних стратегій навчання у підготовці майбутніх учителів-філологів

Професійна підготовка компетентного вчителя-філологаспрямована на формування системи знань, умінь і навичок, що дають йому змогу успішно виконувати психолого-педагогічні та філологічні завдання в умовах ЗЗСО. Постійна долученість вчителя-філолога до процесу ухвалення рішень, педагогічне передбачення, здатність виявляти комунікативну активність, ініціативу, ерудицію, професійно-комунікативні здібності педагогічної взаємодії потребують використання комунікативних стратегій.

Комунікативні стратегії – це засоби передання інформації, організації мовленнєвої взаємодії з учнями (вибір тону мовлення, міміки, жестів, рухів), що створюють сприятливий психологічний клімат, зумовлюють вибір стилю ПКД (монологічний, діалогічний, інтерактивний). Комунікативні стратегії характеризують комунікативну поведінку вчителя-філолога.

Комунікативне завдання мови – з'ясувати закономірності комунікативно-педагогічного дискурсу, окреслити комунікативні стратегії й практики, описати різні жанрові особливості (наприклад, інтернет-жанр), нові засоби комунікації (асоціативні веб-сторінки) (Дублійчук, 2015; Пушкар, 2016). Звичайно, мистецтво комунікації необхідно самостійно відпрацьовувати щодня, в умовах створення ОКС. Належний соціально-психологічний клімат сприятиме невимушеній комунікації, лише тоді більшість студентів зможе подолати страх (хвилювання) виступати публічно, висловлювати думки під час бесіди й

навчитися захищати свої погляди в різних видах суперечки (дискусія, диспут, полеміка, дебати тощо). Водночас звичка докладно аналізувати й доброзичливо оцінювати чуже мовлення, а також усвідомлювати, що власні висловлювання теж підлягають аналізу, розвиває в майбутніх учителів-філологів свій комплекс комунікативних умінь і навичок. Вагому проблему може становити питання некомунікабельності особистості, що виявляється в небажанні спілкуватися, зближуватися й відкриватися в спілкуванні. На заняттях з української мови та літератури варто давати поради й проводити психофізичні вправи на подолання «ораторської лихоманки», виконувати психологічний аналіз і самоаналіз виступів студентів (Залюбівська, 2018). Також доцільно застосовувати психологічні тестування, спрямовані на вивчення внутрішніх якостей особистості в контексті комунікації (комунікабельності, маломовності, балакучості, сором'язливості тощо), наприклад: «Чи впевнений я в собі?», «Який я співрозмовник?», «Чи відкритий я до спілкування?» та ін. Дієвими є завдання на розв'язання виявлених проблем одного студента чи всієї групи, зокрема вправи на висловлення думки стосовно висловів відомих ораторів: «Багато говорити й багато сказати не є одне й те саме» (Софокл), «Найвеличніша з чеснот оратора – не тільки сказати те, що треба, але й не сказати того, що не треба» (Цицерон) (додаток Л).

Для досягнення найвищого рівня комунікативної поведінки, що забезпечує успішну ПКД, важливо акцентувати увагу на формуванні здатності свідомо створювати, виголошувати й рефлексувати авторсько-адресний текст, згідно з метою та ситуацією мовлення. Для цього майбутні вчителі-філологи мають усвідомлено й мотивовано використовувати комунікативні стратегії (ортологічні, етичні, емотивні, комунікативні навички, традиції красномовства, культура мовлення, комунікативна техніка, тон і стиль мовлення, міміка, жести, рухи тощо). Обґрунтоване та ефективне використання комунікативних стратегій залежить також від низки критеріїв: правильність мовлення – дотримання норм сучасної української літературної мови на всіх рівнях; точність мовлення – слова мають відповідати їхнім значенням у мові, точність виражена через слово, думки й відображення дійсності; логічність і послідовність – мовлення повинно бути продумане, виважене та структурно впорядковане; чистота мовлення – уникнення в професійному мовленні елементів, невластивих літературній мові (просторічні слова, жаргонізми, вульгаризми, штампи в мовленні та

інші); лексичне багатство й різноманітність – лише робота над збагаченням словникового складу (найдієвішим для розвитку професійного мовлення, безсумнівно, є вивчення літератури різних жанрів) забезпечить багатство мовлення, що слугує запорукою ефективного гармонійного спілкування; доцільність мовлення – висловлювання має корелювати з метою, умовами спілкування, зважати на особливості співрозмовників чи аудиторії; впливовість мовлення – здатність розбудити розум і почуття, спонукати слухача дослухатися та прийняти погляди вчителя-філолога; простота (природність) мовлення, яку слухачі сприймають швидше, оскільки «велика простота – найвища досконалість» (Богдан-Ігор Антонич); ясність, доступність мовлення – забезпечує розуміння сказаного, тому навіть у ПКД не потрібно перенасичувати мовлення професійними термінами чи запозиченими словами; стислість – уміння говорити по суті, доносити основну думку.

Удосконалення культури мовлення й комунікативної майстерності майбутніх учителів-філологів потребує сформованості навичок мовленнєвого самоконтролю та самоаналізу. Для цього варто активно опрацьовувати матеріал із культури мови та стилістики, вивчати мовлення майстрів слова (письменників, ораторів, психологів), запозичувати їхній досвід у власній комунікативній діяльності; разом зі студентами читати вголос із дотриманням усіх аспектів нормативності (орфоєпії та наголошування); зачувати напам'ять художні твори (збагачує лексичний запас, сприяє засвоєнню мовних конструкцій); вивчати вислови й фразеологізми, що збагачують мовлення; навчити студентів виробити звичку говорити неквапливо, не ковтаючи слів, із логічними паузами; привчати студентів до систематичного запису власних думок і спостережень; виробити звичку читати «з олівцем у руках», занотовуючи окремі фрази, афоризми, думки тощо, щоб згодом опрацювати їх.

Практичну цінність мають такі найпоширеніші *маніпулятивні прийоми*:

- уживання слів з узагальнювальним значенням (кожен, усі, ніхто тощо);
- уживання особових займенників ми, ви для приєднання й об'єднання;
- уживання абстрактних іменників (любов, чесність, совість тощо);

- покликання на авторитет (цитовання відомих людей);
- звертання на ім'я (запам'ятовування імені та виокремлення людини з натовпу);
- використання тропів для створення образності (порівняння, епітет, метафора, метонімія, синекдоха тощо);
- використання підрядних речень (причиново-наслідкові): як тільки ви..., то...; лише тоді, коли ви..., то;
- вислови, які надають оцінювання (ви ж + оцінка);
- вибір без вибору, необхідність вибору одного з двох або з кількох можливих рішень;
- уживання трюїзмів (загальновідомої істини) тощо.

Для володіння високим рівнем сучасної літературної мови майбутні вчителі-філологи мають відповідально ставитися до вибору мовних засобів на лексичному рівні, що забезпечить уживання слів відповідно до їхнього значення, недопустимість використання суржикових конструкцій, сплутування паронімів, уникнення слів-паразитів, тавтологічних словосполучень, ненормативних слів і жаргонізмів; знати закони словотворення (словотвірний рівень), що вможливить утворення слів за національними моделями, тобто використання власне українських морфем; дотримуватися норм вимови й наголошування (орфоепічний та акцентологічний рівень), що забезпечить зрозумілість і чистоту мовлення, виразну дикцію; знати й застосовувати правила утворення та поєднання граматичних форм слова, які є невід'ємним аспектом культури мовлення (морфологічний рівень); розуміти й розрізняти помилкове вживання суржикових прийменникових конструкцій і закономірностей побудови словосполучень та речень (синтаксичний рівень), що сприятиме вивченню мовних норм.

Для ефективної реалізації комунікативних стратегій доцільною, на нашу думку, є низка методів і прийомів. Зокрема, метод «Незакінчені речення» дає змогу кожному сказати щось швидко, почергово, відповідаючи на запитання або формулюючи свою думку (позицію), шліфує вміння студентів репрезентувати власні ідеї, долати стереотипи, бар'єри в спілкуванні; невимушено, вільно висловлюватися; навчас говорити стисло, оригінально та переконливо.

Мета методу *«Коло ідей»* – залучення всіх студентів до активної мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Можна використовувати як загальне обговорення певного питання або як доповіді від малих груп. Цей метод цікаво застосовувати для висловлення студентами власних, креативних ідей, коли кожен студент по чергово пропонує по одній ідеї.

Метод *«Навчальні дискусії»* слугує ефективним способом переконання та публічного обговорення будь-яких проблем чи питань. Метою навчальних дискусій є розвиток уміння добирати аргументи, приклади, факти, виявляти причиново-наслідкові зв'язки, розвивати культуру спілкування. Для розвитку навичок спілкування варто урізноманітнювати цей метод, організовуючи такі види дискусій: дискусія групами, коли створюють групи відповідно до поглядів на розв'язання проблеми; дискусія «аргумент – контраргумент», де одна група пропонує свій аргумент, інша висловлює контраргумент. Цікавою для розвитку креативного, критичного мислення є проблемно-орієнтована дискусія, що прогнозує обмін інформацією та ідеями для пошуку правильного рішення проблеми й досягнення єдиного погодження.

Метод *«Публічний виступ»* спрямований на вдосконалення навичок ораторського мистецтва. Важливо, щоб уже з першого заняття студенти усвідомили вагомість майстерності виступати перед публікою. Найкраще усвідомлення, розуміння й аналіз можливі лише як результат практики. Необхідно застосовувати різноманітні методи розвитку публічного виступу на кожному занятті. Це можуть бути заздалегідь написані промови як вид домашнього завдання; виступи, підготовленні в зазначений проміжок часу на занятті (групова підготовка чи індивідуальна); виступи-імпровізації (виступи без жодної підготовки). Основне завдання до змісту публічного виступу – не переказувати зміст книги, а зацікавити аудиторію, тобто взяти до уваги всі аспекти й закони ефективного публічного виступу, використати комунікативні прийоми (вербальні та невербальні). Важливий аспект – запитання до оратора й колективне обговорення таких публічних виступів в аспекті покращення, доповнення, виокремлення сильних сторін у виступі, формулювання пропозицій і побажань щодо подальшого розвитку.

Проведення таких занять для розвитку майстерності публічного виступу може мати деякі труднощі. Ідеться, зокрема, про велику кількість студентів у групі й часові обмеження, оскільки важливо, щоб усі студенти були залучені до публічних виступів в межах одного

заняття. Вагоме значення мають організаційні моменти, тому варто затвердити низку правил:

- час публічного виступу – 3-5 хв. (залежить від кількості студентів);

- запитання – не більше від п'яти;

- колективне обговорення – 2-3 студенти надають відгуки.

Для реалізації всіх зазначених аспектів публічного виступу та налагодження зворотного зв'язку доцільно розподілити серед студентів групи такі функційні ролі:

- тайм-менеджер (стежить за часом);

- експерт із культури мовлення (фіксує помилки);

- експерт із побудови промови (структури публічного виступу);

- експерт зі змісту;

- експерт із невербальної комунікації;

- експерт, який оцінює засоби активізації уваги слухачів.

Мовленнєвий складник передбачає вибір і застосування засобів міжособистісної комунікації з дотриманням норм літературної мови та культури мовлення, а також усталеного мовленнєвого етикету, прогнозує здатність реалізувати правильність, виразність, чистоту, точність, логічність, багатство й різноманітність мовлення, що становить основу якісної педагогічної комунікації.

Мистецтво педагогічної комунікації залежить також від фізіологічних властивостей людини, зокрема від комунікативної техніки дихання, темпу, швидкості й тембру мовлення. Наприклад, техніку мовлення відпрацьовують і вдосконалюють завдяки спеціально дібраним та розробленим вправам (вправи на відпрацювання навичок правильного мовленнєвого дихання; постановку голосу, чіткої дикції). Розрізняють такі елементи комунікативної техніки: дихання, голос, дикція й артикуляція, темп мови. Наприклад, усі звуки української мови утворюються тільки під час видиху. У разі звичайного фізіологічного дихання співвідношення тривалості вдиху й видиху становить приблизно 1:1. У момент мовлення людина переходить на так зване «фонаційне», тобто звукотворче, мовне дихання: повітря виходить у надгортанні поштовхами. Співвідношення вдиху й видиху – 1:10, 1:15 або навіть 1:30, тобто вдих повинен бути активним і коротким, а видих

– тривалим та рівним. Серед причин швидкої перевтоми голосотворчого апарату називають невміння управляти своїм диханням. Оскільки звуки мови утворюються під час видиху, саме його організація стає найважливішою для відпрацювання правильного «фонаційного дихання» і голосу, для їх розвитку та вдосконалення. Оволодіння технікою фонаційного дихання можливе за допомогою спеціальних вправ, що мають на меті не вироблення вміння вдихати максимальну кількість повітря, а відпрацювання тривалого видиху, уміння раціонально витратити запас повітря під час промови. Для цього необхідно привчити м'язи, які беруть участь у процесі дихання й утримують грудну клітку в розширеному стані, не розслабитися пасивно відразу після вдиху. Розслаблення повинно відбуватися поступово, підкоряючись волі оратора. Дихати потрібно через ніс. Під час публічного виступу носовим диханням можна користуватися тільки перед початком мовлення або у великих паузах. На малих паузах повітря вибираємо ротом, тому що через довгий і вузький носовий прохід неможливо вдихнути швидко, повно та безшумно. Під час виконання дихальних вправ («На березі моря», «Не погаси свічку», «Усний рахунок», «Упіймай комара», «Фізкультхвилинка», «Іменинний торт», «Зміїна мова» та ін.) важливо стежити за правильністю постави: якщо людина сутулиться, відбувається стиснення ребр і легких, скорочується об'єм повітря, що використовують для дихання. Необхідно відпрацьовувати правильний носовий вдих і довгий рівномірний видих, акцентувати увагу на роботі діафрагми й міжреберних м'язів під час дихання. Наприклад, під час виконання вправи «Зміїна мова» зображують шипіння змії на видиху, а в ході вправи «Упіймай комара» руки тримають донизу, напруженими. Далі вдихають повітря, затримують дихання на 10 секунд, під час різкого видиху плескають у долоні, ніби ловлять комара. Подібних вправ на відпрацювання навичок правильного дихання запропоновано цілу низку, головне – виконувати їх систематично.

Важливе значення для вчителя-філолога під час ПКД має темп мовлення або темпоритм. Зокрема, інтонація й паузи (логічні та психологічні) помітно впливають на учня, посилюють увагу й інтерес. Для досягнення виразності мовлення необхідно вміти правильно акцентувати логічні наголоси. Швидкість мовлення залежить від ситуації спілкування (мовлення уповільнюється під час пояснення правил). Учитель-філолог повинен зважати на вікові й індивідуальні

особливості учнів, їхній емоційний стан. У публічному мовленні оптимальний темп для української мови становить 120-150 слів за хвилину. Для з'ясування власного темпу мовлення під час промови або читання незнайомого тексту рекомендовано прочитати текст за 20 хвилин, порахувати кількість слів і помножити їх на 3. З'ясувавши власний темп мовлення, студенти можуть зробити висновки щодо необхідності й доцільності його корекції.

Психологічний прийом «Мовленнєвий пизитив» – ефективний для аналізу та коригування комунікативної поведінки в складній педагогічній ситуації. Це емоційно зважена, змістовно довершена, психологічно доцільна, комунікативно оформлена мовленнєва діяльність учителя, що має на меті досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. На протипагу використанню негативних висловлювань («мовленнєвий негатив») студентам необхідно запропонувати мовленнєво-позитивні рішення в комунікативних ситуаціях. Наприклад, фразами «мовленнєвого негативу» можуть бути такі: «Не перебивайте!», «Ви нічого не вмієте!», «Ви помиляєтесь!» та ін.

Основна мета комунікативних стратегій – вплив на слухачів (студентів / учнів), ефективність якого суттєво залежить від властивостей особистості (характеру, темпераменту) та від техніки мовлення: емоційного забарвлення, володіння голосовими прийомами, невербальними й іншими засобами (**Ошибка! Источник ссылки не найден.** с. 46). Вагоме значення має експресивно-емоційний (невербальний) складник мовлення (мова не лише жестів, а й почуттів). Невербальний складник важливий для ефективної ПКД, оскільки передбачає оволодіння навичками експресивно-емоційної саморегуляції. Учитель-філолог повинен застосовувати засоби невербального впливу, які відповідають конкретній ситуації та змістові мовлення. У такому випадку науковці наголошують на конгруентності самовираження, тобто повній кореляції міміки, жестів, постави, погляду тощо й змісту слів (**Ошибка! Источник ссылки не найден.** с. 67).

О. Мацько зараховує до функцій невербальної комунікації вираження емоційних станів, доповнення мовного висловлювання, регуляцію самопрезентації та міжособистісних взаємин, обмін ритуалами тощо. Саме через невербальні засоби спілкування можемо дізнатися про душевний стан, настрої співбесідника, ставлення до обговорюваної проблеми чи партнера 0 що акцентує необхідність не

лише володіти своєю невербалікою у ПКД, а й розуміти стани інших через невербальне вираження (міміку, жести, погляд, поставу тощо). Ідеться про розвиток емоційного інтелекту – групи ментальних здібностей, що забезпечують здатність особистості усвідомлювати власні емоції та розуміти почуття інших людей. Це слугує основою для появи важливих життєвих патернів і підвищення результатів ПКД (за різними джерелами до 10-25 %).

Стратегічний прийом *«Візуальний контакт»* сприяє утриманню великої аудиторії в полі зору, донесенню інформації, передаванню необхідної емоції, взаємодії в аудиторії. Погляд мовця фіксований не на окремому слухачеві, а на аудиторії. Для цього рекомендовано описувати (малювати) поглядом «вісімку», «трикутник», «знак безкінечності», «позначку – галочку» на рівні очей, утримувати погляд великої аудиторії, повертаючи весь корпус, а не лише голову й очі.

Комунікативні стратегії проаналізовано під час опанування дисципліни «Технології навчання в галузі мовної освіти». Зокрема, студентам запропоновано засвоєння теми «Педагогічний дискурс комунікативних стратегій навчання української мови».

Дослідниця О. Пометун, вивчаючи практику інтерактивної педагогічної взаємодії, виокремлює її провідні ознаки й інструменти, серед яких – полілог, діалог, миследіяльність, сенсотворчість, міжособистісні взаємини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність й оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо (Пометун, 2004, с. 16–25). Комунікативні ситуації зумовлюють і визначають характер діалогічного мовлення. Наявність ситуації, контрастність співрозмовників, використання невербальних елементів сприяють виникненню здогадів, спонукають студентів скорочувати мовні засоби на всіх рівнях мови, що насамперед стосується семантично зайвих елементів. Такі властиві діалогу як емоційність, експресивність проявляються у швидкому темпі, спонтанності й еліптичності висловлювань, що дозволяє уникати суворої нормалізації синтаксису. Короткі клішовані форми реплік, що є носіями еліптичності діалогу, підвищують точність, виразність, стійкість і ситуаційну заданість діалогічного мовлення. Їхня поява пов'язана з повторюваністю ситуації, тож для адекватної реакції у стандартних ситуаціях діалогічного спілкування необхідні знання норм і правил загальної та професійної поведінки. До них відносять й такі типові для щоденного спілкування

вирази, як ситуативні кліше, вживання яких зумовлюється відповідною природною чи уявною ситуацією.

Отже, використання комунікативних стратегій і тактик дає змогу розвинути комунікативну майстерність студентів, активізувати процес комунікації, надати йому творчого характеру, побудувати роботу студентів на співпраці, взаємонавчанні, стимулювати їх до самостійного вибору й застосування найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу, до самовизначення та самореалізації.

4.6. Використання потенціалу самостійної позааудиторної роботи для набуття комунікативного досвіду

Самостійна позааудиторна діяльність у ЗВО – сприятлива сфера розвитку особистості, що активізує суб'єктну позицію, стимулює взаємодію та спілкування, збагачує досвід застосування знань, отриманих у навчальній діяльності, посилює формування й корекцію вмінь з організації дозвілленої діяльності. Проблема організації й аналізу системи позааудиторної діяльності присвятили наукові праці вчені І. Бех, О. Глузман, І. Зязюн, І. Підкасистий, А. Ржевська, М. Ярмаченко та ін. На думку Л. Ніколенко, у позааудиторній діяльності важливо створити таку атмосферу в студентському середовищі, щоб у студентів формувалися потрібні насамперед їм особистісні якості й властивості: об'єктивна самооцінка, вміння спілкуватися з оточенням, почуття відповідальності й обов'язку, порядність тощо (О. І. Бойчевська трактує «позааудиторну роботу» як спеціально організовані й цілеспрямовані позааудиторні заняття та систему пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення й розширення знань, отриманих в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок **(Ошибка! Источник ссылки не найден.**

На думку В. Коваль, позааудиторна діяльність – це система взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що являє собою гармонійний складник професійної підготовки, відбувається поза розкладом навчальних занять, щоб створити умови для особистісного розвитку студентів і їх самореалізації **(Ошибка! Неизвестный**

аргумент ключа. У дисертації І. Медведєвої наголошено на тому, що позааудиторну діяльність необхідно спрямовувати на формування в студентів досвіду творчої діяльності як пріоритетного напрямку. Авторка характеризує позааудиторну діяльність як сукупність і взаємодію різноманітних форм, методів та засобів виховного впливу на студентів для становлення їхнього світогляду, формування рис характеру, творчих умінь і навичок, активної життєвої позиції (**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.** Онучак під позааудиторною роботою розуміє будь-яку діяльність, яка сприяє навчанню поза межами класу та безпосередньо не пов'язана з навчальною програмою, а отже, не потребує обов'язкового оцінювання з боку викладачів (Онучак, 2002). Таке розуміння позааудиторної роботи дає змогу створювати умови для розвитку ефективних міжособистісних взаємин у соціумі, оскільки, як доводить практика, процес взаємодії в студентському середовищі відбувається найбільш активно саме за межами навчальної аудиторії: спілкуючись, студенти виявляють низку спільних поглядів, уподобань, творчих нахилів, прагнень, організовуються в різноманітні за спрямованістю об'єднання, де розвивають і реалізують особистісні здібності й нахили.

Серед науковців немає єдиної думки щодо сутності поняття «позааудиторна діяльність» та її видів. О. Стоян пропонує авторську структуру позааудиторної діяльності студентів, де виокремлює чотири групи:

— самостійна робота (підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових проектів, читання спеціальної літератури);

— участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, науково-дослідницька діяльність, участь у художній самодіяльності, любительські й творчі заняття);

— засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної та науково-технічної літератури, періодики, прослуховування музичних записів, перегляд кіно, вистав, концертів, відвідування музеїв, виставок, лекцій, зустрічі з письменниками, артистами, художниками);

— відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, відвідування розважальних закладів, прогулянки містом, настільні ігри, пасивний відпочинок, «байдикування») (Стоян, 1984).

Н. Козліковська стверджує, що позааудиторну роботу можна поділити на професійно та соціально спрямовану. До першої категорії належить участь у наукових гуртках, студентському науковому товаристві, дослідницьких проектах, олімпіадах, конференціях. Дослідниця зазначає, що така діяльність має фаховий характер, об'єднує студентів подібних спеціальностей, проходить під керівництвом або наглядом викладача-куратора та вимагає від студентів чималих зусиль, послідовності, цілеспрямованості й умотивованості. Позааудиторна робота другої категорії має більш загальний, виховний характер і може поєднувати студентів різних спеціальностей. До неї належать, наприклад, спортивні секції, театральні й танцювальні групи, екскурсії, відвідування виставок і музеїв тощо (0

Деякі вчені виокремлюють інші форми самостійної позааудиторної діяльності:

— масова, що передбачає формулювання єдиної для всіх мети, зосередження уваги студентів на її реалізації (таку форму застосовують до цілого курсу (поток), кількох відділень, факультету загалом; прикладом є тижні факультетів, проведення Дня студента, щорічна зустріч із випускниками, святкове вручення дипломів, публічна лекція в актовому залі, перегляд фільму, екскурсія, олімпіада, вікторина, тиждень української мови у ЗВО тощо);

— групова, що дає змогу кураторові чи керівнику творчої групи зважати на зацікавлення студентів для проведення різноманітних заходів; сприяє виявленню лідерів, організації розвитку їхнього потенціалу (прикладом слугують студентські наукові конференції, круглі столи, олімпіади, диспути, конкурси виконавської майстерності, тематичні вечори, волонтерство, КВК, виставки студентських творчих робіт, робота в науковому студентському суспільстві, організація гуртка, випуск стінгазети чи журналу, відвідування майстер-класу якогось викладача);

— парна, що вможливорює спілкування з наявністю зворотного зв'язку; допомагає кожному студентові відчувати себе підтриманим із боку викладача або товариша, реалізовувати власні ідеї за чийогось сприяння (наприклад, наставництво, консультація, дружня бесіда тощо (куратор – студент, викладач – студент, студент – студент));

— індивідуальна, що передбачає самостійну роботу студента над своїм удосконаленням, поповненням світоглядних уявлень, виробленням поглядів, переконань, позицій; це ключова для студента форма роботи, оскільки, аналізуючи процеси, що відбуваються навколо, студент проводить самовиховну роботу, підвищуючи свій духовно-моральний, науково-дослідницький, фахово-професійний рівень; умовою для забезпечення індивідуальної форми є спрямовувальна дія куратора, авторитетного викладача, представника студентського активу (прикладом такої форми слугує робота над підручником, навчальними посібниками, першоджерелами, підготовка рефератів і доповідей, а також відвідування виставок, художніх салонів, перегляд кінострічок та ін.) (Карапузова, & Процай, 2009).

Особистісне та професійне становлення студента не можливе без включення його до системи самостійної позааудиторної діяльності. Саме в ній відпрацьовують різноманітні комунікативні стратегії поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях. Специфіка комунікативних ситуацій позааудиторної діяльності частково повторює ситуації, типові для майбутньої ПКД, що дає змогу навчитися знаходити правильні рішення в міжособистісних взаєминах (Когут, 2012). Позааудиторна виховна робота як необхідний складник загального процесу виховання особистості у ЗВО (за узгодженої взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу) повинна бути скерована на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їхнього дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, усебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів, отже, на перехід до самовиховання (**Ошибка!** **Источник ссылки не найден.**

У контексті порушеної проблеми основне завдання самостійної позааудиторної діяльності в підготовці майбутніх учителів-філологів – усебічно ознайомити студентів із комунікативно-педагогічною діяльністю, прищепити любов і повагу до педагогічної праці, розвивати професійне мислення, долучати до педагогічно-комунікативного досвіду. В основу змісту самостійної позааудиторної діяльності покладено ідею педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості, що сприятиме розвитку взаємної комунікативно-моленнєвої активності педагогів і студентів. Комунікативно-мовленнева активність – це культуротворчий компонент акмелінгвістичної майстерності вчителя

української мови і літератури, його динамічний інтегративний стан, що вирізняється прагненням до різноманітної художньо-педагогічної творчої мовно-мовленнєвої діяльності, здатністю до мовленнєвого експромту, готовністю вчителя української мови і літератури вибрати поведінкове амплу, видозмінювати власний соціоситуативний імідж, залежно від соціально-психологічних особливостей аудиторії, домінантної комунікативної ситуації (Сидоренко, 2012).

Важливою є позиція сучасних авторів, які досліджують проблеми мовної комунікації (Г. Андрєвої, Л. Бацевича, Ф. Ломов, В. Манакіна, О. Яшенкової та ін.). Учені витлумачують комунікацію між людьми як динамічний процес, який опосередкований їхніми характерами та ставленням до життя й один до одного. Саме єдність комунікації та особистих властивостей, як зазначає Л. Орбан-Лембрик, детермінують соціально-психологічну природу особистості (Орбан-Лембрик, 2005, с.77). У цьому контексті Ф. Ломов також зазначає, що товариськість як найважливіший вимір характеру, першорядна якість особистості, яка вирізняється легкістю контактів, відкритістю до інших людей, «виробляється не стільки під час спілкування, скільки в способі й спрямованості спілкування» (Ломов, 1979, с. 28–39).

Окремий компонент становить педагогічний дискурс, що базований на понятті мовної культури вчителя-філолога. Проблеми розвитку педагогічного дискурсу описані в працях В. Сухомлинського. Не втрачає актуальності його позиція про особистісні якості людини, необхідні для належного співжиття з іншими людьми. Учений стверджує, що «величезне значення має ставлення людини... до інших людей... Неправильне, спотворене виховання призводить до небезпеки, яку можна назвати спотворенням бажань. Ця небезпека полягає в тому, що дитина з перших кроків свого свідомого життя не вчиться розрізняти бажання й потреби. Звичка задовольняти будь-яке бажання призводить до притуплення чутливості до інтелектуального, емоційного світу інших людей. Якщо ця звичка вкоренилася, якщо дитина прийшла з нею до школи, то інших людей вона сприйматиме тільки як джерело задоволення своїх бажань... А правильне включення в життя суспільства, правильна соціалізація можливі лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного «я» з інтересами інших людей, не тільки вміє, а й прагне поступитися своїми бажаннями в інтересах загального блага» (Сухомлинський, 1976а, с. 494). Сучасний учитель-філолог має бути майстром «красного слова», який повною мірою

володіє мовними й мовленнєвими засобами. На наше переконання, формування та розвиток риторичної компетентності майбутніх педагогів-словесників відбувається під час вивчення дисциплін риторичного циклу («Практикум з виразного читання», «Педагогічна риторика», «Академічна риторика») і потребує систематичного й обов'язкового характеру. Поглиблення та вдосконалення риторичних умінь можливе в позанавчальній діяльності, наприклад, у художніх літературних гуртках, творчих лабораторіях («Театр Слова»), де студенти мають змогу створювати та реалізовувати сценарії літературних вечорів, свят; виступати в ролі ведучих і декламаторів на концертах, фестивалях, творчих змаганнях.

Посутно роль у структурі позааудиторної діяльності майбутніх учителів української мови відіграє педагогічне керівництво, реалізоване завдяки кураторам академічних груп. Куратор академічної групи, організовуючи багатогранну діяльність щодо згуртування колективу, виконує такі функції: аналітичну, організаторську, комунікативну й соціальну.

Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи студентською групою на підставі аналізу куратором міжособистісних стосунків у колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя (останнє куратор досліджує спільно з профоргом групи), стану здоров'я, результатів навчання тощо.

Організаторська функція забезпечує надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам, радам тощо.

Комунікативна функція полягає в налагодженні контакту між «педагогом – студентом», у формуванні сприятливого психологічного мікроклімату спілкування, забезпеченні загального позитивного фону у взаємодії.

Функція соціалізації реалізована в гуманістично-орієнтованій взаємодії «педагог – студент». Куратор академічної групи допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття. Він бере на себе місію старшого колеги в опануванні студентом позитивних соціальних ролей, використовуючи позааудиторну виховну роботу як «ситуацію соціального досвіду поведінки» (Ортинський, 2009).

Серед основних спеціальних форм виховної позааудиторної діяльності варто назвати такі: виховні години, бесіди, екскурсії до музеїв, на виставки, до театрів; колективний перегляд кінофільмів і вистав із їх подальшим обговоренням.

Водночас варто зважати на існування комунікативно-ситуативних бар'єрів діалогічної взаємодії. Вони зумовлюють вироблення індивідуально-типологічного непродуктивного стилю спілкування, деструктивні поведінкові реакції тощо. Професійно-педагогічне спілкування передбачає організацію ефективного комунікативного простору, уміння майбутнього вчителя української мови і літератури знаходити творчий вихід із різноманітних ситуацій, ухвалювати оперативні, педагогічно доцільні рішення, вибирати майстерну комунікативну стратегію й тактику. Для прикладу, самостійна позааудиторна діяльність із методики викладання української мови і літератури спрямована на посилення професійно-методичної підготовки, розвиток творчих комунікативно-методичних навичок.

Позааудиторна діяльність студентів-філологів, що має комунікативно-педагогічну спрямованість, побудована з дотриманням низки принципів:

- гуманізації (творча самореалізація особистості, гуманної, демократичної, доброзичливої, активної, готової до інновацій);

- співпраці (співпраця студентів із викладачами, однокурсниками, учителями, бібліотекарями, учнями; уміння створити атмосферу доброзичливості, колективізму, партнерства й самостійності);

- добровільності (студент самостійно та добровільно з'ясовує питання своєї участі в позааудиторній діяльності);

- доцільності (залучення до певних видів творчої діяльності відбувається з огляду на індивідуальні інтереси, нахили та здібності особистості);

- інтересу (зацікавленість змістом чи формою позааудиторного заходу);

- бінарної комунікативної та педагогічної спрямованості (з одного боку, забезпечення умов для практичного застосування професійних умінь і навичок, опанованих на аудиторних заняттях; а з

іншого – залучення до педагогічно центрованих видів позааудиторної роботи, що сприяють формуванню готовності до ПКД).

До актуальних форм набуття комунікативного досвіду належать такі: екскурсії, дебати, семінари, тренінги, конференції, «круглі столи», літературно-музичні композиції, аудіо- й читацькі конференції, присвячені художнім творам про школу; відеопроєкти, творчі зустрічі з найкращими риториками та словесниками України; майстер-класи тощо. Майбутні вчителі-філологи можуть узяти чимало цінного з творів, де зображено відданих своїй справі педагогів («Педагогічна поема» А. Макаренка, «Перший учитель» Ч. Айтматова, «Обеліск» В. Бикова, «Учителю – із любов'ю» Р. Брейтуейта, «Берег любові» О. Гончара, «Шкільний хліб» Є. Гуцала, «Дума про вчителя» І. Драча, «Малиновий дзвін» Ю. Збанацького, «Спогади про шкільний урок» Ф. Іскандера, «Республіка Шкід» Л. Пантелеєва, «Уроки французької» В. Распутіна, «Ніч після випуску» В. Тендрякова та ін.).

У ході обговорення відеофільмів варто схарактеризувати образи вчителів в історичній синхронії, простежити зміни в професійному портреті сучасного вчителя, порівняти з його колегами збіглих років, наприклад, із персонажами творів Б. Грінченка «Непокірний», «Дзвоник», «Украла», «Екзамен», І. Франка «Учитель», «Отець-гуморист», «Красне писання», «Оловець», А. Чехова «Людина у футлярі» й т. ін. Свої міркування студенти можуть висловити й підсумувати у формі засідання круглого столу «Учитель-словесник третього тисячоліття».

Як засвідчує практика, генетично близькими для майбутніх учителів-філологів є літературно-художні форми узагальнення педагогічного ідеалу у власних віршах, картинах, оповіданнях, новелах і гуморесках, що можуть бути оприлюднені в періодичній університетській пресі, стіннінках й альманахах.

Можливість набуття комунікативного досвіду відкритого спілкування реалізують під час порівняння творів різних видів мистецтва – літератури й кіно, театру, музики, балету, живопису; перегляду та обговорення спектаклів і кінофільмів за художніми творами. Водночас такі форми та прийоми позааудиторної діяльності сприяють розширенню мистецького світогляду, розвитку естетичного смаку. Наприклад, відвідування заходів «Театральної вітальні» («Розмова під абажуром») дає змогу майбутнім учителям-філологам ознайомитися з відомими акторами й режисерами,

поспілкуватися та взяти інтерв'ю, «приміряти» роль «літературного / театрального критика».

Важливе місце в позааудиторній роботі належить естетичному вихованню, оскільки, по-перше, професія вчителя-словесника тісно пов'язана з мистецтвом слова, а по-друге, література відіграє особливу роль у формуванні особистості. Загальновизнано, що естетично нерозвинена людина не може побачити й донести до інших красу поетичного образу, що детермінує необхідність розвитку естетичних смаків учителів-філологів.

На нашу думку, такі форми самостійної позааудиторної діяльності максимально наближені до освітнього процесу та професійно-комунікативної діяльності. Студенти можуть також презентувати результати своєї роботи на практичних заняттях.

На підставі аналізу досвіду освітньої діяльності ЗВО запропоновано форми самостійної позааудиторної діяльності для майбутніх учителів-філологів, що сприятимуть набуттю комунікативного досвіду:

- студентські наукові гуртки (розвиток наукового потенціалу студентської молоді, оптимізація пошуку наукових інтересів, формування власного стилю наукового писемного мовлення, дослідницьких умінь та методологічної культури, лідерських якостей і мовленнєво-комунікативної активності, сприяння взаємодії);

- літературні клуби, гуртки, творчі студії («Ономастичні студії», «Філологічні студії», «Граматичні студії»), що посилюють творчий розвиток особистості, креативне мислення, формування впевненості в собі, розвиток ораторської майстерності й риторичних умінь, емоційної культури та експресивності, евфонічності мовлення, артистичних здібностей;

- агенції педагогічних стартапів (формування навичок роботи в команді, комунікативної активності, лідерських навичок, креативного мислення, презентаційних навичок; проєктувальних умінь; організаційних та управлінських умінь);

- творчі педагогічні майстерні вчителя-словесника (реалізація теоретичних знань у ПКД; розвиток педагогічної майстерності, комунікативного потенціалу; формування індивідуально-творчої мовленнєвої манери та стилю комунікативної й педагогічної поведінки; розвиток педагогічної та комунікативної імпровізації);

– центри культури й естетичного виховання (формування естетичної культури, естетичної свідомості, естетичного смаку, естетичної поведінки; розвиток творчих нахилів і засвоєння загальнолюдських, художніх, естетичних цінностей);

– волонтерський рух (формування соціальних навичок («soft skills»), навичок взаємодії, особистісних якостей, активної громадської позиції).

Отже, креативно центрована самостійна позааудиторна діяльність майбутніх учителів-філологів має вагомий вплив на розвиток творчого комунікативного потенціалу, формування мотиваційної спрямованості на педагогічну професію, розширення кола літературознавчих, лінгвістичних і методичних знань та загальнокультурного тезаурусу майбутніх учителів української мови і літератури.

Висновки до четвертого розділу

Розроблено й теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти. Система містить такі підсистеми: цільову, теоретико-методологічну, змістово-технологічну, діагностично-результативну. Реалізація системи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти передбачає три етапи: мотиваційно-орієнтувальний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-реалізаційний.

Для розробленої системи характерна цілісність: усі виокремлені підсистеми взаємопов'язані, мають певне смислове навантаження, працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку готовності майбутніх учителів-філологів до ПКД. Змодельована система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС інтегрує цілі й особливості ПКД; вирізняється прогностичною спрямованістю, гнучко й динамічно реагує на різноманітні зміни педагогічних умов, що впливають на процес підготовки.

Ефективна підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС закладів вищої освіти можлива за наявності таких педагогічних умов: підвищення мотивації та педагогічної рефлексії до професійно-комунікативної діяльності майбутніх учителів-філологів засобами інтерактивних технологій; структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції;

використання комунікативних стратегій навчання у підготовці майбутніх учителів-філологів; використання потенціалу самостійної позааудиторної роботи для набуття комунікативного досвіду.

Мотивація та педагогічна рефлексія майбутніх учителів-філологів до ПКД доцільно активізувати за допомогою таких інтерактивних технологій: кооперованого навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, тренінгового навчання, кайдзен-технології, контекстного навчання. Розвиткові педагогічної рефлексії студентів сприяє належна організація навчальних і виробничих практик, адекватна система взаємин викладачів зі студентами. Ефективними є ситуативні, рольові й ділові ігри, робота в парах, ротаційні трійки, робота в малих групах, коло ідей, «відкритий мікрофон», методичні прийоми та засоби позитивної атмосфери для комунікації й подолання психологічних бар'єрів (круглі столи, перегляд відеофрагментів, медіапрезентації та ін.), що розвивають творче самостійне мислення студентів, мовленнєву активність, вміння діяти в різних комунікативних ситуаціях; виховують патріотизм, повагу до національних і моральних цінностей; формують почуття національної гідності, інтерес до набуття знань.

Структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції передбачає удосконалення змісту окремих дисциплін на основі розроблення та доповнення темами для удосконалення комунікативної, лінгвістичної та дидактичної підготовки з урахуванням принципу інтеграції знань. Запропоновані теми спрямовані на формування здатності до комунікації, творчого діалогу, співпраці та взаємоповаги до всіх учасників освітнього процесу; вдосконалення культури мовлення та мовленнєвої поведінки; розвиток навичок роботи в команді; вдосконалення навичок організації самостійної роботи тощо. Для забезпечення ефективного поетапного формування міждисциплінарних знань та умінь майбутніх учителів-філологів розроблено й впроваджено спецкурс «Технології навчання у галузі мовної освіти», який спрямовано на розширення і поглиблення міждисциплінарних знань студентів з лінгводидактики.

Використання комунікативних стратегій навчання у підготовці майбутніх учителів-філологів» спрямовано на розвиток комунікативної активності, ініціативи, комунікативної ерудиції, професійно-комунікативних здібностей, педагогічної взаємодії тощо. Комунікативні стратегії демонструють засоби передачі інформації,

організації мовленнєвої взаємодії з учнями (вибір тону мовлення, міміки, жестів, рухів), що створюють сприятливий психологічний клімат, зумовлюють вибір відповідного стилю ПКД (монологічний, діалогічний, інтерактивний). Комунікативні стратегії характеризують комунікативну поведінку майбутнього вчителя-філолога. Для забезпечення найвищого рівня комунікативної поведінки студентів акцентовано увагу на формуванні здатності свідомо створювати, виголошувати й рефлексувати авторсько-адресні тексти у відповідності з метою та ситуацією мовлення. Для удосконалення культури мовлення та розвитку комунікативної майстерності майбутніх учителів-філологів ефективними прийомами вважаємо: вивчення мовлення майстрів слова (письменників, філософів, ораторів, педагогів); читання вголос з дотриманням усіх аспектів нормативності (орфоєпії та наголосу); заучування напам'ять художніх творів, висловів і фразеологізмів, що збагачують мовлення; систематичний запис власних думок та спостережень («читання з олівцем»); ознайомлення з найпоширенішими маніпулятивними мовними засобами тощо.

Використання потенціалу самостійної позааудиторної роботи для набуття комунікативного досвіду спрямовано на реалізацію та усебічне ознайомлення студентів з ПКД, прищеплення любові і поваги до педагогічної праці, розвиток професійного мислення, набуття навичок педагогічної комунікації. В основу змісту самостійної позааудиторної діяльності покладено ідею педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості, що сприяє розвитку взаємної творчої комунікативно-мовленнєвої активності педагогів і здобувачів вищої освіти. Набуття комунікативного досвіду передбачає формування у майбутніх учителів-філологів готовності до мовленнєвого експромту, вибору поведінкового амплуа відповідно до комунікативної ситуації тощо. З-поміж основних спеціальних форм виховної позааудиторної діяльності ефективними вважаємо: виховні години, бесіди, екскурсії до музеїв, театрів; колективний перегляд кінофільмів і вистав із подальшим обговоренням. Важливе значення мають наукові конференції, «круглі столи», літературно-музичні композиції, аудіо- та читацькі конференції, присвячені художнім творам про школу; відеопроекти, творчі зустрічі з відомими педагогами України; майстер-класи, тренінги тощо. Посутню роль відграє школа кураторства. Створення агенції педагогічних стартапів сприяє формуванню навичок роботи в команді, комунікативної активності, лідерських якостей, презентаційних та

проектувальних навичок; організаційних та управлінських умінь студентів. Самостійна позааудиторна діяльність майбутніх учителів-філологів має значний вплив на розвиток їхнього творчого комунікативного потенціалу, формування мотиваційної спрямованості на педагогічну професію, розширення кола літературознавчих, лінгвістичних і методичних знань та загальнокультурного світогляду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна, Н. В., Авксентьева, О. І., Антонюк, Р. І., Десятов, Т. М., & Корсунська Н. О. (2002). *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Черкаси: Вибір. с. 283–284
2. Абушенко, В. П. (1998). *Праксеологія*. Взято з <http://www.philosophi-terms.ru/word/Праксеологія>.
3. Авдєєва, І. (2008). Модель організації особистісно зорієнтованої педагогічної освіти. *Психологія і суспільство*, 1, с. 127–129.
4. Авраменко, К. (2012). Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, (42). Взято з [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Ppps_2012_42\(2\)_12.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Ppps_2012_42(2)_12.pdf).
5. Аврамчук, А., & Коваль Т. (2016). Використання системи MOODLE для створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів

з мовних дисциплін: зарубіжний і вітчизняний досвід. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 2 (53), 93–99. Взято з http://lib.iitta.gov.ua/704502/1/pptp_2016_2_18.pdf.

6. Авшенюк, Н. М. (2012). Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів. *Етика й естетика педагогічної дії*, 3, 123–132.

7. Авшенюк, Н. М. (2015). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.* Київ: Інститут обдарованої дитини.

8. Авшенюк, Н. М. (2016). *Центрований на студенті підхід до навчання іноземним мовам: англійський досвід.* Взято з <http://bibl.kma.mk.ua>.

9. Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., & Постригач, Н. О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали.* Київ: Центр.

10. Айстраханов, Д. Д. (2014). Математичні моделі професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 3, 136–140.

11. Акімова, О. В. (2010). *Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти.* (Дис. д-ра пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця: ВДПУ.

12. Алексюк, А. М., Аюрзанайн, А. А., Підкасистий, П. І., & Козаков, В. А. (1993). *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання.* Київ: ІСДО.

13. Альмуханова, А. Б., Гладкова, Е. С., Есіна, Е. В., Имашева, Е. Г., Клименкова, О. В., Кудряшова, О. В., ... Назарова, Н. А. (2007). *Большая психологическая энциклопедия.* Москва: Эксмо.

14. Ананьев, Б. Г. (2002). *Человек как предмет познания.* Харьков; Минск.

15. Андрущенко, В. (2005). Філософія освіти XXI століття і пошук пріоритетів. *Філософія освіти*, 1, 5–17.

16. Андрущенко, В. П., & Скубашевська, В. П. (2010). Мовні стратегії як чинник освітніх інновацій. *Гілея* (35). Взято з www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_35/Gileya35/F1_doc.pdf.

17. Андрущенко, Н. О., & Прадівлянний, М. Г. (2012). Педагогічні здібності – основа професійної майстерності педагога. *Теоретичні питання освіти, культури і виховання*, 46, 9–13.
18. Андрушина, О. В. (2014). *Моніторинг якості загальної освіти у Сполучених Штатах Америки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Б. Грінченка, Київ.
19. Аппельрота, В., & Платонова, Н. (Пер.). (2015). *Аристотель. Поетика. Риторика*. Санкт-Петербург : Азбука, азбука-Аттикус.
20. Артеменко, О. В. (2011). Особливості підготовки майбутнього вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 16, 16–24.
21. Артюхина, А. И. (2006). *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен*. Волгоград: Изд-во ВолГМУ.
22. Асташова, Н. А. (2002). Концептуальні засади педагогічної аксіології. *Педагогіка*, 8, 8–12.
23. Бабанский, Ю. К. (1989). Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика.
24. Бабенко, Л. (2005). Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного розвитку. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 278, 13–20.
25. Бабіна, В. О. (2017). Творче самовідчуття педагога на занятті. *Педагогічна майстерність викладача вищої школи*, 5, 3–13.
26. Бабченко, Н. В. (2018). Історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку системи вищої освіти Республіки Польщі. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 7 (1), 67–83.
27. Бабченко, Н. В. (2018). Історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку системи вищої освіти Республіки Польщі. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 7 (1), 67–83.
28. Баєва, О. В. (2010). Державно-громадське управління якістю вищої освіти: досвід США. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*, 2, 5–9.
29. Базиль, Л. О. (2016). *Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української*

мови і літератури. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

30. Базиляк, Н. (2011). *Мовна підготовка майбутніх спеціалістів: європейський вимір України*. Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2011_5_33.pdf.

31. Балл, Г. О. (2008). *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)*. (2-ге вид.) Житомир: Рута: Волинь.

32. Бальоха, А. С., & Петухова, Л. Є. (2016). Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (39), 79, 60–64. Взято з https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iv_39__79.pdf

33. Баркасі, В. В. (1998). Професійно-педагогічний аспект рольової гри. *Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін*. Взято з <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/10.pdf>.

34. Батышев, С. Я. (2009). *Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям* (3-е изд.). С. Я. Батышев, & А. М. Новикова (Ред.) Москва: Изд-во ЭГВЕС.

35. Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. Київ: «Академія».

36. Бахтин, М. М. (1986). *Литературно-критические статьи*. Москва: Худ. лит-ра.

37. Безлюдна, В. В. (2018). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.)*. (Дис. д-ра пед. наук). Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.

38. Безсмертна, О. В. (2012). Погляд на освітнє середовище класичного університету як на символ естетичного потенціалу країни. *Духовність особистості*, 4, 11–18.

39. Беляев, Г. Ю. (2000). *Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.

40. Березюк, О. С. (2012). Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі. В О. А. Дубасенюк (Ред). *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* (с. 346–360). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
41. Березюк, О. С., Власенко, О. М., Башманівський, О. Л., Захарчук, Н. В., & Піддубна, О. М. (2013). В О. С. Березюк (Ред), *Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід)* (Ч. I). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
42. Бескровний, О., & Тернов, С. (2016). Рефлексивно-оцінний компонент готовності студентів до науково-дослідницької діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*, 17, 24–28. Взято з http://elibrary.donnueet.edu.ua/182/1/Ternov_article_11_2016.pdf.
43. Беспалько, В. П. (1990). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.
44. Беспалько, В. П., & Татур, Ю. Г. (1989). *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*. Москва: Высшая школа.
45. Бех, І. Д. (2003). Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. *Виховання особистості* (Кн. 2). Київ: Либідь.
46. Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, 2, 26–31.
47. Белкін, І. В. *Педагогічні умови виконання ділових ігор у вищих навчальних закладах*. Взято з <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=24654>.
48. Биков, В. Ю. (2012). Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. В І. А. Зязюн (Ред), *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 29, 32–40.
49. Бистрова, Ю. В. (2015). Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*, 1 (4). Взято з <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf>.
50. Бігич, О. Б. (2003). Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. *Вісник Житомирського педагогічного університету*, 12, 129–132.

51. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е. (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій*. С. Ю. Ніколаєва (Ред.). Київ: Ленвіт.

52. Бідюк, Н. М. (2013). Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики у США. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 105–116.

53. Бідюк, Н. М. (2015). Європейські орієнтири в обґрунтуванні концептуальних засад професійної іншомовної освіти. В В. Г. Кремень (Ред.), *Освіта для сучасності* (Т. 2, с. 390–399). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

54. Бідюк, Н. М. (2019). Кореляція внутрішньої мовної політики США в епоху глобальної комунікації. В Кремень, В. Г., Коцур, В. П., Ничкало, Н. Г., & Шльосек, Ф. (Ред.). *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju* (Т. 2, с. 575–589). Київ: ТОВ «Юрка Любченка».

55. Біленький, М. А., & Козловець Є. А. (2006). *Соціологія: словник термінів і понять*. Київ: Кондор.

56. Білецька, І. О. (2013). Американський досвід підготовки вчителів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 20, 26–30.

57. Біляєв, О., Скуратівський, Л., Симоненкова, Л., & Шелехова, Г. (1996). Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*, 1, 16–21.

58. Біляковська, О. (2020). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Республіки Польща. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 27, т. 1, 157–161.

59. Біницька, К. М. (2011). Модернізація педагогічної освіти в Республіці Польща та діяльність вищих педагогічних шкіл у 90-х рр. ХХ століття. *Педагогічні науки*, 98, 53–60.

60. Біницька, К. М. (2012). Порівняльний аналіз системи вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Польща у контексті Болонської угоди. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 17, 14–18.

61. **Ошибка! Источник ссылки не найден.Ошибка! Источник ссылки не найден.Ошибка! Источник ссылки не найден.**Блауберг, И. В., & Юдин Е. Г. (1973). *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.

62. Богучарова, О. І., Кузнецов, П. О., & Чекер, В. М. (2010). Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його

психолого-педагогічне забезпечення. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 16, ч. 2, 6–15.

63. Богуш, А. М. (2011). Мовна особистість у полікультурному середовищі: теоретичний аспект. *Педагогічний альманах*, 10, 10–15.

64. Бодько, Л. (2013). Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Теорія і практика виховання особистості*. Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Psh_2013_10_3.pdf.

65. Бойчевська, І. Б. (2018). *Організація позааудиторної роботи студентів у закладах вищої освіти*. Взято з <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/9124/1/organizazia%20posayaudutornoi%20roboty%20stydentiv%20u%20zakladah%20vyshchoi%20osvity.pdf>.

66. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика*. Київ: Либідь.

67. Бондар, Н. Д. (2012). *Особливості комунікативного підходу у навчанні іноземній мові*. Взято з <http://intkonf.org/bondar-nd-osoblivosti-komunikativnogo-pidhodu-u-navchanni-inozemniy-movi/>.

68. Борисюк, С. О., Конончук, А. І., Яковець, Н. І., & Щербіна, Ю. М. (2002). *Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в періоджерелах, лекціях та практичних завданнях)*. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя.

69. Боярова, Л. (2012). Глобалізація і національна мова. В В. А. Глущенко (Ред.), *Теоретические и прикладные проблемы русской филологии, XXXIII*, 258–264).

70. Братко, М. (2017). Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, 3–4, 252–268.

71. Братко, М. В. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*, 135, 67–72.

72. Брежнєва-Єрмоленко О. В., & Лола, І. В. (2015). Креативне середовище ВНЗ – основа інноваційної активності фахівців. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури* (с. 625–626). Взято з <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf>

73. Бреславська, Г. (2012). *Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів*. Взято з

http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/17_breslavska.pdf.

74. Брюханова, Н. О., & Корольова, Н. В. (2015). Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 3, 64–71.

75. Бугайчук, К. Л. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. В В. Ю. Биков (Ред), *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання* (Т. 54, 4). Київ. Взято з <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070>.

76. Буева, Л. П. (1996). Человек, культура и образование в кризисном социуме. *Философия образования*. Москва. С. 76–90.

77. Буровицька, Ю. М. (2016). Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 133, 23–26.

78. Бусел, В. (Уклад.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.

79. Буш, Г. Я. (1985). *Диалогика и творчество*. Рига: Авотс.

80. Вакулюк, В. В. (2015). Система професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови в університетах Канади. *Вісник психології і педагогіки*. Взято з http://www.psyh.kiev.ua/Вакулюк_В.В._Система_професійної_підготовки_и_майбутніх_викладачів_іноземної_мови_в_університетах_Канади.

81. Василик, М. А. (Ред.). (2003). *Основы теории коммуникации* : Москва: Гардарики.

82. Васильева, А. М. (2016). Современные подходы в теории и практике проектного обучения. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 2, 101–105.

83. Василюк, А. (2014). Педагогічна практика в системі професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі. *Людиознавчі студії. Педагогіка*, 29 (2), 41–49.

84. Васьківська, Г. О., Кизенко, В. І., Косянчук, С. В., Барановська, О. В., Трубачева, С. Е., Черноус, О. В. ... Доброскок, І. І. (2018). *Формування змісту профільного навчання*. Київ: КОНВІ ПРІНТ.

85. Ващенко, Г. Г. (1994). *Виховний ідеал* (Т. 1, с. 1–191). Полтава: Полтавський вісник.

86. Вдовичин, Т. Я. (2012). *Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики*. Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&%20IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2012_5_37.pdf.

87. Велитченко, Л. К. (2009). Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні. *Психологія та педагогіка*, 2, 72–79.

88. Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва : Высшая школа.

89. Веремчук, А. М. (2013). *Рефлексія у педагогічній діяльності*. Взято з <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/20-9.pdf>.

90. Вернидуб, Р. (2012). Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 2 (45), 75–79.

91. Веряев, А. А., & Шалаев, И. К. (1998). *От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства*. Взято з

http://www.unialtai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html

92. Выготский, Л. С. (1982). *Мышление и речь*: собр. соч.: в 6 т. Москва: «Педагогика».

93. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Изд-во Смысл; Эксмо.

94. Вихор, В. Г. (2017). *Моделювання підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів*. Взято з http://www.vmurol.com.ua/upload/publikatsii/nauka/2017/modelyuv_pidgotovki_2013.pdf.

95. Вірченко, Т. І. (2009). Інтерактивні технології формування мовної особистості: використання відео. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 15, 33–40.

96. Вітвицька, С. С. (2006). *Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.

97. Вішнікіна, Л. П. (2008). Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*, 7–8, 86–87.

98. Власенко, О. М. (2015). Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. В О. А. Дубасенюк (Ред), *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* (с. 268–278). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

99. Вовк, О. І. (2013). *Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма*. Черкаси: Чабаненко Ю. А.

100. Вознюк, О. В., & Дубасенюк, О. А. (2009). *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

101. Волкова, Н. П. (2006). *Теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Луганський державний ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ.

102. Волченко, О. М. (2006). *Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. І. Франка, Житомир.

103. Волярська, О. С., & Понедько, Т. Б. (2010). Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, 31–36.

104. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

105. Гаврицька, М. (Розроб.).(2010). *Класифікатор професій: ДК 003*: Київ: Соцінформ: Держспоживстандарт України.

106. Гавриш, І. В. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності*. (Дис. д-ра пед. наук). Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ.

107. Гаврілова, Н., & Хижняк, І. (2010). *Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них*. Взято з <http://litmisto.org.ua/?p=19616>.

108. Галузьяк, В. М. (2013). *Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей*. Материалы международной научной конференции «Актуальные проблемы педагогической теории и практики», (с. 26–36) Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет.

109. Гаманюк, В. (2012). E-Learning, M-Learning, Blended Learning і дистанційне навчання у системі іншомовної освіти Німеччини. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 211–220.

110. Гапоненко, Л. (2002). Розвиток рефлексії як важливого психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*, 4, 14–16.

111. Гарієвський, Ю. В. (2013). *Педагогічні цінності – об'єкт дослідження педагогічної аксіології*. Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Ppog_2013_1_5.pdf.

112. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**

113. Гартвиг, Л. (2010). *Финансовый менеджмент в вузах Германии. (Перевод рабочего материала проекта ОЭСР «Финансовое управление в высшем образовании»)*. Взято с <https://issek.hse.ru>.

114. Гарунов, М. Г., Семушкина, Л. Г., & Фокин, Ю. Г. (1994). *Этюды дидактики высшей школы*. Москва: НИИ ВО.

115. Георгади, А. А. (2014). *Подготовка будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-образовательных технологий*. (Дис. канд. пед. наук). Крымский гуманитарный университет (г. Ялта), Ялта.

116. Герасименко, Т. Л., & Будник, Е. А. (2015). Опыт использования технологии Skype как эффективного средства формирования и совершенствования коммуникативной языковой компетенции. *Интернет-журнал «Науковедение»*, 3, т. 7. Взято с <http://naukovedenie.ru/PDF/46PVN315.pdf>.

117. Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики (введение в прикладную философию)*. Москва: Школа «Пресс».

118. Гийом, Г. (1992). *Принципы теоретической лингвистики*. Москва: Прогресс-Культура.

119. Гилюн, О. В. (2012). Освітні мотивації студентської молоді. *Грані* (1(81), (с. 102-104). Дніпропетровськ: Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара; Донецьк: Центр соц.-політ. дослідж.

120. Глазунова, О. Г. (2013). *Smart підхід до формування електронного навчального курсу в MOODLE*. Взято з <http://2013.moodleoot.in.ua/course/view.php?id/>.

121. Гляненко, К. А. (2016). *Педагогічні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів філологічних*

спеціальностей у процесі професійної підготовки. (Дис. канд. пед. наук). Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету, Кропивницький.

122. Головач, Н. І. (2010). Система інформаційного забезпечення вчителя. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 1, 42–47.

123. Голуб, Н. Б. (2007). Ідеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект. *Вісник Житомирського державного університету*, 32, 132–136.

124. Голубова, Г. В. (2012). *Педагогічні умови реалізації інтегративного підходу до роботи з педагогічно обдарованими майбутніми вчителями.* Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nchnpu_016_2012_15_26.pdf.

125. Голубовська, І. О. (2004). *Етнічні особливості мовних картин світу.* Київ: Логос.

126. Гоменюк, Л. В. (2017). *Збірка тренінгів з педагогічної майстерності «Вчитель – вічний учень».* Взято з <https://urok-ua.com/zbirka-treningiv-z-pedagogichnoyi-maysternosti-vchitel-vichniy-uchen/>

127. Гончаренко, С. У. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення.* Рівне: Волинські обереги.

128. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник (2-ге вид.).* Рівне: Волинські обереги.

129. Гончарова, О. А. (2008). *Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності.* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

130. Горелов, І. Н., & Седов, К. Ф. (2001). *Основы психолінгвистики : учеб. пособ. 3-е изд., перераб. и доп.* Москва: Лабиринт.

131. Григоренко, Т. В. (2009а). Аспекти формування інформаційно-комунікативної компетенції студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 31, 79–84.

132. Григоренко, Т. В. (2009б). Формування професійної компетентності студентів-філологів інтерактивними освітніми

технологіями. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 45–52.

133. Григоренко, Т. В. (2010a). *Етнографічна лексика і фразеологія у складі української літературної мови*. Умань: Жовтий О. О.

134. Григоренко, Т. В. (2010b). Комунікативна ситуація як елемент побудови освітнього середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 33, 64–68.

135. Григоренко, Т. В. (2010c). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-філологів за допомогою інформаційного моделювання в освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 39–46.

136. Григоренко, Т. В. (2011a). Готовність майбутніх учителів-філологів до професійно-комунікативної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 36, 83–87.

137. Григоренко, Т. В. (2011b). Підготовка майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 35, 84–89.

138. Григоренко, Т. В. (2013). *Практикум з української мови*. Умань: Софія.

139. Григоренко, Т. В. (2015a). Освітньо-комунікативне середовище як чинник підготовки майбутніх вчителів-філологів. *The Advanced Science Journal*, 5, 107–111.

140. Григоренко, Т. В. (2015b). Роль освітньо-комунікативного середовища ВНЗ у підготовці майбутніх вчителів-філологів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 109–116.

141. Григоренко, Т. В. (2017). *Ділова українська мова*. Умань: Візаві.

142. Григоренко, Т. В. (2020a). Використання технології контекстного навчання у формуванні комунікативно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Молодь і ринок*, 5 (184), 67–71.

143. Григоренко, Т. В. (2020f). *Технології навчання української мови*. Умань: Візаві.

144. Григоренко, Т. В. (2020g). Удосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного

середовища закладу вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4(97), 55–66.

145. Григоренко, Т. В. (2020i). Проектування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (101), 44–55.

146. Григоренко, Т. В., & Захаревич, М. А. (2020a). До проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2 (4), 25–32. Умань: Візаві.

147. Григоренко, Т. В., & Захаревич, М. А. (2020b). Саморозвиток студентів в мультимедійному освітньому середовищі з погляду гуманістичної педагогіки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2 (22), 185–192.

148. Григоренко, Т. В., & Коваль, В. О. (2020). Професійна підготовка вчителів-філологів в американських закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 36–44.

149. Гришук, Ю. (2016). Педагогічна освіта у Республіці Польща як об'єкт міждисциплінарного дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3–4, 109–115.

150. Грущенко, Л., & Федоренко, Н. (2009). Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівського університету*, 25, ч. 2, 133–141.

151. Гузій, Н. В. (2000). *Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія*. Київ: ІЗМН.

152. Гулецька, Я. Г. (2008). *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Київ.

153. Гумбольдт, В. (1984). *О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества*. Изб. труды по языкознанию / пер. с нем.; под ред. проф. Г.В. Рамишвили. Москва: Прогресс.

154. Гура, О. І. (2001). *Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.

155. Гуревич, Р. С. (2015а). Інтеграція наукових знань у підготовці майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 51, 97–103.

156. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., & Шевченко, Л. С. (2012). *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід*. Вінниця: Планер.

157. Гуревич, Р. С. (2014). *Актуальні проблеми навчання, виховання та розвитку учнів загальноосвітньої школи*. Взято з <http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/1071/001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

158. Гуревич, Р. С. (2015b). Інформаційне суспільство як важливий чинник розвитку освітнього середовища у ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 43, 3–9.

159. Гуревич, П. С. (1996). *Культурологія*. Москва: Знання.

160. Гуржій, А. М., Гуревич, Р. С., Коношевський, Л. Л., & Коношевський, О. Л. (2017). *Мультимедійні технології та засоби навчання*. Гуржій А. М. (Ред). Вінниця: Нілан-ЛТД.

161. Гушлевська, І. В. (2006). *Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади)*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

162. Давіденко Н. О. (2016) *Мотивація як комунікативна установка мовної особистості*. Взято з <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1545/1/255-257.pdf>

163. Данилишена, Т. М. (2011). *Підготовка магістрів педагогічної освіти в університетах США (кінець ХХ—початок ХХІ століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Львівський національний університет ім. І. Франка, Львів.

164. Данилюк, С. С. (2013). *Використання Інтернет-технологій в освітньому процесі: формування професійної компетентності майбутніх філологів*. Черкаси: Чабаненко Ю. А.

165. Дегтярьова, Г. С. (2012). Принципи педагогічної взаємодії у професійній підготовці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 6, 9–17.

166. Деньга, Н. (2016). Тренінг як засіб розвитку професійної рефлексії педагога. *Витоки педагогічної майстерності*, 18, 79–85.

167. Дербеньова, А. Г. (2012). *Усе про мотивацію*. Харків: Основа.

168. Деркач, С. П. (2011). *Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань.

169. Децюк, Т. М., & Дударенко, А. А. (2018). *Форми та методи позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах*. Взято з <http://molodyucheny.in.ua/files/journal/2018/3/19.pdf>

170. Джеджула, О. (2014). Сучасні підходи до проектування змісту технічної освіти у ВНЗ. *Нова педагогічна думка*, 2, 73–77. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_23.

171. Джеджула, О. М. & Нечепоренко, М. А. (2018). *Професійно-особистісний саморозвиток в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності*. Миколаїв: Формат.

172. Джеджула, О. М., Нечепоренко, М. А., & Хом'яківський, Л. Ю. (2017). Інформаційні освітні університетські середовища як інтегративна база впровадження інноваційних технологій. *Оновлення змісту, форм та методів навчання в закладах освіти*, 16 (59), 29–31.

173. Джонстоун, Д. Б. (2003). Система вищого образования в США: структура, руководство, финансирование. *Университетское управление: практика и анализ*, 5/6 (28), 92–102.

174. Дичківська, І. М. (2001). *Основи педагогічної інноватики*. Рівне: Зелент.

175. Дмитренко, Г. А. (1999). *Стратегический менеджмент в системе образования*. Киев: МАУП.

176. Доброскок, І. І., Коцур, В. П., & Нікітчина, С. О. (2008). *Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі*. Переяслав-Хмельницький: С. В. Карпук.

177. Довгей, О., & Староста, В. (2015). Поняття «Готовність до педагогічної діяльності» у наукових дослідженнях. В В. І. Смоланка (Ред), *Педагогічні інновації у фаховій освіті*, 1 (6), 107–112.

178. Докучаєва, В. В. (2007). Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, Луганськ.

179. Долголенко, І. А. (2007). *Освіта в контексті ціннісних орієнтацій (соціально-філософський аспект)*. (Автореф. дис. канд.

філософ. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

180. Дребницька, К. (2013) Аналітика сучасних мовних стратегій освіти України. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*, 28, 26–31.

181. Дроздова, І. П. (2008). *Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти*. Харків: ХНАМГ.

182. Дружинин, В. Н. (2007). *Психологія общих способностей*. Санкт-Петербург: Питер.

183. Дубасенюк, О. А. (2008). *Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

184. Дубасенюк, О. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

185. Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2016). *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*. Житомир: Рута.

186. Дубасенюк, О. А. (2012). Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. В. О. А. Дубасенюк (Ред), *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* (с. 14–40). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

187. Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Вітвицька, С. С., Сидорчук, Н. Г., Спірні, О. М., & Якса, Н. В. (2006). *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

188. Дублійчук, О. М. (2015). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій*. (Дис. канд. пед. наук). Житомир.

189. Дурай-Новакова, К. М. (1984). Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки учителя. *Теория и практика высшего педагогического образования* (с. 51–59). Москва: МГПИ.

190. Дуранов, М. Е. (2009). *Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация*. Москва: ВЛАДОС.

191. Дьяченко, Л. Н., & Кандыбович, Л. А. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ.

192. Дюшеева, Н. К. (2008). Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*, 9, 16–23.

193. Дяченко, Л. (2017). *Законодавче забезпечення неперервної педагогічної освіти у Федеративній Республіці Німеччина*. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/707124/1/%D0%94%D1%8F%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9B.%D0%9C..pdf>.

194. Дяченко, Л. М. (2016). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина: стан і реалії*. Київ: ДКС центр.

195. Дяченко, Н. О. (2013). *Організаційно-педагогічні умови формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки*. Взято з <https://nadiadyachenko.wordpress.com/2013/10/02/організаційно-педагогічні-умови-фор/>.

196. Ермолаев, О. Ю. (2003). *Математическая статистика для психологов*. Москва: Флинта.

197. Євдокимов, В. І., Агапова, Т. П., Гавриш, І. В., & Олійник, Т. О. (2001). *Педагогічний експеримент*. Харків: ОВС.

198. Сльникова, О. В. (2001). Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій. *Імідж сучасного педагога*, 3–4.

199. Жигір, В. І. (2016). Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 48 (101), 107–115.

200. Жицька, С. А. (2012). *Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості для підготовки до професійно-комунікативної діяльності*. Взято з <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1083>.

201. Жура, Л. В. (2016). *Технологія веб-квест у контексті професійно-орієнтованого навчання студентів*. Матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції «Інформаційно-інтерактивні технології як засіб вдосконалення навчально-виховного процесу» (с. 22–25). Новоград-Волинський: Новоград-Волинський промислово-економічний технікум.

202. Загвязинский, В. И. (2004) Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Alma mater*, 9, 21-25.
203. Залюбівська, О. Б. (2018). Інтерактивна технологія формування риторичної культури майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 5, 105–113.
204. Заніздра, Н. О., & Заніздра, В. В. (2007). Діалогічність наукового мовлення. *Вісник КДПУ ім. М.В. Остроградського*, 2 (1), 103–106.
205. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*. Київ: Либідь.
206. Застровська, С. О., & Застровський, О. А. (2016) *Загальне поняття мовної особистості*: Взято з bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=19913.
207. Зеер, Э. Ф. (2000). Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании. *Образование и наука*, 3, 3–16.
208. Зимняя, И. А. (1978). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва: Просвещение.
209. Зимняя, И. А. (1997). *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс.
210. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
211. Зимняя, И. А. (2001). *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
212. Зіноватна, О. М. (2010). Мовна освіта в США в контексті мовної ситуації та мовної політики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 53, 158–163.
213. Зуброва, О. А. (2007) *Професійні особистісні якості у контексті професійної підготовки вчителя*. Взято з http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_45/54.pdf.
214. Зязюн, І. (2009). Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності*, (с. 11–22) . Харків; Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих.
215. Зязюн, І. А. (2001). Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного*

університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 33, 22–27.

216. Зязюн, І. А. (Ред.). (2008). *Педагогічна майстерність* (3-тє вид.). Київ: СПД Богданова А. М.

217. Ибрагимов, Г. И. (2010). Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования. *Педагогика*, 3, 20–26.

218. Игумнова, Е. А. (2011). *Системный подход как методологическая основа исследования регионального образовательного пространства*, 3 (34), 123–130).

219. Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.

220. Ильичев, Л. Ф., Федосеев, П. Н., Ковалев, С. М., & Панов, В. Г. (Ред.). (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. энцикл.

221. Іваницька, Н. Л. (2015). Сучасні тенденції розвитку мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 44, 24–28.

222. Іванова, Н. (2016). Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Військово-спеціальні науки*, 1, 21–24.

223. Кабінет Міністрів України. (2015). *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*. Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.

224. Кавуненко, Н. В. (2012). Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. *Студентський альманах: зб. магістерських робіт*, 1. Взято з <http://mp2.uomo.edu.ua/wpcontent/uploads/2012/04/Кавуненко.pdf>.

225. Каган, М. С. (1991). *Системный подход и гуманитарное знание*. Санкт-Петербург: ЛГУ.

226. Каган, М. С. (1997). *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: Петрополис.

227. 0

228. Калюжна, Т. Г. (2013). *Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя*. Взято з

<http://lib.iitta.gov.ua/2555/1/%D0%9D%D1%96%D0%B6%D0%B8%D0%BD.pdf>.

229. Калюжна, Т. (2012). *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*. О. Уваркіна (Ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

230. Каніболоцька, Л. В. (2015). Зміст та структура риторичної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Наук. вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 220, 43–47.

231. Каніболоцька, Л. В. (2016). Педагогічні умови формування риторичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 239, 101–106.

232. Каньоса, Н. Г. (2012). *Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу*. Взято з file:///C:/Users/boss/Downloads/znppo_2012_11_12.pdf.

233. Капська, А. Й. (2007). Організація самостійної роботи студентів у світлі вимог Болонської системи. *Соціалізація особистості*, XXIX, 3-11.

234. Караван, Ю. В. (2016) *Єдине інформаційно-освітнє середовище як важливий елемент підвищення якості підготовки фахівців*. Взято з <https://www.sworld.com.ua/konfer26/56.pdf>.

235. Караман, С. О. (2012). Лінгводидактичні стратегії у професійній мовно-мовленевій підготовці вчителя-словесника. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький*, 12, 42–47.

236. Караулов, Ю. Н. (2003). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Едиториал УРСС.

237. Карапузова, Н., & Процай, Л. (2009). *Позааудиторна діяльність як засіб виховання майбутніх педагогів*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vpm_2009_2_16.pdf.

238. Каричковська, С. П. (2011). *Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах України і Польщі (порівняльний*

аналіз). (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

239. Карпинська, Л. О. (2005). *Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

240. Касаткін, Д. Ю., & Тверезовська, Н. Т. (2011). *Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції*. Взято з

https://www.researchgate.net/publication/277046145_Інформаційно-освітнє_seredovise_navcanna_istoria_viniknenna_klasifikacija_ta_funkcii.

241. Керик, О. (2015). *Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери*. URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00856220_0.html.

242. Кизенко, В., & Трубачова, Д. (2014). Реалізація діяльнісного підходу в навчанні студентів-філологів з різним рівнем комунікативних здібностей. *Рідна школа*, 11, 42–46.

243. Класифікація методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. (н.д.). *Студопедія – ваша школопедія*. Взято з https://studopedia.com.ua/1_59711_klasifikatsiya-metodiv-aktivizatsii-navchalno-piznavalnoi-diyalnosti.html.

244. Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОІППО.

245. Клименко, Н. О. (2005). *Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, Луганськ.

246. Климова К. Я. (2010). *Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів* : монографія. Житомир: ПП «Рута».

247. Клокар, Н. І. (1997). *Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

248. Кнодель, Л. В. (2012). Сучасна вища освіта в США. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2, 18–23.

249. Княжева, І. А. (2011). *Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз*. Взято з http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/33.pdf.

250. Коваленко, Л. В. (2017). *Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти*. Суми: Ніко.

251. Коваль, В. О. (2013). *Теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах*. Умань: Жовтий О. О.

252. Коваль, В. Ю. (2009). *Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів*. Взято з http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/kov

253. Коваль, Т. В. (2016). Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*, 3–4 (48–49).

254. Ковальова, К. І., & Богадьорова, Л. М. (2018). Рефлексія як структурна одиниця уроку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, 82, 45–48.

255. Ковальчук, В. А. (2013). *Становлення системного підходу дослідження педагогічних об'єктів та явищ*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива» (с. 32–38). Київ: Інститут обдарованої дитини.

256. Ковальчук, В. Ю. (2006). *Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя*. (Дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.

257. Ковальчук, Л. (2007). *Основи педагогічної майстерності*. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка.

258. Ковальчук, Л. (2013). Аналіз концептуальних засад формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Вісник Львівського ун-ту. Серія: Педагогіка*, 29, 3–18.

259. Ковчина, І. (1997). *Реформування загальної середньої і педагогічної освіти Польщі у 80-90-х роках ХХ ст.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

260. Когут, І. В. (2015). *Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя.* (Дис. канд. пед. наук). Полтава.

261. Когут, І. В. (2012). *Виховний та навчальний потенціал самостійної та позааудиторної роботи у вишах України.* Взято з http://www.psyh.kiev.ua/Когут_І.В._Виховний_та_навчальний_потенціал_самостійної_та_позааудиторної_роботи_у_вишах_України.

262. Козаченко, І. В. (2016). Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Молодий вчений*, 4, 379–383.

263. Козліковська, Н. Я. (2008). Позааудиторна робота як складова вищої освіти: види позааудиторної діяльності та її вплив на формування особистості студентів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 5, 86–93.

264. Козловський, Ю. М. (2012). *Модельовання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект.* Львів: Сполом.

265. Кокор, М. М. (2014). *Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США.* (Дис. канд. пед. наук). Львівський наук.-практ. центр проф.-техн. освіти України, Львів.

266. Коломієць, А. М., & Громов, Є. В. (2018). Розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти в контексті свроінтеграційних процесів. *Рідна школа*, 9–12 (1060), 15–20.

267. Коломієць, А., & Коломієць, Д. (2017). Професійна компетентність учителя і готовність до педагогічної діяльності: спільне і відмінне. *Теоретико-методичні засади формування загально-педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти* (с. 9–21). Вінниця: Нілан-ЛТД.

268. Коломійчук, С. Б. (2008). *Співпраця як запорука розвитку майстерності педагогів.* Взято з <http://profosvitakm.at.ua/2008/5-kolomijchuk-spivpracja.pdf>

269. Коломоєць, Г. П., & Швець, Ю. О. (2013). *Структура електронного курсу та її реалізація в MOODLE*. Взято з <http://2013.moodleoot.in.ua/course/view.php?id=12&lang=ru>.

270. Колотілова, Н. А. (2007). *Риторика*. Київ: Центр навчальної літератури.

271. Коменский, Я. А. (1982). *Избранные педагогические сочинения* (Т. 1). Москва: Педагогика.

272. Комліченко, О. О., & Цветкова, О. М. (2013). *Використання інтерактивних методів в навчальному процесі та підсумковому контролі знань студентів*. Взято з <https://docplayer.net/54335886-Vikoristannya-interaktivnih-metodiv-v-navchalnomu-procesi-ta-pidsumkovomu-kontroli-znan-studentiv.html>.

273. Кондрашова, Л. В. (1987). *Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності*. Київ: Вища школа.

274. Коновальчук, І. (2011). Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1, ч.1, 155–161.

275. Коноваленко, М. Ю., & Коноваленко, В. А. (2016). *Теория коммуникации: учебник для бакалавров*. Москва: Юрайт.

276. *Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір*. (2004). Взято з www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc.

277. *Концепція «Нова українська школа»* (2016). Взято з http://cdt-tyachiv.ucoz.ua/2017-2018/18-19/koncersija_nova_ukrajinska_shkola.doc.

278. *Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена наказом Міністерства освіти і науки від 21.10.2013р. № 1456*. (2013). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a9c95d.pdf>.

279. *Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років*. (2014). Взято з <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.

280. Копилова, О. М. (2011). Особливості формування професійних цінностей студентів педагогічного університету в процесі вивчення курсу «Загальна педагогіка». *Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка*, 10, 74–78.

281. Корольова, І. І. (2013). Методичні аспекти організації естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічні науки*, 63, 175–180.

282. Костікова, І. І. (2008). *Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій*. Взято з <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf>.

283. Костюк, Г. С., & Балл, Г. А. (1977). Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований. *Вопросы психологии*, 3, 34–41.

284. Кошечко, Н. (2015). Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 1, 35–38.

285. Кошечко, Н. (2018). Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 2 (8), 24–29.

286. Краевский, В. В. & Хуторской, А. В. (2007). *Основы обучения: дидактика и методика*. Москва: Академия.

287. Краевский, В. В., & Полонский В. М. (2001). *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Перемена.

288. Краевский, В. В. (1991). Качество подготовки и методологическая культура педагога. *Магистр*, 1, 4–16.

289. Крамаченко, С. Г. (2002). Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу. *Відкритий урок*, 5–6, 7–10.

290. Кремень, В. Г. (2013). Самоорганізований соціум: парадигма людиноцентризму. *Післядипломна освіта в Україні*, 2, 3–6.

291. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

292. Крешна, Т. І. (2010). *Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання*. Умань: Жовтий О. О.

293. Кристопчук, Т. Є. (2017). Педагогічна освіта в Україні та в Республіці Польща: порівняльний аналіз. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*, 2, 63–70.

294. Кужельний, А. В. (2013). *Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2013_2_108_41.pdf.

295. Кузнецова, В. Г. (2001). *Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук).

Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ.

296. Кузьменчук, І. (2015). Портфоліо як індивідуальна траєкторія підвищення кваліфікації педагога. *Всесвітня література в школах України*, 3, 12–17.

297. Кузьміна, Н. В. (1989). *Професіоналізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

298. Кузьминский, А. И. (2010). Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы и его влияние на качество обучения. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*, 2, 23–34.

299. Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Знання.

300. Кулюткін, Ю. Н., & Тарасов, С. В. (2000). *Образовательная среда и развитие личности*. Взято с http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html

301. Купчак, М. Я. (2017). Реалізація педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх експертів з екології. *Young Scientist*, 10 (50), 466–470.

302. Курок, В. П. (2015). *Дослідження компонентів діяльності вчителя як передумова створення її моделі*. Взято з http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=pedna uk_2015_2_32.

303. Кухаренко, В. М. (2016) *Змішане навчання*. Взято з <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>.

304. Кучерук, О., & Грибан, Г. (2008). Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Педагогічний дискурс*, 3, 112–115.

305. Кушнір, Р. О. (2013). *Великий оратор, або як говорити так, щоб Вам аплодувати стоячи*. Дрогобич : Коло.

306. Лебідь, Ю. (2001). Сучасні реформи освіти США, їх вплив на розвиток освітніх процесів в середовищі української діаспори. *Теоретичні питання освіти і виховання*, 18, 49–51.

307. Леврінц, М. (2019). Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 2 (65), 170–176.

308. Левченко, Л. С. (2015). Розвиток професійно-творчої самореалізації особистості педагога та студента. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (45), 298–306.

309. Левченко, Л. С. (2015). Розвиток професійно-творчої самореалізації особистості педагога та студента. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (45), 298–306.

310. Левшенюк, Н. (2014). *Теоретичне обґрунтування поняття психологічної готовності особистості до педагогічної діяльності*. Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2014_1_11.pdf.

311. Леонова, Н. С. (2013). Інтерактивні технології навчання як засіб реалізації творчих здібностей учнів. *Педагогічна майстерня*, 4 (28), 2–7.

312. Леонтьев, А. Н. (1974). *Общее понятие о деятельности. Основы теории речевой деятельности*. Москва: Наука.

313. Леонтьев, А. Н. (2011). Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. *Вопросы психологии*, 11, 3–27.

314. Леонтьев, А. Н. (2003). *Основы психолингвистики*. Изд. 3-е. Москва: СПб.

315. Лепский, В. Е., & Задорожнюк, П. Е. (2001). Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений. *Психологический журнал*, 4, Т. 22, 122–127.

316. Лесик, В. В. (2011). Формування у студентів психолого-педагогічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди*, 22, 93–96.

317. Липчанко-Ковачик Н. О. (2016). *Підготовка майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності*. Взято з <http://ep3.nuwm.edu.ua/4031/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%9B%D0%B8%D0%BF%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%BE->

%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%87%D0%B8%D0%BA%20%D0%9E.%D0%20%92.%20%D0%B7%D0%B0%D1%85.pdf.

318. Литвин, А. В. (2018). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»* (2-ге вид.). Львів: ЛДУБЖД.

319. Литвиненко, С. (2013). *Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2013_1.2_4.pdf

320. Локшина, О., & Гекаченко, Ю. (2001). Система шкільної освіти сполученого королівства Велика Британія та Північна Ірландія. *Історія в школі*, 7, 7.

321. Ломов, Б. Ф. (1979). Категории общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии*, 8, 28–39.

322. Лузан, П. Г., Виговська, С. В., & Попівник, І. В. (2014). *Основи науково-педагогічних досліджень*. Київ: НАКККіМ.

323. Лузан, П. Г. (2015). *Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі*. Київ: Міленіум.

324. Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ДКС-Центр.

325. Ляшенко, І. В. (2014). Організація позааудиторної роботи у вищій школі як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу. *Народна освіта: електронне фахове видання*. Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2196.

326. Мазепова, О. В. (2016). Еволюція поняття «мовна особистість» у сучасних лінгвістичних дослідженнях. Взято з https://www.philology.knu.ua/files/library/movni_i.

327. Майборода, В. С. (2011). *Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття)*. (Автореф. канд. пед. наук). Київ.

328. Майорова, І. Г. (2012). *Впровадження інтерактивного навчання у професійну підготовку фахівців*. Донецьк: ППО ППП УМО.

329. Максименко, В. (2005). Рефлексія шлях до продуктивного самовизначення. *Психолог*, 1, 19–22.

330. Малинович, Л. М., & Легендзевич, Г. Я. (2014). *Вплив інтерактивних технологій навчання на особистість майбутнього фахівця*. Взято

http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2014/14mlmof.pdf.

331. Малихін, О. В., & Гриценко, І. С. (2016). *Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності*. Київ: НУБіП України.

332. Малихін, О. В. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (теоретико-методологічний аспект)*. Кривий Ріг: Видавничий дім.

333. Малоіван, М. В. (2016). *Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ДВНЗ «Криворізький національний університет», Кривий Ріг.

334. Малькова, З. А. (1991). Гуманізація образования. В З. А. Малькова, & Б. Л. Вульфсон (Ред), *Образование в мире на пороге XXI века* (с. 43–66). Москва: Изд-во АПН СССР.

335. Мамчур, Л. (2006). Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки*, 4, 193–197.

336. Мамчур, Н. С. (2016). Теоретико-методологічні засади поняття «естетична культура особистості». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* (Вип. 7, Т. V (60): Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору), (с. 136–144). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький Державний Педагогічний Університет Імені Григорія Сковороди".

337. Мамчур, Л. (2013). Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 8, ч. 2, с. 182–186.

338. Мардаренко, О. В. (2013). Інтерактивні комунікативні технології освіти: мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ. *Інформатика та математичні методи в моделюванні*, 3, т. 3, 288–293.

339. Марсеев, В. И., Карпова, Н. К., & Щипанкина, Е. С. (2012). *Культурологический подход в аспекте развития современного образования*. Взято с <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037>.

340. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Знание.

341. Маркова, А. К. (2000). Психологія праці вчителя. *Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія* (с. 61–65). Київ: ІЗМН.
342. Марусинець, М. (2012). *Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект*. Взято з https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_4.pdf.
343. Маслов, В. І. (2008). Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 3–9.
344. Маслоу, А. (2009). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.
345. Матвієнко, О. В. (2013). Від міждисциплінарності до трансдисциплінарності: наукові підходи вчених світу. В Z. Szarota, & F. Szlosek (Ред.), *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny* (с. 84–94). Radom: Wydawnictwo naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
346. Матвієнко, О. В. (2015). Професійне становлення педагогів-філологів у країнах Об'єднаної Європи. *Професійне становлення особистості*, 4, 130–136
347. Матвієнко, О. В., & Калугіна, Т. В. (2018). Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови в сучасній системі освіти. *Вісник Черкаського університету*, 6, 97–103.
348. Матласевич, О. В. (2016) *Компонентний склад та структура педагогічних здібностей*. Взято з <https://eprints.oa.edu.ua/4983/1/Matlasevych.pdf>.
349. Мацько, Л. І., & Мацько, О. М. (2006). *Риторика* (2-ге вид.). Київ : Вища школа.
350. 0
351. Машкіна, Л. А. (2013). Теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 28 (81), 535–540.
352. Медведева, І. (2013). Формування основ організації науково-дослідницької діяльності з української мови та студентів вищих навчальних закладів. *Імідж сучасного педагога*, 1, 52–54.
353. Мельничук, І. В. (2010). Рамковий закон як один з основних елементів правового регулювання системи вищої освіти Німеччини. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 12, 217–223.

354. Мерманн, Э. (2007). *Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации*. Харьков: Гуманитарний центр.
355. Мешко, Г. М. (2010). *Вступ до педагогічної професії*. Київ: Академвидав.
356. Мирончук, Н. М. (2017). Застосування методу проєктів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*, 87, 191–196.
357. Миропольська, Н. Є. (2003). *Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
358. Мисечко, Є. М., Астахова, Л. Є., & Мисечко, О. Є. (1999). *Дидактичні принципи формування професійної компетентності вчителя*. Взято з <http://eprints.zu.edu.ua/744/1/99maepkv.pdf>.
359. Михайличенко, В. Є., & Полянська, В. В. (2011). Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 17 (70), 320–327.
360. Михайлишин, Г. Й. (2011). Цінності освіти як засіб досягнення мети суспільного поступу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 47, 195–202.
361. Мільто, Л. О. (2001). *Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України, Київ.
362. Міністерство освіти і науки України (2018). Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osvitic>. 5, 16
363. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Стандарт вищої освіти*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/standart-vishoyi-osviti>.
364. Миропольська, М. А. (2004). Професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри. *Бюлетень Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України*, 2, 17–19.
365. Міщеніна, Т. (2014). Формування дослідницької компетенції майбутніх учителів філологічних спеціальностей. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 29 (3), 105–115.

366. Моисеев, В. Б. (2005). Комплексный подход к формированию информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. *Проблемы инженерного образования*, 2, 57–60.

367. Морзе, Н. В., & Глазунова, О. Г. (2008) Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2, 9–14.

368. Морітз, Я. (2004). *Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

369. Морозов, С. М., & Шкарапута, Л. М. (2000). Словник іншомовних слів. Київ: Наукова думка.

370. Муқан, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

371. Мукомел, С. А. (2017). Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 125, 108–113.

372. Наумова, Т. А. (2006). Синтез философии и литературы как принцип вузовского филологического образования. *Современные проблемы науки и образования*, 1, 79–80.

373. Нестеренко, І. Б. (2014). *Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

374. Нечепоренко, М. (2017). Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2, 102–109.

375. Ничкало, Н. Г. (2013). *Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього*. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/711279/1/40.pdf>

376. Нікітіна, І. В., & Мартич, В. В. (2010). Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка, 1, 206–211.

377. Ніколенко, Л. М. (2013). Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1 (5), 21–25.

378. Новиков, А. М., & Новиков, Д. А. (2013). *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком.

379. Нор, К. Ф., & Бабаян, Ю. О. (2018). *Шляхи формування рефлексивної компетентності вчителів у післядипломній освіті*. Взято з http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Nor_Vabajan.pdf.

380. Носенко, Т. І. (2011). *Інформаційні технології навчання*. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 184 с.

381. Овчарук, О. В. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.

382. Олізько, Ю. (2015). *Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/0peddysk_2015_18_34.pdf.

383. Олійник, О. В. (2006). *Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти*. Взято з <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-6.pdf>

384. Онищенко, Н. (2012). *Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/rsh_2012_11_7.pdf

385. Онучак, Л. В. (2002). *Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

386. **Ошибка! Незвестный аргумент ключа.**

387. *Освітні програми. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. (2019). Взято з <https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/32441>

388. Остапенко, Н. М. (2008). *Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ*. Черкаси: Чабаненко Ю.

389. Отич, О. М. (2010). Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 76, 41–43.

390. П'янківська, І. В. (2016). Застосування технології «переверненого навчання» у викладанні дисципліни «Лексичний менеджмент». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. Взято з <http://naub.ua.edu.ua/2016/%D0%B7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%>

391. П'яст, Н. Й., & Горчинська, Л. В. (2010). *Ігри як один із методів навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням)*. Взято з http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pyast_Gorchynska.php.

392. Павлюк, В. І. (2012). *Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, Умань.

393. Павлютенков, Є. М. (2008). *Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях)*. Харків: Основа.

394. Палагін, О., & Кургаєв, О. (2009). Міждисциплінарні дослідження: оптимізація системно-інформаційної підтримки. *Вісник Національної академії наук України*, 3, 14–25.

395. Панченко, Г. Д., & Шевченко, А. Ф. (2012). *Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppo_2012_11_15.pdf.

396. Панченко, Л. Ф. (2010). *Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

397. Панченков, А. О., Поветун, О. І., & Ремех, Т. О. (2008). *Навчання в дії: як організувати підготовку викладачів до застосування інтерактивних технологій навчання*. Київ: А. П. Н.

398. Пасічник, О. (2007). *Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ*. Взято з

https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf.

399. Педагогика. (2005). В Е. С. Рапацевич (Сост.). *Большая современная энциклопедия*. Минск: Современ. Слово.

400. Пентилюк, М. І. (2000). Наукові засади комунікативного спрямування у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*, 3, 8–10.

401. Пентилюк, М. І. (2010). Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*, 2, 2–5.

402. Пентилюк, М. І. (Ред.). (2009). *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. Київ: Ленвіт.

403. Пентилюк, М. І., & Окуневич, Т. Г. (2007). *Сучасний урок української мови*. Харків: Основа.

404. Пентилюк, М. І. (2014). Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Дивослово*, 11, 2–6.

405. Петрушенко, В. (2009). *Тлумачний словник основних філософських термінів*. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка».

406. 406

407. Пехота, О. М. (2002). Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. *Наукові праці. Серія: Педагогічні науки*, 7, 47–52.

408. Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., & Любарська, О. М. (2001). *Освітні технології*. Київ: А. С. К.

409. Пиж, Н. М. (2013). Тенденції розвитку практичної підготовки вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982 – 1989 рр.). *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1489.

410. Плахотнюк, Н. П. (2010). *Класифікація навчально-ігрових проєктів у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності*. Взято з <http://eprints.zu.edu.ua/6777/1/10pnpkni.pdf>.

411. Побірченко, Н. С., & Коберник, Г. О. (2004). Інтерактивне навчання в системі освітніх технологій. *Початкова школа*, 10, 8-10.

412. Подмазин, С. И. (2000). *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта.

413. Подповетная, Ю. В. (2012). *Концепция развития научно-методической культуры преподавателя ВУЗа*. (Дис. д-ра пед. наук). Южно-Уральский государственный ун-т, Челябинск.

414. Полат, Е. С., & Бухаркина М. Ю. (2007). *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия.

415. *Поликультурное воспитание в США и Канаде*. (2018). Взято с <http://old.prosv.ru/metod/dgur/index.htm/>.

416. Поляков, А. О. (2008). *Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків.

417. Полякова, Г. (2006). Показники педагогічної творчості вчителя. *Психолог*, 35, с. 3–5.

418. Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (с. 16–25). Київ: К.І.С.

419. Пометун, О. І., Побірченко, Н. С., Коберник, Г. І., Комар, О. А., & Торчинська, Т. А. (2008). *Інтерактивні технології: теорія та методика*. Київ; Умань: Жовтий О. О.

420. 0

421. Прищак, М. Д. (2012). *Методологічний концепт комунікативного підходу в освіті та педагогіці*. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Знання. Освіта. Освіченість» (с. 92–95). Вінниця: ВНТУ.

422. Про вищу освіту. (2014) Взято з <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

423. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій № 1341. (2011).

424. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. № 266. (2015).

425. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року №344/2013. (2013).

426. Про освіту. № 2145-VIII. (2017).

427. Про Стратегію сталого розвитку «Україна–2020». № 5/2015. (2015).

428. Прокопенко, Ф. (Ред.). (2018). *Педагогічні технології в підготовці вчителів* (3-тє вид.) Харків: ХНПУ.
429. Прокопова О. П. (2010). Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна зі складових професійного становлення фахівця: *зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка*, 16, 54–57.
430. *Психологічна енциклопедія*. (2006). Київ: Академвидав.
431. *Психологія мовлення і психолінгвістика*. (2008). Навч. посіб. / за ред. Л. О. Калмикової. Київ: Фенікс.
432. Пуховська, Л. П. (2013). Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених. *Таврійський вісник освіти*, 4 (44), 10–18.
433. Пушкар, Т. (2013). Модельовання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного модельовання. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 11, 273–278.
434. Пушкар, Т. М. (2016). *Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. І. Франка, Житомир.
435. Радзімовська, О. (2010). *Психологічний тренінг з розвитку професійної ідентичності як засіб професійно – творчого становлення педагога*. Взято з http://lib.iitta.gov.ua/3472/1/Психологічний_тренінг_з_розв.ІІІ_як_засіб_професійно-творчого_становлення_педагога_...pdf.
436. Радіонова, І. О. (2001). Філософія навчального плану та реалії мультикультурного суспільства: філософсько-прагматичний аспект. *Науковий вісник. Серія: Філософія*, 8, 20–26.
437. 0.
438. Реан, А. А., Бордовская, Н. В., & Розум, С. И. (2000). *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Питер.
439. **Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**
440. Рокосовик, Н. В. (2016). Педагогічний аналіз навчальних планів і програм підготовки магістрів педагогіки у Великій Британії засобами дистанційного навчання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, 69 (2), 125–129.
441. Романовський, О. О. (2015). Державна політика США і Великобританії щодо підтримки розвитку вищої освіти. *Державне*

управління: удосконалення та розвиток, 12. Взято з http://www.dy.nauka.com.ua/pdf/12_2015/3.pdf.

442. Романовський, О. Г., Грень, Л. М., & Михайличенко, В. Є. (2009). *Методичні рекомендації з формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність для викладачів і студентів*. Харків: НТУ «ХПІ».

443. Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.

444. Рябокін, Л. М. (2010) *Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема*. Взято з [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2010_1\(2\)_41.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2010_1(2)_41.pdf).

445. Савченко, О. Я. (2008). Особистісно орієнтоване навчання. В В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 626–627). Київ: Юрінком Інтер.

446. Садова, Т. А. (2010). *Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок*. Взято з <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>

447. Сажко, Л. А. (2011). *Інтегративна основа навчання іноземних мов*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vknlu_Ptp_2011_19_4.pdf.

448. Самарук, Н. М. (2009). Теоретичні аспекти міжпредметності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, 14, 178–186.

449. Самойлюкевич, І. В. (н.д.). (2007) *Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії*. Взято з <http://eprints.zu.edu.ua/1395/1/09.pdf>.

450. Самостійна робота студента в системі навчального процесу. Сутність і структура самостійної роботи. (2014). В Г. О. Бірта, & Ю. Г. Бургу, *Методологія і організація наукових досліджень*. Взято з https://pidruchniki.com/1228112860996/dokumentoznavstvo/samostiyna_robota_studenta_sistemi_navchalnogo_protsestu.

451. Сапанжа, О. С. (2017). *Теория музейной коммуникации. История, модели, стратегии, образовательные технологии*. Киров: Изд-во МЦИТО.

452. Сарновська, С. О. (2000). *Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз)*. (Автореф. дис. канд. філософ. наук). Київський інститут туризму, економіки і права, Київ.

453. Селевко, Г. К. (2005). *Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП*. Москва: НИИ «Школьные технологии».

454. Селіванова О. О. (2006). *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. Полтава : Довкілля-К.

455. Семенов, О. М. (2005). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*. Суми: Мрія-1.

456. Семенов, О. М. (2010). Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 186, 135–139.

457. Семенов, О. М. (2017). Академічна лекція і академічний учитель в цифрову епоху: праксеологічний підхід. *Фізико-математична освіта*, 2 (12), 140–146.

458. Семенов, О. М. (2018) Культуромовна особистість майбутнього учителя в об'єктиві концепції «Нова українська школа». *Проблеми освіти*, 88, ч.2, 205–215.

459. Семенов, О. М., & Ячменик, М. М. (2019). *Мовно-методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до використання засобів медіаосвіти*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

460. Семещук, В. (2004). Альтернативні методи використання міжпредметних зв'язків на заняттях. *Освіта. Технікуми. Коледжі*, 1 (7), 40–44.

461. Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. Київ: Вища школа.

462. Сергійчук, О., & Сембрат, А. (2014). Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 48, 39–46.

463. Сиротенко, Г. О. (2006). *Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху*. Полтава: ПОППО.

464. Сисоєва, О. (2010). Створення інтерактивного навчального середовища засобами мультимедійних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 90, 248–251.

465. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Рівне: Волинські обереги.
466. Сисоєва, С. О. (2000). Педагогічна творчість. В. Н. В. Гузій (Уклад.), *Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія* (с. 82–86). Київ: ІЗМН.
467. Системный подход (1982). В Блауберг, И. В., & И. К. Пантин (Ред.). *Краткий словарь по философии* (с. 306–307). Москва: Политиздат.
468. Ситниченко, Л. А. (1996). *Периоджерела комунікативної філософії*. Київ: Либідь.
469. Сікора, Я. Б. (2016). *Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі*. Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvuuped_2016_2_64.pdf.
470. Сікорський, П. (2003). До проблеми класифікації методів навчання. *Вісник Львівського ун-ту*. Серія: Педагогічна, 17, 89–98.
471. Сімоненко, Л. Ю. (2013). Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови. *Науковий вісник Донбасу*, 2. Взято з http://nbuv.gov.ua/jpdf/nvd_2013_2_28.pdf.
472. Скалич, Л. Й. (2013) *Традиційні та нетрадиційні принципи навчання у їх взаємозв'язку*. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nznuoapp_2013_22_39
473. 0
474. Скульський, Р. П. (2000). Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості. В Н. В. Гузій (Уклад), *Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія* (с. 98–103). Київ: ІЗМН.
475. Скуратівський, Л. (2001). Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова). *Українська мова й література в школах*, 2, 4–10.
476. Скуратівський, Л., & Шелехова, Г. (2001). Концепція підручників рідної мови. *Українська мова й література в школі*, 3, 5–7.

477. Слостенин, В. А. (1976). Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. *Психология труда и личности учителя* (с. 30–46). Ленинград: [б. и.].
478. Слостенин, В. А. (1997). *Педагогика*. Москва: Академия.
479. Слостенин, В. А., & Подымова, Л. С. (2006). Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*, 1, 32–37.
480. Слостенин, В. А., & Чижаква, Г. И. (2003). *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва: Академия.
481. Слостенин, В. А. (1982). *Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение.
482. Слостенин, В. А., & Подымова, Л. С. (2000). Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*, 1, 32–37.
483. Смально, О. (2014). Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, 8, 76–80.
484. Смирнова, І. (2015). Методичні основи розробки електронних освітніх ресурсів як контенту інформаційно-освітнього середовища. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*, 10, 78–83.
485. Сокол, І. М. (2013). Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2 (9), 28–30.
486. Соколова, І. В. (2008). *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями*. Маріуполь: АРТ-ІПРЕС.
487. Соколова, І. В., Сисоєва, С. О., Алексюк, А. М., Воловик, П. М., Кульчицька, І. О., Сігаєва, Л. Є., & Цехмістер, Я. В. (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ: ВІПОЛ.
488. Солдаткин, В. И., & Лобачев С. Л. (2006). Информационно-образовательная среда открытого образования. *Центр информационно-методической поддержки образования*. Взято с <http://cimes.univer.omsk.su/associations/IOS/>.
489. Стоян, А. Н. (1984). *Организация досуга студенческой молодежи*. Киев: Вища школа.

490. *Стратегія сталого розвитку «Україна-2020»* (2015). Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

491. Стрига, Е. В. (2016). *Рефлексивна позиція особистості та її значення для формування професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв*. Взято з http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/striga.htm

492. Сухомлинська, О. В. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н.

493. Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори* (Т. 3, с. 7–279). Київ: Радянська школа.

494. Гарнавська, Т. В. (2013). Використання сучасних засобів комунікації в освітньому процесі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 10 (269), ч.3, 18–23.

495. Тенищева, В. Ф. (2008). *Інтегративно-контекстна модель формування професійної компетенції*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). ГОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», Москва.

496. Тимошук, Н. С. (2005). Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (25), (с. 129–132).

497. Тітов, С. В., & Тітова, О. В. (2014). Інформаційно-освітнє середовище навчального закладу: розвиток засобів і способів комунікаційної й інформаційної взаємодії. *Вісник Харківської державної академії культури*, 43, 144–150.

498. Тітова, С. (2015) *Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі*. Взято з www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..

499. Ткаченко, А. О. (2017). *Тренінг. Профілактика професійного вигорання педагога шляхом формування позитивного мислення*. Взято з https://ukrom.in.ua/vihovni_zahodi/4-tren-ng-prof-laktika-profes-inogovigorannja-pedagoga-shljahom-formuvannja-pozitivnogo-mislennja.html

500. Токар, Л. О. (2016). *Мультимедійна презентація, як засіб систематизації та узагальнення знань*. Взято з http://wiki.soippo.edu.ua/index.php?title=Мультимедійна_презентація,як_засіб_систематизації_та_узагальнення_знань.

501. Токарева, Н. М., & Шамне, А. В. (2017). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ. Вид-во НУБіП.

502. Третько, В. В. (2014). *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. (Дис. д-ра пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця.

503. Тур, Р. Й. (2004). Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*, 13, 22–24.

504. Туркот, Т. І. (2011). *Психологія і педагогіка вищої школи*. Київ: Кондор.

505. Уйсімбаєва, Н. (2013). *Організація самостійної роботи майбутніх педагогів як основа їх професійної підготовки*. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_120_52.

506. Уруський, В. І. (2005). *Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності*. Тернопіль: ТОКШПО.

507. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1–2). Київ: Радянська школа.

508. Ушинський, К. Д. (1952). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. В *Твори* (Т. 4, с. 21–51). Київ: Радянська школа.

509. Файєр, О. А. (2009). *Поняття професійної діяльності та її структурні елементи*. Взято з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Unzap_2009_3_25.pdf.

510. Фіцула, М. М. (2000). *Педагогіка*. Київ: Академія.

511. Фокшек, А. В. (2011). Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 6, 213–220.

512. Фоміних, Н. Ю. (2010). *Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кримський гуманітарний університет, Ялта.

513. Фопель, К. (2003). *Технологія ведення тренінга. Теорія и практика*. Москва: Генезис.

514. Фрицюк, В. А. (2017). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного*

саморозвитку. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.

515. Фунтікова, О. О. (2003). Сучасний погляд на використання методу проєктів в організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 11, 17–24.

516. Хабермас, Ю. (2000). *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Санкт-Петербург: Наука.

517. Хакен, Г. (2003). *Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии*. Москва; Ижевск: Институт компьютерных исследований.

518. Хлебнікова, Т. М. (2017). *Дидактичні ігри як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти», 1, 238–243.

519. Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика*. Санкт-Петербург: Питер.

520. Хуторской, А. В. (2006). Структура широкомасштабного педагогического эксперимента. *Школьные технологии*, 3, 44–53.

521. Цибульська, Л. І. (2014). Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього учителя літератури до інноваційної професійної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки* (34). Харків. Взято з <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/download/2953/2683/>

522. Чала, О. А. (2008). *Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету*. Взято з <http://elibrary.kubg.edu.ua/4679/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20-%20%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F2.pdf>.

523. Чепка, О. (2009). Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 23 (186), 127–134.

524. Червінська І. Б. (2013) Соціокультурна детермінація професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*, 10, 245–247.

525. Чернилевский, Д. В. (2002). *Дидактические технологии в высшей школе*. Москва: ЮНИТИДАНА.

526. Черній, Л. В. (2011). *Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.

527. Чернілевський, Д. В., Томчук, М. І., Дубасенюк, О. А., & Антонова, О. Є. (2012). *Методологія наукової діяльності* (3-тє вид.). Вінниця: НіланЛТД.

528. Черняк, Н. О. (2013). *Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ*. Взято з <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/Chernyk.pdf>

529. Чурсина, А. С. (2011). *Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Челябинский государственный ун-т, Челябинск.

530. Шабанова, Ю. О. (2014). *Системний підхід у вищій школі*. Донецьк: НГУ.

531. Шабес, В. Я. (1990). *Соотношение когнитивного и коммуникативного в речемыслительной деятельности (событие и текст)*. (Дис. д-ра филол. наук). Ленинград.

532. Шанскова, Т. (2015) *Професійна рефлексія майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти*. Взято з <http://eprints.zu.edu.ua/17516/1/%D0%A8%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>.

533. Шапран, О. І. (2011). Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, 21, 315–318.

534. Шарова, Т. М., Шаров, С. В., & Бородихіна, О. В. (2017). Формування комунікативно-діалогічної компетентності студентів-філологів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 29, с. 74–76.

535. Шахіна, І. Ю. (2013). Визначення і напрями створення інформаційного освітнього середовища. В Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, & О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ (Ред.), *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 36–37 (40–41), 245–255.

536. Шейман, В. М. (1992). *Технология работы учителя физики (из опыта работы)*. Москва: Малое предприятие «Новая школа».
537. Шемигон, Н. Ю. (2008). *Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
538. Шоробура І. (2016) Використання інформаційних технологій в управлінні вищим навчальним закладом. *Педагогічний дискурс*, 21, 187–192.
539. Шоутен, Т., Даниленко, Л. І., Зайченко, О. І., & Софій, Н. З. (2009). *Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти*. Київ: Парашин К.С.
540. Шпак, Н. О. (2010). Комунікаційний менеджмент: сутність та розвиток. *Економіка та держава*, 2, 30–33.
541. Шуляр, В. І. (2004). *Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
542. Щербakov, А. И. (1967). *Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования*. Ленинград: Просвещение.
543. Юрійчук, Н. Д. (2019). Формування методичної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Теоретична і дидактична філологія*, 30, 153–159.
544. Юріна, О. А. (2010). *Активізація пізнавальної діяльності шляхом впровадження інтерактивних технологій*. Взято з <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/6618/>.
545. Юхимчук, С. В., & Ваховська, Л. М. (1999). *Математичні методи систем наукових досліджень*. Вінниця: ВНТУ.
546. Яблоков, С. В. (2017). *Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.
547. Яблонко, В. Я. (2008). *Психолого-педагогічні основи формування особистості*. Київ: Центр учбової літератури.
548. Ягоднікова, В. В. (2018). *Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців*. Взято з http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm.

549. Ягупов, В. В. (2002a). Види і форми лекцій. Лекція-дискусія. Лекція-аналіз конкретної ситуації. Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку. В. В. Ягупов, *Педагогіка* (12.2, с. 370–374). Взято з https://eduknigi.com/ped_view.php?id=207.

550. Ягупов, В. В. (2002b). Імітаційні методи навчання. Метод інсценування. В. В. Ягупов, *Педагогіка* (12.2, с. 353–357). Взято з https://eduknigi.com/ped_view.php?id=196.

551. Ягупов, В. В. (2002c). Лекція-консультація. Лекція-прес-конференція. Лекція із задалегідь запланованими помилками. В. В. Ягупов, *Педагогіка* (12.2, с. 374–375). Взято з https://eduknigi.com/ped_view.php?id=208.

552. Ягупов, В. В. (2002d). Метод круглого столу у навчанні. В. В. Ягупов, *Педагогіка* (12.2, с. 369–370). Взято з https://eduknigi.com/ped_view.php?id=205.

553. Ядов, В. А. (1995). *Образование: идеалы и ценности*. Москва: Педагогика.

554. Якиманская, И. С. (2000). *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь.

555. Якунин, В. А. (2000). *Педагогическая психология: методика для диагностики учебной мотивации студентов*. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А.: Полиус.

556. Янісів, Ю. (2016). Компетентністний підхід у змісті професійної підготовки вчителів у Польщі. *Молодь і ринок*, 6 (137), 128–132.

557. Ярмаченко, М. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Пед. думка.

558. Ярошинська, О. О. (2014). *Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*. Умань: Жовтий О. О.

559. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

560. Яценко, С. Л. (2015). Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти*, 85, 231–237.

561. Anderson, T., Varnhagen, S., & Campbell, K. (1998). Faculty adoption of teaching and learning technologies: Contrasting earlier adopters and mainstream faculty. *The Canadian Journal of Higher Education* (Vol 28, 3), pp. 71–98. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183321>.

562. Assessment and Independent Language Learning (2017). *Ciel Language Support Network*. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1407>.

563. BA (Hons) Education Studies Centre for Education Studies, University of Warwick (2019). Retrieved from <http://www2.warwick.ac.uk/study/undergraduate/courses/depta2z/instituteofeducation/>.

564. Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und Sozialer Wandel. In A. Von Rein (Hrsg.) *Medien kompetenz als Schlüsselbegriff* (s. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. c. 115–1

565. *Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland (2015–2018)*. Retrieved from https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf.

566. Bertalanffy, L. von. (1945). Zu einer allgemeinen Systemlehre. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. Band 18, 3–4, 23–29.

567. Bidyuk, N. (2016). Higher education globalization in the context of American guidelines. *Comparative Professional Pedagogy*, 4, 7–14.

568. Blömeke, S. (2015). *Lehrerbildung*. Siegrid Blömeke. Retrieved from <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/bloemeke-lehrerbildung.pdf>.

569. Bloome, D. (2003). Language and Education. In J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 1388-1392). New York: Macmillan Publishers. c. 1389

570. Chmiel, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

571. Clifford, P., Friesen, S., & Lock, J. (2007). *Coming to Teaching in the 21st Century: A Research Study Conducted by Galileo Educational Network*. (Report for Alberta Learning, February 15, 2007). Retrieved from <http://www.galileo.org/research/publications/ctt.pdf>. c. 11

572. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. (n.d.). Language Policy Unit. Strasbourg. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

573. Cooper, J. L., Robinson, P., & McKinney, M. (1993). Cooperative learning in the classroom. In D. F. Halpern (Ed.), *Changing College Classrooms* (pp. 53-109). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

574. Couros, A. (2003). *The iTeachered Project: Developing an Instructional Technology Integration model for Teacher Education Programs to Enhance Classroom Teaching and Learning*. Retrieved from <http://education.uregina.ca/iteachered/downloads/Couros-iTeacherProject-Samos.pdf>.

575. Curtain, H., & Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match*. White Plains, NY: Longman.

576. Dalsky, D., & Garant, M. (2016). A 5,000-mile virtual collaboration of team teaching and team learning. In A. Tajino, T. Stewart, & D. Dalsky (Eds.), *Teaching and Team Learning in the Language Classroom: Collaboration for Innovation in ELT* (pp. 164–178). London: Routledge.

577. Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal* 42(5), 4–10.

578. Dziejczak-Foltyn, A. (2009). O Reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989-2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej. *Przegląd Socjologiczny*, 58, t. 3, 51–76.

579. Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. (Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study). Brussels: European Commission.

580. Edgerton, R., Hutchings, P., & Quinlan, K. (1991). *The teaching portfolio: capturing the scholarship in teaching*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

581. Egnatoff, W. J. (2004). *Preparing Teachers for Effective and Wise Use of the Internet in Schools*. Retrieved from http://www.isoc.org/inet96/proceedings/c9/c9_5.htm.

582. *e-Learning Strategien deutscher Universitäten. Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis* (2005). Retrieved from https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/Projektberichte_alte_Website/ki_b200504.pdf.

583. Engels, M. (2001). Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse. *DUV. Wirtschaftswissenschaft*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

584. Ernst Moritz Arndt Universität. Greifswald. (2017). *Monitor Lehrerbildung*. Retrieved from <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html>.

585. Fairfield, H. (2007). Master's Degrees Abound as Universities and Students See a Windfall. *New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2007/09/12/education/12masters.html>. c. 133

586. Fishman, J. A. (1979). Bilingual education, language planning and English. *English World-Wide*, 1(1), 11–24.

587. *Freie Universität Berlin*. (n.d.). Retrieved from <http://www.fu-berlin.de/studium/index.html>.

588. Fun, H. (2011). *Prinzipien und Standards des DaF Unterrichts und einige Überlegungen zum Stellenwert der Grammatik*. Tel Aviv.

589. Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG – M-V). Vom 4. Juli 2011. Retrieved from http://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/downloads/LehbildG_M-V_vom_04_Juli_2011.pdf.

590. Gill, J. R. (2003). *Multicultural education, power and ideology: a critical analysis of teacher training textbooks and education policy in Alberta*. (Unpublished master's thesis). University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

591. Government of Alberta Education. (n.d.). *Quality Teaching Standards*. Retrieved from <http://education.alberta.ca/parents/educationsys/ourstudents/ix.aspx>.

592. Grabowiec, A. (2017). Kształcenie nauczycieli w Polsce – od przeszłości do teraźniejszości. *Image of the modern pedagogue*, 6 (175). 32–35.

593. Grygorenko, T. (2020). Ethnocultural potential of the meaning of words (wreath – crown). *Научен вектор на Балканите*, 3 (9), 53–56. (2 міжнар. наук. бази).

594. Grygorenko, T., Masliuk, K., & Koval, V. (2020). The levels of formation of Ukrainian university students personal self-determination in higher education. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8 (3), 489–497. (5 міжнар. наук. баз).

595. *Hochschulrektorenkonferenz. Aufgaben und Struktur*. (n.d.). Retrieved from <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>.

596. *Indiana University of Pennsylvania*. (n.d.). Retrieved from <https://www.iup.edu/english/undergrad/majors/english-education-bsed/field-experience-and-student-teaching/>.

597. Jacobsen, M., Cliffor, P., & Friesen, S. (2002). Preparing teachers for technology integration: Creating a culture of inquiry in the context of use. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2, 363–388.

598. Jakubowski, M. (2019). *Polish education reforms and governance structure*. Retrived from <https://journals.openedition.org/ries/7801>.

599. Jaroszewska, A. (2009). Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych. In M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, T. Róg, & A. Pietrzykowska (Eds.). *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 83–96). Poznań; Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

600. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: the teacher's role. In R. M. Gillies, A. F. Ashman Adrian, & J. Terwel (Eds.). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (Ch. 1, p. 9–37). New York, NY: Springer Science+Business Media.

601. Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Laurence, R., & Hilmansson-Dunn, A. (n.d.). The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. *A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / revised report*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf.

602. Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza C., & McEvoy, W. (2015). *European profile for language teacher education: a frame of reference*. European Commission.

603. Kerres, M. (2005). Gestaltung orientierte Medien didaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In B. Dieckman, P. Stadtfeld. *Allgemeine Didaktik im Wandel*, (s. 1–16). Bad Heilbrunn: Klinhardt Verlag. c. 3–7

604. Komorowska, H. (2015). Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych. *Postscriptum Polonistyczne*, 2 (16), 11–29.

605. Kucharska, A. (2017). Internet podczas zajęć z języka obcego wśród przedstawicieli pokolenia X i Y – wyobrażenia studentów, oczekiwania uczniów rzeczywistość nauczycieli. In E. Andrzejewska, & M. Wawrzyniak-Śliwska (Red.) *Nauczyciele języków obcych : konteksty pracy, kształcenie, doskonalenie* (s.185–2000). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

606. Kutrowska, B., Kowaluk, M., & Samujło, M. (2007). W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli. *Nauczyciel*

kompetentny – terażniejszość i przyszłość. Lublin: UMCS. (однакові з 528? Залишити 528)

607. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

608. Kwiatkowska-Kowal, B. (2015). Kanontreści pedagogicznej edukacji akademickiej nauczycieli. *Studia Pedagogiczne*, LXI, 159–189. Warszawa: KNP PAN.

609. Lehrerbildungsgesetz. Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. (Vom 4 Juli 2011). Retrieved from http://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/downloads/LehbildG_M-V_vom_04_Juli_2011.pdf. (Дублює 515? Залишити 514)

610. Li, D., Zhang, C., & He, Y. (2015). Project-based learning in teaching translation: student's perceptions. *The Interpreter and Translation Trainer*, 9(1), 1–19.

611. Lock, J. (2007). Immigration and integration: ICT in preservice teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7 (1), 575–589.

612. Long, M. H. (2011). Methodological principles for language teaching. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373-395). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

613. Maddin, E. (2013). Teaching Literary Analysis with Digital Storytelling: An Instructional Approach. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, Special Issue: Revitalizing Education: Bringing the Common Core State Standards into the Classroom, 106-122.

614. Maeers, M., Browne, N., & Cooper, E. (2000). Pedagogically Appropriate Integration of Informational Technology in an Elementary Preservice Teacher Education Program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8 (3), 219–229.

615. Martiny, K. (2008). *Mediendidaktik Deutsch. Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe*. Berlin: GmbH&Co.

616. *Miami University. Undergraduate Program. Department of English*. (2018). Retrieved from <http://www.units.muohio.edu/english/Undergraduate/Majors/linguistics.html>.

617. Ministerstwo Nauki s Szkolnictwa Wyszego. (2007). *W sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki*. Retrived from http://stara.kuratorium.bialystok.pl/kuratorium2/kwalifikacje/rozprzadzenie_2.pdf.
618. *Minnesota State University. English Ed-Master of Science*. (2018). Retrieved from <http://english.mnsu.edu/enged/engedms.html>.
619. Monitorynh osvity ta navchannia (2019). *Polshcha* (s. 6). Liuksemburh: Upravlinnia publikatsii Yevropeiskoho Soiuzu.
620. Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
621. National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington, DC: NCATE.
622. Neuner, G., Hufeisen, B., & Kursisa, A. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit*. Kassel; München: Langenscheidt.
623. *New global education index shows Asian superpowers excel in learning*. (2014). Retrieved from <https://www.pearson.com/news-and-research/announcements/2014/05/new-global-educationindexshowsasiansuperpowersexcelinlearning.htm>.
624. Newby, D., Rebecca, A., Anne-Brit, F., Barry, J., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg: Graz.
625. Nyczkało, N. (2007). Kształcenie nauczycieli – jako problem badań w Polsce i na Ukrainie. In F. Szloska (Red). *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych: forum Polsko Ukraińskie* (s.121–127). Warszawa ; Siedlce ; Radom.
626. Oliver, K. (2001). Recommendations for student tools in online course management systems. *Journal of Computing in Higher Education*, 13(1), 47–70.
627. *Organisation of the Education System and of its Structure*. (2021).
628. *Pädagogisches Handeln in Schulen (mit Praktikum)*. (n.d.). Retrieved from https://www.osa.fu-berlin.de/lehramt/studienmodule/modul_01/index.html.

629. Pautsch, A., & Dillenburger, A. (2016). *Kompendium zum Hochschul und Wissenschaftsrecht*. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9783110409505>.

630. Pawlak, M. (Red.). (2009). *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* / Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.

631. *Philipps University of Marburg. Sprache und Kommunikation (B.A.)*. (n.d.). <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studienangebot/bachelor/sprache-und-kommunikation-b-a>.

632. *Portland State University. MA/MS in Writing*. (2018). Retrieved from <http://www.english.pdx.edu/GradWriting2.php>.

633. Poła, A. (2013). *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung*. Retrieved from https://books.google.com.ua/books?id=k3ntPfgGF0EC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=konsekutive+studienstruktur+in+der+lehrausbildung&source=bl&ots=tJ1K6xB1Eo&sig=g0YUq-vKEIt_94GO2a436NNs9rU&hl=ru&sa=X&ei=0JWmVLquB8yuU-

634. Prawo o szkolnictwie wyższym. (2012).

635. *Professional School of Education. Ruhr-Universität Bochum*. (n.d.). Retrieved from <http://www.pse.ruhr-uni-bochum.de/>.

636. *Raport o stanie edukacji* (2015). Retrieved from <http://eduentuzajsci.pl/pl/component/content/article/126-informacje/artikul/233-raport-o-stanie-edukacji-2015.html>.

637. *Regulamin organizacji i realizacji praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu «Nowa jakość praktyk pedagogicznych»*. (n.d.). Retrieved from <http://www.praktyki.awf.wroc.pl/Stronka/REGULAMIN>.

638. Renaissance Partnership for Improving Teacher Quality Project. (2004). *Teacher Work Sample Manual for Teacher Candidates: Tips for Preparing the Teacher Work Sample*. Retrieved from https://schoolofeducation.buffalostate.edu/sites/schoolofeducation.buffalostate.edu/files/uploads/Documents/TWS_Manual.pdf.

639. Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in Education (88/C177/02). (1988). Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:41988X0706(01)&from=ES).

640. Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228.

641. Robinson, J. P., & Rivers, W. P. (2012). The unchanging American capacity in LOEs: Speaking and learning languages other than English, 2000–2008. *Modern Language Journal*, 96, 369–379.

642. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej. № 128. (z dnia 18 lipca 2006). Retrieved from <http://www.infor.pl/dziennikustaw,rok,2006,nr,128/poz,897,spis,rozporzadzenie-ministraedukacji-narodowej-w-sprawie-standardow-kształcenia.html>.

643. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (z dnia 17 stycznia 2012) W sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

644. Rubin, R. (1989). Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument. *Communication Education*, 31 (1), 19–32.

645. Rubio, F., & Thomas, J. J. (Eds.). (2012). *Hybrid language teaching and learning: exploring theoretical, pedagogical, and curricular issues*. Boston, MA: Cengage Learning.

646. Sagarin, E. (1980). *Polylinguism in the United States of America: a multitude of tongues amid a monolingual majority*. Chicago: Rowman & Allanheld.

647. *Sage College of Albany*. (2018). Retrieved from <http://www.sage.edu/sca/>.

648. Schnitzer, K. (2005). Von Bologna nach Bergen. In M. Leszczensky, & A. Wolter. *Bologna Prozess im Spiegel Der HIS-Hochschulforschung*. Retrieved from <http://docplayer.org/1409439-Derbologna-prozess-im-spiegel-der-his-hochschulforschung-michael-leszczensky-andrae-wolter-hrsg.html>.

649. Silvia, D. (2008). *e-Learning als Ansatz einer individualisierten Lernstrategie einer Berufsschule für Informationstechnik*. Retrieved from https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00018396.

650. Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (5th ed.). Kansas, US: University of Kansas.

651. Smak, M., Herbst, M., & Walczak, D. (2015). Instytucjonalne uwarunkowania pracy nauczyciela. Bilans zmian instytucjonalnych. *Polska oświata w okresie transformacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

652. Standards for education, competence and professional conduct of educators in British Columbia (3rded). (February, 2008).

653. Standards for the award of Qualified teachers tatusand requirements for Initial teacher training. Report on the responses to the consultation of July 2001 : the Teacher Training Agency (Great Britain). (November, 2001).

654. Statista. (2018a). *Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge und aller übrigen Studiengänge in Deutschland im Wintersemester 2017/2018 nach Bundesländern*. Retrieved from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2854/umfrage/bachelor--und-masterstudiengaenge-in-den-einzelnen-bundeslaendern/>.

655. Statista. (2018b). *Entwicklung der Bachelor-, Master- und übrigen Studiengänge in Deutschland vom Wintersemester 2005/2006 bis zum Wintersemester 2017/2018*. Retrieved from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2847/umfrage/entwicklung-der-bachelor--master--und-uebrigen-studiengaenge/>.

656. Statista. (2019). *Anzahl der Studierenden in Deutschland im Wintersemester 2018/2019 nach Hochschulart*. Retrieved from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1264/umfrage/anzahl-der-studenten-nach-hochschulart/>.

657. *Systema osvity Polszczy: informacijna dividka*. (2014). Retrieved from <http://pon.org.ua/international/2895-sistema-osviti-polshhi-informacijnij-zriz.html>.

658. Taba, H. (1952). *Intergroup education in public schools*. Washington, DC: American Council on Education.

659. Tardif, M. (2002). *Pre-service Teacher Training Programs : outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training*. Retrieved from <http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-11-2002.pdf>.

660. Taylor, M. (2010). Teaching Generation Next: A Pedagogy for Today's Learner's. *A Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement* (26th Edition). (p. 192–196). Retrieved from http://www.jsu.edu/redballoon/docs/taylor-Teaching_Gen_NeXt.pdf.

661. Texas State University, San Marcos. (2018). *Department of English*. Retrieved from <http://www.english.txstate.edu>.

662. The Alberta Teacher's Assosiation. (n.d.). Retrieved from www.teachers.ab.ca.

663. *The European Profiling Grid*. (2011). Retrieved from https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf.

664. Universität Bielefeld. (n.d.). *Study Model*. Retrieved from [http://www.uni-bielefeld.de/\(en\)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/).

665. Universität Bremen. (n.d.). *Studiengang im Detail. Sprache und Literaturen. English-speaking Cultures. Englisch. Bachelor*. Retrieved from <http://www.uni-bremen.de/studium/studienangebote/lehramt/%20gymnasium.html>.

666. Universität Kassel. *Informationen zum Lehramtsstudium*. (n.d.). Retrieved from <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/index.php?id=36361>.

667. *Universität Passau. Lehramt an Gymnasien*. (n.d.). Retrieved from <http://www.uni-passau.de/studium/studienangebot/studiengaenge/jura-und-lehramt/lehramt-gymnasium/>.

668. *Université de Montréal*. (n.d.). Retrieved from <http://www.umontreal.ca/>.

669. *University of Alberta. Faculty of Education 2018–2019*. (2019). Retrieved from <https://www.ualberta.ca/registrar/media-library/pdfcal/18-19calendarpdf/education-with-errata.pdf>.

670. *Uniwersytet Jagielloński*. Retrieved from www.polonistyka.uj.edu.pl

671. Wasielewski, K. (2003). Przemiany w kształceniu na studiach wyższych w Polsce. Przypadek Socjologii. *Socjologia Wychowania*, 15, 59–80.

672. *Welcome to Technologies in Education's Learning Resources. Technologies in Education: Support and Solutions*. (n.d.). Retrieved from <https://techined.ualberta.ca/learning-resources/multimedia-presentation-tools>.

673. Williams, G. (2012). Globalisation, Modernity and Language: New Perspectives on Language in Education. *The EUNOM Report*. Retrieved from http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documents/THE_EUNOM_REPORT_v2.pdf.

674. Winter, M. (2005). Sequenziell oder integrativ? – zur Diskussion über alte und neue Studienstrukturen in der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe I (Teil 2). *Hochschulentwicklung – politik*, 1, 9–15.

675. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Částka 190. (2004).

676. Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

677. Zhang, Z., & Martinovic, D. (2008). ICT in teacher education: Examining needs, expectations and attitudes. *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 34, №2. Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/498/229>.

678. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

679. *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*. (2019). Warszawa: MEN. с. 40-41

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
ПРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	8
1.1. Професійна підготовка учителів-філологів у науковому дискурсі.....	8
1.2. Освітньо-комунікативне середовище закладів вищої освіти	26
1.3. Методологія проблеми дослідження.....	44
Висновки до першого розділу.....	63
РОЗДІЛ 2 КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	66
2.1. Змістові характеристики підготовки майбутніх учителів-філологів у Німеччині.....	66
2.2. Організація навчання майбутніх учителів-філологів в університетах Великої Британії.....	82
2.3. Особливості підготовки майбутніх учителів-філологів у Польщі.....	88
2.4. Практико-орієнтоване навчання майбутніх учителів-філологів в США.....	100
2.5. Специфіка підготовки майбутніх учителів-філологів в освітньому-інформаційному просторі Канади.....	109
Висновки до другого розділу.....	126

РОЗДІЛ 3 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	129 129
3.1. Концепція наукового пошуку.....	145
3.2. Професійно-комунікативна діяльність майбутніх учителів-філологів.....	
3.3. Компоненти готовності майбутніх учителів- філологів до професійно-комунікативної діяльності.....	155 170
Висновки до третього розділу.....	
РОЗДІЛ 4 СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО- КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	172
4.1. Система підготовки майбутніх учителів-філологів умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти	172
4.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів- філологівв умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти.....	190
4.3. Підвищення мотивації та педагогічної рефлексії до професійно-комунікативної діяльності майбутніх учителів- філологів засобами інтерактивних технологій.....	193
4.4. Структурування змісту підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції.....	214
4.5. Використання комунікативних стратегій навчання у підготовці майбутніх учителів-філологів.....	227
4.6. Використання потенціалу самостійної позааудиторної роботи для набуття комунікативного досвіду..	236 245
Висновки до четвертого розділу.....	249
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	

ДОДАТКИ

Додаток А

Навчальний план спеціальності «Педагогічні та суспільні науки» Марбурзького університету імені Філіпа

Модулі	Обов'язкова (PF) та вибіркова складові (WP)	Бал	Розподіл кредитних одиниць для фахово-наукових та фахово-дидактичних модулів	Глу мачення
I. Інваріативний базовий модуль Шкільна педагогіка		12		
Школа – освіта – урок (LEA 1) Входження в шкільну педагогіку	PF	6	- / -	
Теоретичні основи з теми: освіта, школа та урок (LEA2)	PF	6	- / -	
II. Інваріативний практичний модуль Шкільна практика		12		
Навчання шкільної практики (LEA P)	PF	12	- / -	
III. Інваріативний та додатковий модуль Шкільна педагогіка		12		
Вчитися, вчити, викладати (LEA 3)	PF	6	- / -	
Освіта, школа, професія (LEA 4)	PF	6	- / -	
IV. Вибірковий поглиблений модуль Шкільна педагогіка		6-18		

Гетерогенність та освіта (LEA 5)	WP	6	- / -	мінімум 1 модуль максимум 3 з 3
Медіа, школа та суспільство (LEA 6)	WP	6	- / -	
Методи дослідження (LEA 7)	WP	6	- / -	
V. Вибірковий базовий та додатковий модуль Освітні галузі діяльності школи		0-12		
Особливості освітніх галузей діяльності школи I (LEA 8)	WP	6	- / -	мінімум 0 модулів, максимум 2 з 2
Особливості освітніх галузей діяльності школи II (LEA 9)	WP	6	- / -	

Джерело: URL : <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studienangebot/bachelor/sprache-und-kommunikation-b-a>

Додаток Б Система освіти Республіки Польща



Джерело: URL : https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-56_pl

Додаток В

Зміст підготовки майбутніх учителів-філологів (бакалаврат)

Ягеллонський університет (факультет полоністики)

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Filologia polska nauczycielska studia stacjonarne I stopnia

Studia mają na celu przygotowanie studenta zgodnie z najwyższymi standardami do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego w szkole podstawowej. Absolwent studiów I stopnia uzyskuje też możliwość kontynuowania edukacji na studiach II stopnia. Studia trwają 6 semestrów, obejmują 2454 godziny zajęć dydaktycznych i 180 punktów ECTS.

Plan studiów osadzony jest na trzech głównych filarach: literaturoznawstwie, językoznawstwie i pedagogice powiązanej z dydaktyką, psychologią i pragmatyką zawodu nauczyciela. Ważnym elementem przygotowania zawodowego są praktyki odbywane w szkole podstawowej w wymiarze 80 godz. Warunkiem ukończenia studiów jest uzyskanie absolutorium, napisanie pracy licencjackiej i złożenie egzaminu dyplomowego.

Kształcenie filologiczne realizowane jest w ramach dwóch modułów: *literaturoznawczego i językoznawczego*.

Przedmioty z zakresu literaturoznawstwa (literatura staropolska, literatura oświecenia, literatura romantyzmu, literatura oświecenia i romantyzmu, literatura pozytywizmu, literatura Młodej Polski, historia literatury polskiej 1918-1945, historia literatury polskiej 1945-1989, poetyka z elementami teorii literatury, analiza dzieła literackiego, literatura dziecięca i młodzieżowa, literatura powszechna) obejmują 870 godzin i 71 punktów ECTS.

Przedmioty językoznawcze (gramatyka opisowa języka polskiego, język staro-cerkiewno-słowiański, warsztaty sprawności językowej, gramatyka historyczna języka polskiego, dialektologia i socjolingwistyka, kultura języka, leksykologia i leksykografia, historia języka) mieszczą się w ramach 480 godzin i 33 punktów ECTS. Ponadto przewidzianych jest 150 godzin i 22 punkty ECTS na przedmioty opcjonalne (seminarium licencjackie, opcja, wykład monograficzny), które pozwalają realizować w zależności od preferencji studenta moduł językoznawczy lub literaturoznawczy. W tym nurcie kształcenia mieszczą się także przedmioty wspierające budowanie warsztatu filologicznego: historia Polski, historia filozofii, wprowadzenie do wiedzy o kulturze, nauki pomocnicze, na które przeznaczono 150 godzin i 10 punktów ECTS. Dopelnieniem modułu filologicznego są lektoraty z języka łacińskiego w wymiarze 90 godzin i 3 punktów ECTS oraz z dowolnego nowożytnego języka obcego obejmującego

120 godzin i 4 punkty ECTS. Wymienione zajęcia mają format wykładów, ćwiczeń, seminariów i warsztatów. Każdy kurs kończy się zaliczeniem na ocenę bądź egzaminem. Przygotowanie zawodowe nauczyciela polonisty prowadzone jest w dwóch modułach przedmiotowych: pedagogiczno-psychologicznym oraz dydaktycznym; w ich ramach odbywają się różne formy zajęć: wykłady, ćwiczenia, warsztaty, praktyki śródroczne i ciągłe.

Moduł pedagogiczno-psychologiczny tworzą przedmioty: psychologia dla nauczycieli polonistów oraz pedagogika dla nauczycieli polonistów, diagnostyka edukacyjna i psychologiczno-pedagogiczne aspekty pracy nauczyciela. Razem 240 godzin, 16 punktów ECTS.

Moduł dydaktyczny obejmuje zarówno zajęcia z dydaktyki ogólnej, jak i przedmiotowej: podstawy dydaktyki ogólnej i przedmiotowej, kształcenie językowe, literackie i kulturowe w szkole podstawowej, dydaktyka języka polskiego w szkole podstawowej, pragmatyka zawodu nauczyciela polonisty. W obręb tego modułu wchodzi również przedmioty: emisja głosu i kultura wystąpień publicznych, technologia informacyjna w pracy polonisty. Razem 195 godzin, 16 punktów ECTS. W trakcie zajęć z dydaktyki języka polskiego prowadzone są praktyki śródroczne pod kierunkiem nauczyciela akademickiego w szkołach podstawowych. Warunkiem rozpoczęcia praktyk ciągłych, które odbywają się po czwartym semestrze studiów, jest zaliczenie zajęć z praktykami śródrocznymi. Szczegółowe wytyczne dotyczące sposobu realizacji praktyk opisuje sylabus i regulamin praktyk ciągłych (80 godzin, 4 punkty ECTS).

Moduły pedagogiczno-psychologiczny i dydaktyczny realizowane są w trybie przewidzianym w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku. Program spełnia wymienione w rozporządzeniu standardy kształcenia zarówno w zakresie przyjętych efektów uczenia się, jak i czasu trwania studiów oraz wymiaru i organizacji praktyk. Łączna liczba godzin przeznaczonych na wymienione moduły (tj. 515 godz. wraz z praktykami odbywanymi w szkołach podstawowych) oraz przyporządkowana im liczba punktów ECTS (32) są zgodne z zapisami zawartymi w rozporządzeniu (przewyższają zamieszczone tam minimalne wartości).

Do programu studiów włączone zostały również przedmioty ogólnouniwersyteckie: ochrona własności intelektualnej (15 godzin, 1 punkt ECTS), bezpieczeństwo i higiena w kształceniu (e-learning w wymiarze 4 godzin), wychowanie fizyczne (60 godzin).

W roku akademickim 2019/2020 wdrożony zostanie na kierunku filologia polska nauczycielska, studia I stopnia projekt „**Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja**” obejmujący m.in. wyjazdy zagraniczne, projekty studenckie, seminaria i warsztaty z ekspertami,

tutoring, praktyki w szkołach polonijnych. Celem projektu jest utworzenie i realizacja nowych programów kształcenia nauczycieli języka polskiego.

Efekty uczenia się realizowane na kierunku filologia polska nauczycielska, studia I stopnia umożliwiają absolwentom podjęcie pracy w wielu sektorach życia społecznogospodarczego.

Wiedza, kompetencje i umiejętności nabyte w czasie studiów pozwalają absolwentom w pełni realizować zadania, jakie się powierza nauczycielowi szkoły podstawowej. Wykształcenie filologiczne znajduje zainteresowanie i zastosowanie również w innych dziedzinach życia społeczno-gospodarczego. Zdobyta wiedza, kreatywność, biegłość w zakresie przywoływania i kontekstowego wykorzystania tekstów kultury oraz tzw. kompetencje miękkie, w tym zwłaszcza łatwość i sprawność komunikacji interpersonalnej oraz umiejętność pracy zespołowej czynią z absolwenta filologii polskiej nauczycielskiej wartościowego kandydata na pracownika w takich sektorach gospodarki jak media, reklama, public relations, kultura, administracja, polityka. Dzięki sprawnemu posługiwaniu się językiem polskim, znajomości zasad poprawności językowo-stylistycznej i umiejętności tworzenia, edytowania oraz korekty różnogatunkowych tekstów absolwenci filologii polskiej są cenionymi pracownikami wydawnictw, redakcji, biur prasowych. Są też z racji swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji członkami komitetów organizacyjnych oraz animatorami wielu przedsięwzięć o charakterze kulturalnym i edukacyjnym. Limit przyjęć: 175 (minimalna liczba przyjętych wymagana do uruchomienia studiów: 25)

Джерело: URL : www.polonistyka.uj.edu.pl

Додаток Д
Шкільна педагогічна практика
(університет Індіана, шт. Пенсильванія, США)
Бланк самооцінювання

А. Підготовка

4. Я вніс/внесла багато ідей у розробку уроків і допоміг/допомогла надрукувати плани уроків.

3. Я вніс/внесла чимало ідей в розробку уроків та / або допоміг/допомогла надрукувати плани уроків.

2. Я вніс/внесла декілька ідей у розробку уроків та / або трохи допоміг/допомогла друкувати плани уроків.

1. Я вніс/внесла мало ідей у розробку уроків і надрукував/надрукувала один або два плани уроків.

В. Розробка навчальних матеріалів:

4. Я розробив/розробила матеріали для кожного уроку.

3. Я розробив/розробила матеріали для більшості уроків.

2. Я розробив/розробила матеріали для половини уроків.

1. Я розробив/розробила матеріали для одного-двох уроків.

С. Час викладання:

4. Я брав/брала активну участь у викладанні.

3. Я провів/провела менше половини уроків.

2. Я провів/провела 1/4 уроків.

1. Я провав/провела дуже мало уроків.

Д. Ефективність викладання:

4. Я оцінюю ефективність мого викладання як дуже високу.

3. Я оцінюю ефективність мого викладання як високу.

2. Я оцінюю ефективність мого викладання як достатню.

1. Я оцінюю ефективність мого викладання як посередню.

Використовуючи вище представлену шкалу, оцініть результати своєї роботи та свого партнера згідно з наступними категоріями.

Навчальні матеріали.

Викладання.

Підготовка до викладання.

Розвиток.

Час.

Ефективність.

Джерело: Indiana University of Pennsylvania.
<https://www.iup.edu/english/undergrad/majors/english-education-bsed/field-experience-and-student-teaching/>

Додаток Е

Зразок графіку практики у викладанні (університет Буффало, США) School of Education (Buffalo University) Перший тиждень.

- Зустріньтесь з відповідальним учителем, щоб обговорити розклад / вимоги до виконання зразка роботи вчителя.
- Заповніть рубрику «Контекстуальні фактори».

До кінця першої чверті педагогічної практики.

- Розплануйте тематичний юніт з ментором.
- Визначте цілі навчання та план оцінювання.
- Виконайте попереднє оцінювання знань і вмінь учнів (зробіть копію робіт учнів).
- Проаналізуйте дані попереднього оцінювання та використайте результати, щоб заповнити рубрику «Планування навчального процесу».
- Оберіть двох учнів, оцінки яких ви будете фіксувати під час вивчення тематичного модуля.

До кінця третьої фази педагогічної практики.

- Організуйте й імплементуйте навчання тематичного модуля.
- Збирайте роботи учнів за потребою.
- Робіть записи в рубриці «Прийняття рішень щодо організації освітнього процесу».

У кінці педагогічної практики.

- Оцініть навчальні досягнення учнів.
- Проаналізуйте результати оцінювання і завершіть зразок роботи вчителя.

Джерело: Renaissance Partnership for Improving Teacher Quality Project. (2004). *Teacher Work Sample Manual for Teacher Candidates: Tips for Preparing the Teacher Work Sample.* Retrieved from https://schoolofeducation.buffalostate.edu/sites/schoolofeducation.buffalostate.edu/files/uploads/Documents/TWS_Manual.pdf

Додаток Ж

Ж.1 МОТИВУЮЧИЙ ТРЕНІНГ В СТИЛІ КОУЧИНГУ

«Сучасний учитель рідної мови і літератури 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 української мови і літератури, рівно стільки, скільки квітів в руках.

2. Коуч: Мозковий штурм «Правила роботи в групі»

Учасники записують на аркушах правила.

- Бути позитивними;
- говорити по черзі;
- бути активними;
- слухати й чути кожного;
- толерантно ставитись один до одного;
- бути пунктуальними;
- діяти за принципом «тут і зараз».

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-словесника в умовах НУШ.

4.Вправа «Очікування»

Роздаються невеликі аркуші липкого паперу.

Учасники записують свої очікування від тренінгу та прикріплюють їх на плакаті.

Основна частина тренінгу.

Когнітивний блок.

Сучасний учитель української мови і літератури в умовах НУШ		
Проблемне питання	Шляхи вирішення проблеми	НУШ
Що зараз ми розвиваємо в учнів, що учні отримують в результаті навчання?	Які вміння та навички ми повинні розвивати в учнів, 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 студенти)	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 українську мову, а й фасилітатором, який організує групову роботу учнів, 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 української 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 прицьому 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. Педагогічна рефлексія.

1. «Шкала успіху». 2. Педагогічна рефлексія: Яка інформація була новою? Над чим будете далі розмірковувати? Як використаєте нові знання? 3. Емоційна рефлексія: Одним словом висловити емоційний стан після тренінгу.

Ж.2 Тренінг «Комунікативний тімбілдінг»

Учасники: студенти, 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. Педагогічна рефлексія.

Мета: аналіз діяльності учасників, їхньої взаємодії.

Модератор.

- Чи змінились Ваші знання про досліджуване поняття, наскільки змінилося?;

Ж.3 Креативний тімбілдинг «Я-творчий учитель»

Мета: розвинути в учасників креативність за допомогою командної діяльності; сприяти розвитку креативного мислення у майбутніх учителів-філологів; формувати креативні якості та здібності; 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 тімбілдингу»

- 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 запитаєте, хто ще хоче прочитати своє есе.

7. Підведення підсумків тренінгу. Обговорення очікувань, педагогічна 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.

Ж.4 Тренінг «Мотивація професійно-комунікативного зростання майбутніх учителів-філологів»

Мета: ознайомити студентів із особливостями професійно-комунікативної діяльності вчителя-філолога, сприяти самопізнанню власних особливостей та здатностей до професійної комунікації.

Тривалість: 80 хв.

Аудиторія: можливість сісти у коло.

Акcesуари: папір, ножиці, фломастер, фліпчарт, мультимедійний проектор.

Вправа «Знайомство». Вітаю! Пропоную назвати себе та виділити одну рису характеру, якою ви пишастесь як професіонал (пропоную записати на променах пелюстках – плакат «Ромашка успіху» – риси, які називають учасники.) Підбиття підсумків. Щоб досягти успіху в роботі й стати справжнім професіоналом у комунікації, необхідно мати такі риси характеру (називаються риси з пелюсток ромашки).

Вправа «Очікування». На листочках напишіть, що б ви хотіли почути на нашому тренінгу, що обговорити. Прикріпіть листочки на дошці біля тренера.

Вправа «Фізична метафора». **Формулювання мети тренінгу.** Тренер акцентує на необхідності визначення очікуваного результату, якого група має досягти наприкінці заняття, та пропонує виконати таку вправу. Поставити ноги на ширину плечей, руки витягнути вперед паралельно підлозі, потім повернутися всім корпусом назад і запам'ятати на стіні те місце, яке вдалося зафіксувати. Повернутися у вихідне положення. Закрити очі та уявити, що наступного разу можна повернути корпус значно далі. Розплющивши очі, спробувати знову повернутися. Порівняти те місце в просторі, яке вдалося зафіксувати на цей раз із попереднім результатом. Зробити висновок про реальну силу впливу окресленої мети.

Тренер акцентує на значенні виконання цієї вправи, яка наочно демонструє ефект постановки цілей та доводить до учасників мету та завдання тренінгу.

Вправа «Я презентує себе». Кожен студент тренінгу, по колу, називає власне ім'я та спеціальність.

Запитання для обговорення: Чи подобається власне ім'я? Якщо ні, то як би ти хотів (хотіла), щоб тебе називали? Чому не подобається ім'я і чому хочеться, щоб називали по-іншому? Хто дав ім'я? Що воно означає? Чи подобається обрана спеціальність? Чи хотіли б ви працювати учителів-філологом?

Вправа «Мотиватори - Демотиватори». Учасниками тренінгу пропонується визначити мотиватори та демотиватори ПКД. На фліпчарті з одного боку пишуться учасниками мотиватори, з іншого – демотиватори.

Демотиватори ефективної ПКД: незручний розклад занять; низький рівень комунікативної комфортності; погані взаємини в колективі / групі; відсутність або недостатнє визнання з боку колег / одногрупників; неможливість досягти успіхів; відсутність можливості брати участь у розробці й впровадженні інновацій; побоювання висловлювати думку в голос; відсутність інтересу до роботи в школі; відсутність або крайня нестача технічних засобів, що сприяють ефективній комунікації; відсутність можливості уникнути критики з боку викладача та одногрупників; комунікативні перешкоди; відсутність бажання та потреби до неперервного вивчення і якісного складання рідної мови, що забезпечується високою лінгвістичною свідомістю педагога, постійною потребою вдосконалювати власне мовлення, шліфувати індивідуальний мовний стиль, прагненням досягти мовномовленнєвої майстерності і високих результатів у ПКД; дезорганізація та внеможливість забезпечення мовленнєвої взаємодії з учнями (вибір тону мовлення, міміки, жестів, рухів), що створює сприятливий психологічний клімат, зумовлює стиль ПКД (монологічний, діалогічний, інтерактивний); відсутність оптимальних умов організувати обмін інформацією, керувати пізнавально-пошуковою діяльністю школярів.

Мотиватори: цікава робота; авторитет; можливість приймати рішення; визнання якісних результатів праці (винагорода за якісно виконану роботу); чітко визначені цілі та ієрархізовані (усвідомлення суб'єктом того, що очікується в результаті виконання роботи); можливості професійного зростання працівника (професійного, творчого, особистісного); можливість розвитку комунікативної компетентності, удосконалення якості мовлення, що віддзеркалює акме-вершину у мовномовленнєвій поведінці; можливість реалізувати в різних сферах життєдіяльності, що потребують комунікативної ерудиції, комунікативного досвіду, професійно-комунікативних здібностей, комунікативної техніки; соціальний статус (досягнення професійно-зразкового вербального іміджу).

Вправа «Намалюй мотиватор». Учасникам пропонується розбитися на групи і намалювати засобами графічного редактора он-лайн позитивний мотиватор «Компетентний вчитель української мови і літератури» або «Комунікативний потенціал вчителя-словесника».

Практичне завдання «Інтервізія». Рекомендації щодо методики проведення цієї вправи (за Т. Шоутеном)

1. Важливо пояснити **метод інтервізії**, який співвідноситься з особистим досвідом з точки зору професійної чи (або) навчальної діяльності. Мета методу – допомогти учасникам краще розуміти себе з професійної точки зору (знання, навички, ставлення) для подальшого розвитку. Інтервізія є не лише обміном досвідом, це – метод професійної дії.

2. Інтервізія може також здійснюватися у групі, щоб стимулювати процес навчання магістрантів. Основне завдання – надання і отримання зворотного зв'язку щодо професійних дій, з'ясування певних алгоритмів, пошук альтернативних рішень та умов для здійснення цих рішень.

3. Метод інтервізії пов'язаний з постановкою особистих пізнавальних запитань (які також можуть стосуватися й інших). У таких питаннях ми можемо зосереджуватися на уточненні ситуації, аналізі дій (наміри, поведінка, мотивація), зворотному зв'язку щодо поведінки, виробленні альтернативних рішень. Це також засіб для узагальнення вивченого.

4. Під час використання методу інтервізії важлива звітність з огляду навчального ефекту. Результати проведення кожної інтервізії мають бути відображені у письмовому звіті. Копія такого звіту надається тренеру.

Запропонуйте студентам спробувати застосувати цей метод. Для цього об'єднайте їх у малі групи з чотирьох-шести осіб і попросіть їх індивідуально підготувати коротку презентацію **власного комунікативного досвіду**, яка б містила певні проблемні питання, наприклад, вибір необхідних мовно-мовленнєвих засобів, комунікативних атрибутів, (аргументів, умов і ситуації спілкування відповідно до цільової аудиторії; мовленнєвий експромт; комунікативна ситуація); участь у громадському житті тощо.

У групі оберіть тему **«Чи хотів би я працювати вчителем української мови і літератури?»**, яка найбільше стосується всіх членів групи. Після того, як ви доберете ситуацію, проведіть її обговорення, використовуючи наступні кроки: формулюйте запитання для уточнення ситуації; намагайтесь отримати ідеї щодо факторів, які вплинули на створення цієї ситуації; впевніться, що це не випадковість; лише після такого аналізу перейдіть до формулювання альтернативних рішень; коротко сформулюйте досвід, який відбувся протягом обговорення.

Проведіть обговорення вправи зі всією групою. Під час обговорення зверніть увагу на такі моменти: Чи обговорення було

спрямоване на індивідуальну діяльність у рамках комунікативно-мовленнєвої активності? Чи ефективно використано надання і отримання зворотного зв'язку? Чи відбувся пошук нових альтернативних рішень?.

Вправа «Метафора ПКД». Самостійна робота. Придумайте метафору, яка характеризує вашу ПКД. Намалюйте логотип до записаної метафори.

Вправа «Вчитель, майстер художнього слова». Інформаційне повідомлення (на слайді): комунікативна ерудиція, комунікативний досвід, професійно-комунікативні здібності, уміння, навички й установки, комунікативні стратегії і техніки; професійно-зразковий вербальний імідж; педагогічна та мовно-мовленнєва майстерність; поведінкове амплуа; комунікативно-ситуативна метакомпетентність.

Обговорення: «Комунікативно-ситуативні бар'єри у ПКД»

Заключний етап тренінгу. Кожен з учасників визначає, чи було цікаво на тренінгу, чи здійснилися його сподівання стосовно тренінгу. Якщо так, то необхідно прикріпити листочок до фліпчарту. Тренеру доцільно вислухати побажання учасників.

Ж.5 Лінгвопсихологічний тренінг «Вчимося слухати»

Мета і завдання тренінгу: надати студентам можливість покращити знання, вміння, навички та практичний досвід для

підвищення якості міжособистісних стосунків і професійної комунікації, розширення репертуару міжособистісних ролей.

Зміст тренінгу: набір вправ, ситуацій, завдань та рекомендації для вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів; розвиток умінь і навичок слухання як важливого компоненту процесу спілкування.

Тривалість тренінгу: 4 заняття по 2 год.

Методи тренінгу: групова дискусія, вправи, рольові ігри, навчальні проекти.

Форма організації тренінгу: робота в парах, у мікрогрупах, індивідуальна, групова.

Базові положення тренінгу. Діалог складається з двох основних видів мовленнєвої діяльності: говоріння і слухання. У формуванні компетентності та культури діалогічного мовлення, як правило, головна увага зосереджується на проблемі говоріння, що полягає в уміннях і навичках правильно й відповідно до ситуації висловлювати свої думки. Втім, таким же важливим компонентом цього процесу є уміння слухати й адекватно розуміти позицію, прагнення співрозмовника. Продуктивний діалог апріорі неможливий, якщо не правильно, спотворено сприймати мовлення адресанта.

Гіпотеза тренінгу полягає у припущенні, що цілеспрямоване формування вмінь і навичок слухати, чути, розуміти сприятиме якісному підвищенню рівня мовленнєвої активності.

Учасники тренінгу опановують такі теоретичні засади слухання:

а) правила рефлексивного слухання (не перебивати мовця; не відволікатися від слухання; дати можливість адресанту висловитися; проявляти увагу до його мовлення; не робити поспішних висновків; бути щирим; стежити за перебігом думок мовця, його вербальними і невербальними способами самовираження тощо); б) етикетних норм і правил слухання (уважно слухати, не перебиваючи; дивитися співрозмовникові у вічі; реагувати на зміст реплік співрозмовника; спонукати його до говоріння за допомогою коротких реплік; своєчасно відповідати на запитання; проявляти витримку під час слухання тощо); в) принципів уважного слухання (концентрація на співрозмовникові; переконати його, що він цікавий і його уважно слухають; не обмежувати свободу висловлювань тощо).

Акцитування на формуванні знань, умінь, навичок слухання і пов'язаних із цим особистісних якостей: а) формулювання типових запитань до співрозмовника; розвиток уважності, розуміння, запам'ятовування; в) контактне і дистанційне діалогування; г) використання фразеологізмів, резюмування тощо.

Завдання, що виконували учасники тренінгу:

1. Вкажіть основні правила рефлексивного слухання;
2. Назвіть приклади (формулювання) реплік, які стимулюють процес слухання і комунікації;

3. Вкажіть початок реплік, які слухач може використати для резюмування розмови;

4. Назвіть короткі репліки, які заохочують співрозмовника до говоріння;

5. Які принципи уважного слухання виділяють психологи.

Учасники тренінгу готують навчальні проекти «Засади ефективного слухання» (за працями Л. Фейхтвангера і Д. Карнегі).

На початку та наприкінці тренінгу пропонується тест за методикою «Чи вмію я слухати?»

Позначте ситуації, які в процесі діалогу викликають у Вас невдоволення, роздратування, інші негативні емоції стосовного співрозмовника, який:

- постійно перебиває, не дає змоги висловитися;
- не дивиться на мене під час розмови; є
- відповідає лише запитаннями й коментарями;
- заперечує будь-які мої твердження, аргументи;
- перекручує зміст моїх слів;
- перепитує вдаючи, що не почув, не зрозумів мої слів;
- недослухавши до кінця перебиває, щоб відразу непогодитися;
- під час розмови займається іншими справами, є неухважним;
- постійно перебиває і вставляє свої репліки у розповідь;
- намагається робити висновки за мене;
- дивиться на мене уважно, не кліпаючи;
- постійно мене оцінює;
- видає мої позитивні думки, аргументи за власні;
- занадто емоційно реагує на мої слова (вигукує, підстрибує

тощо);

- коли говорю серйозні речі, вставляє смішні історії, анекдоти;
- під час розмови постійно дивиться на годинник;
- вимагає повної згоди з своїми словами («Знаю, що і Ви так думаєте», «Упевнений, що зі мною згідні! і т. ін.).

Підрахуйте кількість своїх позначок (балів) і перевірте себе за такою шкалою:

14-20 балів – Ви поганий співрозмовник, тому слід ретельно вчитися слухати;

8-13 балів – Ви занадто критично ставитися до співрозмовника, Вам бракує властивостей хорошого слухача;

2-7 балів – Ви хороший слухач, але часто не розумієте співрозмовника, не вмієте пристосовуватися до його манери спілкування.

1-2 балів – Ви гарний слухач, Ваше вміння слухати, спілкуватися може слугувати прикладом для інших.

Додаток 3

Інтерактивні методи навчання майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС

Назва методу	Зміст
«Мозковий штурм»	<p>Мета – генерування ідей для розв’язання певної проблеми. Студенти почергово висловлюють свої думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення думок. Такий метод використовують на етапі мотивації, щоб розвивати творчі здібності студентів та вміння висловлювати свою думку. Для опрацювання подають або ситуацію, або лише ключові поняття з порушеної теми. Завдання студентів полягає в аналізі ситуації, у розробленні варіантів її розв’язання, у порівнянні своїх результатів з інформацією, запропонованою викладачем.</p>
«Мікрофон».	<p>Студенти мають змогу почергово обстояти свою позицію та аргументувати її. Викладач, уважно слухаючи, аналізує рівень засвоєння матеріалу, висловлює свої міркування. Для ефективної організації роботи академічної групи потрібно: окреслити чітко сформульоване запитання чи проблему; запропонувати групі предмет, який виконуватиме роль уявного мікрофона, що студенти передаватимуть один одному почергово; запропонувати студентам говорити лаконічно й швидко, не більше від 1-2 хвилини; говорити має тільки та особа, у якої «символічний» мікрофон, відповіді не коментують і не оцінюють; коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити або викрикувати з місця. Перевага цього методу полягає в тому, що кожен студент має змогу висловити свою думку, але це не завжди вдається, тому що у великій аудиторії часто інші не дають змоги висловитися всім учасникам.</p>
«Кейс-метод».	<p>Сутність методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, тексти яких називають «кейсом») для спільного аналізу та обговорення. Роботу над кейсом поділяють на</p>

	<p>два основні етапи: самостійна робота та робота в аудиторії. Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає кілька етапів:</p> <p>I етап – викладач роздає заздалегідь складені кейси студентам не пізніше, як за день до заняття. Студенти самостійно аналізують кейс, добирають додаткову інформацію й літературу для його виконання.</p> <p>II етап – заняття розпочинаються з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно розв'язати. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи безпосередніх консультацій. Кожна група вибирає «спікера», який висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до того, хто виступає, доповнення членів групи. Викладач стежить за ходом дискусії, через голосування вибирають спільний варіант розв'язання проблемної ситуації. На III етапі - підбиття підсумків, викладач інформує про розв'язання проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію, обов'язково оприлюднює найкращі результати, оцінює роботу кожної малої групи та кожного студента.</p>
<p><i>«Метод проектів»</i></p>	<p>Спрямований на системне й послідовне моделювання проблемних ситуацій, які потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів створення проектів, їх неодмінний захист й аналіз результатів. Метод проектів стимулює розв'язання проблем, які потребують певних знань; розвиває критичне мислення; формує навички роботи з інформацією (учні добирають потрібну інформацію, аналізують і систематизують її); допомагає виконувати пізнавальні й творчі завдання в співпраці, апробувати різні соціальні ролі. Це спонукає до з'ясування певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних</p>

	методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь із різних галузей науки.
«Вибери позицію»	<p>Кожному студентові надають змогу висловитися, обґрунтувати свою позицію, знайти та представити найпереконливіші аргументи, порівняти їх із доказами інших. Роботу організують так: пропонують студентам дискусійне питання, вони повинні вибрати свою позицію щодо порушеної проблеми. У протилежних кутках кімнати розміщують плакати. На одному з них написано «згодний (згодна)», на другому – «не згодний (не згодна)», на третьому «не знаю, не маю конкретної позиції». Необхідно зобразити правила виконання вправи та обговорити їх. Вибирають кілька учасників і пропонують їм обґрунтувати свою позицію. Крім того, можна запропонувати всім, хто поділяє один і той самий погляд, обговорити його та виробити спільні аргументи на захист думки. Після викладу різних поглядів потрібно запитати, чи не змінив хтось з учасників своєї думки та чи не хоче перейти до іншої мікрогрупи (до іншого плаката). Студенти мають обґрунтувати причини свого переходу, назвати найпереконливіші аргументи власної та протилежної сторони.</p>
«Зміни позицію»	<p>Дає змогу обговорити дискусійні питання за участі всіх студентів. Робота організується так: заздалегідь необхідно підготуватися до обговорення, порушити перед групою дискусійне питання. Студентів необхідно об'єднати в пари, а потім – у четвірки. Викладач дає завдання розподілити позицію з проблем («так» чи «ні») між парами. Одна пара в четвірці має обґрунтувати одну позицію, друга – протилежну. Кожна пара в четвірках повинна представити своїм партнерам власний погляд, до того ж мають виступити всі студенти. Передбачено чіткий хронометраж підготовки та презентації. Викладач планує достатньо часу для підготовки</p>

	аргументів, а також формулює завдання парам помінятися позиціями та знову повторити все спочатку. Уся четвірка може вільно обговорити тему. Студенти повинні вміти висловлювати особисту думку. Унаслідок обговорення четвірка має дійти або згоди, або висновку про те, що їй бракує інформації. Заздалегідь окреслюють часові межі цієї вільної дискусії. Підсумки дискусії підбивають усією групою .
<i>«Карусель»</i>	Студенти розміщуються в аудиторії у два кола: внутрішнє й зовнішнє. Внутрішнє коло залишається нерухомим, а зовнішнє – рухається. Учасники внутрішнього кола отримують певні дані. Ознайомившись із ними, вони формулюють власні судження, а потім наводять неповторювані аргументи, докази на підтвердження своєї позиції, дискутуючи зі студентами зовнішнього кола. Студенти із зовнішнього кола збирають інформацію, постійно перебуваючи в русі.
<i>«Естафета»</i>	Метод найкраще використовувати для інтерактивного вправління в розв'язуванні завдань. Організація роботи за названим методом передбачає такі дії: групу поділяють на 2-3 команди (розподіляє викладач), учасники розташовуються в певному ряду. Викладач дає листок із завданнями (бажано однаковими) кожному ряду, починаючи з кінця. Виконання завдань відбувається ланцюжком, коли останній студент розв'яже завдання, він має сповістити про це викладача.
<i>«Акваріум»</i>	Найкраще використовувати під час теоретичного контролю знань. Його організують так: 4-5 студентів розміщуються в центрі аудиторії, де виконують певне завдання. Усі інші студенти групи мають тільки слухати, не втручаючись у хід обговорення, спостерігати, чи відбувається дискусія за окресленими правилами. Після закінчення 3-5 хвилин група сідає на свої місця, усі обговорюють, чи погоджуються з думкою групи, чи була ця думка достатньо аргументована, доведена; який з

		аргументів найпереконливіший. Після цього місце в «Акваріумі» посідає інша група та обговорює наступну ситуацію.
<i>«Метод інсценування»</i>		Забезпечує умови максимального наближення дидактичного процесу до дійсності. Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно узгоджена з професійною діяльністю й потребує розв'язання; по-друге, надання їм ролей конкретних посадових осіб, що існують у реальній ситуації; по-третє, розподіл цих ролей між студентами. Аналізований метод створює студентам такі умови для занять, що не спроможні створити інші методи навчання, а також дає змогу випробувати на собі результати власних рішень і дій. Варто використовувати дві форми інсценування занять: перша – це заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування, яке порівняно з першим виникає ніби ненавмисно, випадково й несподівано під час обговорення певних навчальних проблем. Перевага цього методу в тому, що студентам надана можливість наблизитися до дійсності.
<i>«Робота парами» –</i>	6	Парна робота над спільним завданням. Такий метод допомагає швидко виконувати справи, обмінюватися міркуваннями, обговорювати події, інформацію, брати інтерв'ю, проводити анкетування тощо, суттєво заощаджуючи час. На кінцевому етапі один із партнерів доповідає перед групою про результати.
<i>«Робота в малих групах»</i>		Передбачає розподіл ролей на спікера, секретаря, доповідача. Спікер є керівником групи, він стежить за дотриманням регламенту під час обговорення, оголошує завдання, призначає доповідача, заохочує групу до активності. Секретар записує результати роботи, допомагає в підбитті й оголошенні підсумків. Доповідач висловлює позицію групи, доповідає

	<p>про отримані групою результати. Можна також створити експертну групу з більш сильних студентів, які працюватимуть самостійно, а в ході оголошення результатів – рецензуватимуть і доповнюватимуть інформацію.</p>
«Аукціон»	<p>Використовують під час закріплення матеріалу. Сутність методу полягає в розпродажі термінів, які оголошують як лоти. Студентам пропонують пояснити їхнє значення. Лот отримує той студент, який сформулював найточніше визначення.</p>
«2+2=4»	<p>Дві пари самостійно працюють над певною справою впродовж двох-п'яти хвилин, у ході дискусії доходять консенсусу й презентують спільне рішення, потім об'єднуються й діляться набутим досвідом. Після цього можна продовжити аналіз певного питання, об'єднавши четвірки у вісімки, або розпочати групове обговорення.</p>
«Навчаючи – учусь».	<p>Надає змогу студентам узяти активну участь у навчанні та переданні своїх знань іншим людям, у цьому випадку – своїм одногрупникам під час заняття. Після того як викладач назвав тему й мету заняття та роздав картки із завданням студенти ознайомлюються з інформацією, що представлена на картці. Якщо щось незрозуміло, студенти запитують про це у викладача, який перевіряє, чи правильно вони розуміють інформацію. Далі необхідно ознайомити зі своєю інформацією інших одногрупників; підготуватися до передання цих відомостей іншим учасникам у доступній формі. Метод використовують на лекціях у ході пояснення нового матеріалу.</p>
«Метод «Прес»	<p>Застосовують під час обговорення дискусійних питань та в процесі виконання вправ, у яких потрібно чітко аргументувати вибрану позицію з обговорюваної проблеми. Метод навчає студентів висловлювати свою позицію з дискусійного питання у стислій формі, переконувати інших. Організуючи роботу,</p>

	<p>роздають матеріали, де зазначено чотири етапи методу «Прес». Учасники висловлюють свою думку, пояснюють, у чому полягає позиція, аргументують причину появи своїх міркувань, тобто те, на чому ґрунтовані докази. Потрібно навести приклади, додаткові аргументи на підтримку позиції, назвати факти, які демонструють докази, узагальнити думку. Крім того, необхідно пояснити механізм етапів методу й відповісти на можливі запитання студентів. Учасник має навести приклад до кожного з етапів. Етапи доцільно адаптувати, запропонувавши студентам наводити кілька варіантів своїх думок або прикладів. Метод «Прес» застосовують на всіх заняттях, де необхідна аргументація студентами своєї думки.</p>
<p>«Ток-шоу»</p>	<p>Структурована дискусія, у якій беруть участь усі студенти. Вона дає змогу контролювати перебіг дискусії, оцінювати участь кожного студента. Її метою є отримання студентами навичок публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту особистої позиції, формування громадянської та особистої активності. На підготовчому етапі учасникам попередньо повідомляють тему дискусії (бажано у формі дискусійного питання); запрошують від 2 до 5 експертів; пропонують студентам придумати запитання до експертів та визначитися зі своєю позицією щодо порушеної проблеми. Експерти заздалегідь готують додаткову довідкову інформацію з теми дискусії. Далі вибирають назву ток-шоу та ведучого. Аудиторію організовують за типом студії (студенти сідають півколом біля експертів). У ході дискусії називають тему та представляють учасникам ведучого й експертів. Усі учасники ознайомлюються з правилами ток-шоу: потрібно говорити стисло та конкретно; слово для виступу надає лише ведучий; ведучий може зупинити того, хто виступає, якщо він перевищив ліміт часу; виступ експертів – 1-2 хв. для кожного;</p>

	студенти можуть ставити запитання експертам або робити повідомлення (не більше від хвилини). Експерти ставлять один одному запитання, далі підбивають підсумки дискусії за змістом і за формою її проведення.
<i>«Дебати»</i>	Складний спосіб обговорення дискусійних проблем. У дебатах поділ на протилежні табори набуває найбільшої гостроти, оскільки студентам необхідно довго готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Кожна група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію. Однак можна поставити й інше завдання – спільно розв’язати поставлену проблему. У такому разі студенти повинні, висловивши свою позицію, уважно вислухати опонентів, щоб знайти спільні моменти. Важливо, щоб учасники дебатів не переносили емоції одне на одного, а спілкувалися спокійно. Організація роботи передбачає повідомлення студентам теми дебатів, об’єднання студентів у групи, нагадування правил ведення дискусії, з’ясування часу й порядку проведення дебатів. У ході підготовки група повинна розподілити ролі, подумати, як краще використати запланований для виступів час, підготувати запитання для інших груп. Для оцінювання виступів учасників дебатів запрошують суддів. Викладач повинен стежити за чітким дотриманням регламенту. Якщо завдання вимагало пошуку спільного рішення, то після закінчення дискусії проводять голосування. Згодом підбивають підсумки, надають слово суддям.
<i>«Круглий стіл»</i>	Бесіда, у якій бере участь невелика кількість студентів, які обмінюються думками як між собою, так і з аудиторією. Бесіда буде цікавою й корисною для студентів перед контрольною роботою.
<i>«Рольова гра»</i>	Імітаційна форма інтерактивного навчання, що потребує менших затрат часу на її розроблення та впровадження. Така гра

	<p>надзвичайно ефективна під час розв'язання психолого-педагогічних завдань і ситуацій. Основна мета застосування цієї форми – розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення вмінь ухвалювати правильні рішення. Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найпоширенішими з них є моделювальні. Кожна така гра відбувається за певною схемою: студентів «уводять» у ситуацію, на основі якої вони отримують нове завдання й виконують певні ролі. Після завершення сценарію проходить обговорення, рефлексія того, що відбулося, студенти усвідомлюють отриманий досвід на теоретичному рівні. Рольові ігри створюють сприятливий психологічний та емоційний настрій, атмосферу вільного спілкування й співпраці між викладачем та студентами. За допомогою таких завдань (стандартних і нестандартних мовленнєвих ситуацій) педагог спонукає студентів до роздумів, пошуку рішень для нових завдань, розвиває в них необхідність у самовираженні, саморозкритті й самореалізації.</p>
«Пазл»	<p>Студентів поділяють на команди для роботи з навчальним матеріалом, що розбитий на фрагменти – логічні блоки. Кожен член команди ознайомлюється з навчальним матеріалом і відбирає матеріал фрагмента, який повинен вивчити досконало. Після самостійного вивчення фрагментів студенти, які опановують одне питання, але працюють у різних командах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з цієї проблеми. Це називають «зустрічню експертів». Після зустрічі вони повертаються до своїх команд і навчають усього нового, про що дізналися самі, інших членів своєї команди. Ті натомість доповідають про свої частини завдання (як фрагменти ігри «пазл»)</p>

Джерело: Систематизовано автором на основі аналізу літературних джерел

Додаток К
Дидактичні принципи підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах ОКС

Назва принципу	Змістова характеристика
<i>Гуманізації</i>	<p>Утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини й навколишнього середовища, суспільства та природи; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей та обдарувань особистості з метою її самовизначення; процеси гармонізації, удосконалення, олюднення всієї системи взаємин (студент – студент, студент – викладач, студент – адміністрація, викладач – викладач, викладач – адміністрація), формування системи взаємин на основі солідарності й співпраці; створення сприятливого морально-психологічного клімату в макро- та мікроколективах; заміна авторитарних методів управління демократичними; опанування викладачами форм і методів педагогіки «співробітництва».</p>
<i>Науковості</i>	<p>Якісна характеристику змісту освіти, що допускає відповідність освіти рівню сучасної науки, створення в студентів правильних уявлень про загальні методи наукового пізнання та ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання; забезпечення тісного взаємозв'язку між конкретною навчальною дисципліною і науковою галуззю.</p>
<i>Систематичності й послідовності</i>	<p>Виявлення міжпредметних зв'язків і співвідношень між поняттями під час вивчення теми чи навчального предмета; використанню логічних операцій аналізу й синтезу; забезпеченню послідовності етапів засвоєння знань; реалізації поступовості навчання; диференціації та конкретизації загальних положень; розподілу навчального матеріалу на</p>

	логічно завершені фрагменти; окресленню змістових центрів кожної теми; розкриттю зовнішніх і внутрішніх зв'язків між теоріями, законами й фактами; описові місця нового матеріалу в структурі теми чи розділу.
<i>Модульності</i>	Структурувати зміст професійно-педагогічної підготовки учителів-філологів у модулі, за кожним із яких мають бути закріплені чіткі функції та професійні завдання, брати до уваги до уваги функціональні види діяльності.
<i>Доступності й посильності</i>	Побудова навчання так, щоб студенти могли свідомо засвоювати загальнонаукові й професійні знання, практичні навички та вміння, повністю використовуючи свої інтелектуальні здібності й фізичні можливості. Принцип доступності й посильності залежить: від добору навчального матеріалу з огляду на вимоги навчальної програми та специфіку майбутнього фаху; урахування розумових, емоційно-вольових і фізичних можливостей студентів та наукових вимог до організації навчального процесу; правил послідовності й наступності: від простого до складного, від відомого до невідомого, від легкого до важкого; урахування наявних професійних знань, практичних навичок і вмінь студентів.
<i>Зв'язку теорії з практикою</i>	Грунтований на положенні філософії, педагогіки та психології про те, що ефективність і якість навчання перевіряють та підтверджують практикою, яка слугує критерієм істини, джерелом пізнавальної діяльності й галуззю застосування результатів навчання. Важливо, щоб викладання всіх дисциплін було спрямоване на свідоме включення студентів у професійну діяльність. На практичних заняттях вони мають навчитися ефективно діяти в професійних умовах, оперуючи професійними знаннями, отриманими під час теоретичної підготовки.
<i>Індивідуалізації</i>	Увага на індивідуальні особливості студентів (розвиток здатності до самоактуалізації,

	<p>самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулює засоби, способи, прийоми й темп навчання (залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримування стійкого інтересу до навчання), створює умови для професійного становлення учителів-філологів. Кожен студент є неповторною індивідуальністю, яка має індивідуальний, властивий лише їй набір природних схильностей і здібностей, психологічних та фізичних можливостей, тому сприймання й перероблення інформації проходять по-різному, залежно від індивідуальних та інтелектуальних можливостей студентів. Створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості студента через забезпечення гнучкості змісту навчання, узгодженості дидактичної системи з індивідуальними потребами й рівнем базової підготовки, можливості рухатися власною траєкторією навчання.</p>
<i>Моделювання професійної діяльності</i>	<p>Моделювання змісту та структури педагогічної діяльності, його реалізують через запровадження до навчального процесу комплексу професійно орієнтованих завдань і вправ. Основною вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителів-філологів (планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо).</p>
<i>Інноваційності</i>	<p>Реалізація принципу відбувається через такі заходи: удосконалення й модернізація змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні новації, що охоплюють низку елементів (удосконалення, трансформація навчально-виховного процесу).</p>
<i>Урахування міжпредметних зв'язків.</i>	<p>Узгодженість між навчальними предметами, що надає змогу аналізувати факти і явища реальної дійсності в різних вимірах, із позицій</p>

	<p>багатьох дисциплін; навчання нового програмного матеріалу побудоване з огляду на зміст суміжних навчальних предметів; засіб відображення в змісті кожного навчального предмета та в навчальній діяльності продуктів міжнаукової інтеграції, оскільки вони сприяють реалізації принципу науковості в змісті навчання. Зміст підготовки майбутніх учителів-філологів реалізують через нормативні й вибіркові педагогічні дисципліни, які найчастіше є міждисциплінарними та інтегрують знання різних наук: педагогіки, філології, психології, соціології, філософії, методики, лінгвістики тощо. Міжпредметні зв'язки в підготовці майбутніх учителів-філологів підвищують рівень готовності до майбутньої професійної діяльності, сприяють вихованню всебічно розвиненої особистості, яка зможе здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності.</p>
<p><i>Інтеграції</i></p>	<p>Забезпечує основні напрями вдосконалення освітнього процесу, в яких проявляється методологічна функція інформаційних зв'язків: <i>міжпредметність</i> (підвищення наукового рівня освітнього процесу через міжпредметні зв'язки); <i>системність мислення</i> (ці зв'язки сприяють розвитку системного мислення через можливість поєднання елементів знань з широкого спектру дисциплін, переосмислення роль дисциплін); <i>системність організації навчання</i> (організація навчання усіх дисциплін, передбачених навчальними планами).</p>
<p><i>Свідомості, діяльності та самостійності</i></p>	<p>Усвідомлення студентами значущих мотивів навчальної діяльності; усвідомлення професійних вимог до освоєння професійної діяльності. Самостійність студентів зумовлена не тільки формуванням навичок самостійної роботи в навчальній, науковій і професійній діяльності, але й здатністю брати на себе відповідальність, самостійно виконувати пізнавальні завдання, знаходити конструктивні</p>

	<p>рішення в навчальній та дослідницькій діяльності. Організація самостійної роботи дає змогу використовувати потенціал студентів і перенести частину навчальних завдань до позааудиторної роботи.</p>
<p><i>Комунікативно-орієнтованого навчання</i></p>	<p>Спрямований на організацію адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілено в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування й навчання та в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування й навчання; предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно окресленим набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.); модельовані ситуації спілкування як найтиповіші варіанти взаємин студентів між собою; мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування й навчання в таких ситуаціях Цей принцип являє собою реалізацію такого способу навчання, за якого відбувається систематизована й упорядкована підготовка майбутніх учителів української мови в умовах модульованої мовної діяльності на заняттях, а викладач має змогу навчити студентів моделювати мовленнєві взаємодії, використовувати мову як засіб соціальної дії та взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування в професійній діяльності.</p>
<p><i>Ресурсної орієнтованості</i></p>	<p>Базується на основі упровадження ресурсно-орієнтованого навчання, націленого на всебічне використання в освітньому процесі різноманітних ресурсів: кадрових, матеріально-технічних, техніко-технологічних, навчально-методичних, економічних, інформаційних тощо; реалізується цілісною та системною організацією процесу підготовки, яка включає в себе: використання всіх видів ресурсів</p>

	<p>університету, факультету, кафедри; комплекс засобів, форм, методів навчання, зорієнтований не лише на засвоєння знань, набуття необхідних для майбутньої педагогічної діяльності умінь і навичок, але й на тренування здібностей – активного та самостійного перетворення інформаційного середовища за допомогою пошуку необхідної інформації в інформаційних ресурсах, її обробки та практичного застосування, що стане у пригоді у наукових пошуках та майбутній педагогічній діяльності; обумовлює необхідність використання сучасних ІКТ, а також необхідність формування умінь самостійно розробляти електронні навчальні матеріали: електронні конспекти лекцій, навчально-методичні комплекси дисципліни, дистанційні курси.</p>
<p><i>Інтерактивності</i></p>	<p>Відбиває різні види педагогічної комунікації, які включають у себе не лише контакти студентів з викладачами, опосередковані засобами ІКТ, а й студентів між собою. У процесі навчання інтенсивність обміну інформацією між самими майбутніми учителями-філологами є більшою, ніж між ними й викладачем.</p>

Джерело: систематизовано автором на основі літературних джерел

Додаток Л

Вислови відомих ораторів

- «Риторика – цариця душ і княгиня мистецтв» (Ф. Прокопович).
- «Заговори, щоб я тебе побачив» (Сократ).
- «Багато говорити і багато сказати не є одне й те саме» (Софокл).
- «Усе, про що маєш намір ти сказати, розглянь перше в умі своєму, бо у багатьох язик випереджує й саму думку» (Ісократ).
- «Головне в ораторському мистецтві полягає в тому, щоб не дати помітити мистецтво» (Квінтіліан).
- «Найбільше з досягнень оратора – не тільки сказати те, що потрібно, але і не сказати того, що не потрібно» (Цицерон).
- «Найкращий оратор той, який своїм словом навчає слухачів, приносить задоволення, справляє на них сильне враження» (Цицерон).
- «Найвеличніша з чеснот оратора не тільки сказати те, що треба, але й не сказати того, чого не треба» (Цицерон).
- «Дурня можна впізнати за двома прикметами: він багато говорить про речі, для нього не корисні, і висловлюється про те, про що його не питають» (Платон).
- «Яка людина, така й мова» (Сенека).
- «Поетами народжуються, ораторами стають» (Цицерон)
- «Хто багато стріляє, ще не стрілець, хто багато говорить, ще не оратор» (Конфуцій).
- «Гарний оратор – той, хто вміє говорити просто про складне» (Скілеф)
- «Хто не вміє говорити, той кар'єри не зробить» (Наполеон).
- «Існує три категорії ораторів: одних можна слухати, інших не можна ати, третіх не можна не слухати» (Архієпископ Меджі).
- «Оратор повинен вичерпати тему, а не терпіння слухачів» (Уїнстон Черчилль).
- «Ніяка інша здатність людини не дасть їй можливості з такою швидкістю зробити кар'єру та домогтися визнання, як здатність добре говорити» (Ч. Депью).
- «Читаючи авторів, які добре пишуть, звикаєш гарно говорити» (Ф. Вольтер).
- «Чудова думка втрачає свою цінність, коли вона погано висловлена» (Ф. Вольтер).
- «Говори, щоб я міг судити про тебе» (Б. Джонсон).
- «Інший раз легше домогтися відповіді мовчанням, ніж задаючи питання» (П. Коельо).

- «Найважливіші слова в своєму житті ми вимовляємо мовчки» (П. Коельо).
- «Не те, що входить до вуст, поганить людину, а те, що виходить з її вуст» (П. Коельо).
- «Істинне красномовство – це вміння сказати все, що треба, і не більше, ніж треба» (Ф. Ларошфуко).
- «Красномовство – це живопис думки» (Б. Паскаль).
- «Красномовство – це мистецтво говорити так, щоб ті, до кого ми звертаємося, слухали не тільки без труда, але і з задоволенням і щоб, захоплені темою і підбурювані самолюбством, вони захотіли глибше в неї вникнути» (Б. Паскаль).
- «Добре говорити – означає просто добре думати вголос» (Е. Ренан).
- «Оратором є лише той, хто в змозі говорити з кожного питання гарно, вишукано і переконливо, відповідно до важливості предметів, на користь часові і для задоволення слухачів» (Тацит).
- «Говори правду, і тоді не доведеться нічого запам'ятовувати» (М. Твен).
- «Є галузі, в яких посередність нестерпна: поезія, музика, ораторське мистецтво» (Ж. Лабрюєр).

Додаток М

Освітньо-професійна програма «Середня освіта

**(Українська мова і література) Спеціальна освіта
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА

**Середня освіта (Українська мова і література).
Спеціальна освіта**

другого рівня вищої освіти (магістр)

**за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література)
спеціалізація Спеціальна освіта
галузі знань 01 Освіта / Педагогіка**

**Кваліфікація: вчитель української мови і літератури та
зарубіжної літератури, асистент вчителя інклюзивного класу,
організатор з інклюзивної освіти**

**ЗАТВЕРДЖЕНО
НА ЗАСІДАННІ ВЧЕНОЇ РАДИ УНІВЕРСИТЕТУ**

Голова вченої ради

проф. Безлюдний О. І.

(протокол № 1 від «11» серпня 2019 р.)

Освітня програма вводиться в дію з 01.09.2019 р.

Ректор проф. О. І. Безлюдний

(наказ № 199 від «20» вересня 2019 р.)

Умань – 2019

**1. Профіль освітньої програми
зі спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література)**

1 - Загальна інформація	
Повна назва вищого навчального закладу структурного підрозділу	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Факультет української філології. Кафедра української мови та методики її навчання. Кафедра української літератури, українознавства та методик їх навчання. Кафедра спеціальної освіти.
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Другий (магістерський) рівень вищої освіти. Кваліфікація: вчитель української мови і літератури та зарубіжної літератури, організатор з інклюзивної освіти.
Офіційна назва освітньої програми	Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література). Спеціальна освіта»
Тип диплома та обсяг освітньої програми	Диплом магістра, одиничний, 90 кредитів ЄКТС, термін навчання: 1 рік 4 місяці.
Наявність акредитації	Серія НД № 2489157 Відповідно до рішення Акредитаційної комісії від 28 травня 2015 р. протокол № 116 (наказ МОН України від 10.06.2015 № 1415л) з галузі знань (спеціальності) 01 Освіта / Педагогіка 014 Середня освіта (Українська мова і література) визнано акредитованим за рівнем магістр (на підставі наказу МОН України від 19.12.2016 № 1565). Термін дії сертифіката до 1 липня 2025 р.
Цикл / рівень	НРК України – 8 рівень, FQ-EHEA – другий цикл, EQF-LLL – 7 рівень.
Передумови	Наявність ОС «Бакалавр» або ОКР «Спеціаліст».
Мова(и) викладання	Українська мова. Окремі дисципліни викладають іноземними мовами.
Термін дії освітньої програми	1 рік 4 місяці.
Інтернет – адреса постійного розміщення опису освітньої програми	https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohamy
2– Мета освітньої програми	
Підготувати компетентного вчителя української мови і літератури, зарубіжної літератури, та кваліфікованого фахівця в галузі інклюзивної освіти, спроможного вирішувати складні професійні завдання, розв'язувати проблеми комплексного характеру в освітній, науковій і літературно-видавничій галузях, інтегруватися у світовий освітній простір.	
3– Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність)	Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка. Спеціальність: 014 Середня освіта (Українська мова і література). Програма є міждисциплінарною і охоплює: - цикл загальної підготовки (23 кредити ЄКТС, 25,55 %); - цикл професійної підготовки (28 кредитів ЄКТС, 31,11 %);

	<ul style="list-style-type: none"> • психолого-педагогічна підготовка (12 кредитів ЄКТС, 13,33 %); • науково-предметна підготовка (16 кредитів ЄКТС, 17,78 %); - дисципліни вільного вибору студента (24 кредити ЄКТС, 26,67 %); - практичну підготовку (9 кредитів, 10 %); - підсумкову атестацію (6 кредитів, 6,67 %).
Орієнтація освітньої програми	Освітньо-професійна. Програма спрямована на професійну підготовку вчителя української мови і літератури та зарубіжної літератури, організатора з інклюзивної освіти.
Основний фокус освітньої програми та спеціальностей	Професійна освіта в галузі філології та методики навчання української мови і літератури, зарубіжної літератури у закладах освіти різних рівнів акредитації, організатор з інклюзивної освіти. <u>Ключові слова:</u> освіта, магістр, вчитель-філолог, українська мова, українська література, зарубіжна література, організатор з інклюзивної освіти.
Особливості програми	Освітньо-професійна програма містить інтегральні, загальні та професійні (фахові) компетентності, нормативний зміст підготовки та результати навчання фахівців, здатних вирішувати складні професійні завдання в галузі мовно-літературної освіти, упроваджувати нові педагогічні та інформаційні технології у професійній діяльності. Програма передбачає проведення виробничої (педагогічної) практики у закладах середньої освіти, захист кваліфікаційної роботи. Є основою для навчання за ОПП підготовки доктора філософії (третій ступінь вищої освіти) та дозволяє реалізувати можливості працевлаштування.
4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання	
Придатність до працевлаштування	Заклади спеціальної освіти, заклади дошкільної, загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, навчально-реабілітаційні центри, інклюзивно-ресурсні центри, заклади системи МОН, МОЗ, Міністерства соціальної політики для осіб з особливими освітніми потребами. Відповідно до чинного Національного класифікатора України (за ДК 003:2010) фахівці, які здобули освіту за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Українська мова і література). Спеціальна освіта», можуть обіймати такі посади: 2310.2 – викладач закладу вищої освіти / асистент; перекладач; 2320 – учитель закладу загальної середньої освіти; учитель української мови і літератури, англійської мови і літератури; 2340 – учитель спеціалізованого навчального закладу; 2351.2 – методист; 2352 – інспектор вищих навчальних закладів; інспектор-методист у галузі української філології; 2359.2 – організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми; 2419.3 – консультант (в апараті органів державної влади, виконкому); 2444.1 – філолог-дослідник;

	<p>2444.2 – філолог; редактор-перекладач; 2447.1 – науковий співробітник (проекти та програми у сфері матеріального та нематеріального виробництва); 2447.2 – фахівець з управління проектами та програмами у сфері матеріального (нематеріального) виробництва; 2451.2 – літературний співробітник; письменник; редактор літературний; член головної редакції; член колегії (редакційної); 121 – керівник підприємства, установи та організації. Здобувачі вищої освіти цієї програми можуть провадити економічну діяльність (за Класифікацією видів економічної діяльності 009:2010) у галузі загальної середньої (85.31) та професійно-технічної освіти (85.32).</p>
Подальше навчання	Навчання на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти (НРК України – 9 рівень, FQ-EHEA – третій цикл, EQF-LLL – 8 рівень).
5 - Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	<p>Освітній процес здійснюється на засадах компетентнісного, студентоцентрованого навчання із застосуванням інноваційних освітніх технологій.</p> <p>Форми навчання: аудиторні (лекційні, у т.ч. мультимедійні, інтерактивні, практичні, семінарські заняття, тренінги), позааудиторні (консультації, диспути, дискусії, «круглі столи», ділові ігри, захист кваліфікаційної роботи, виробнича педагогічна практика, науково-дослідна робота), самостійна та індивідуальна робота.</p>
Оцінювання	<p>Види контролю: поточний, модульний, підсумковий, самоконтроль.</p> <p>Форми контролю: усне та письмове опитування, тестові завдання, модульні контрольні роботи, заліки, екзамени, звіт щодо проходження практик, захист курсової роботи, підсумкова атестація.</p> <p>Система підсумкового оцінювання базується на умовах академічної доброчесності та регламентується Положенням про організацію освітнього процесу в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.</p> <p>Оцінювання навчальних досягнень: чотирибальна національна шкала (відмінно, добре, задовільно, незадовільно); дворівнева національна шкала (зараховано / незараховано); стобальна шкала ECTS (A, B, C, D, E, F, FX).</p>
6 – Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні завдання і проблеми у процесі професійної діяльності в галузі філологічної освіти, що передбачає формування поглибленого рівня знань і вмінь з мови і літератури та зі спеціальної освіти.
Загальні компетентності (ЗК)	<p>ЗК 1. Усвідомлення суспільного статусу і призначення професійної діяльності вчителя, професійна мотивованість.</p> <p>ЗК 2. Розуміння вагомості ролі мови як чинника національної ідентифікації, як інструмента оволодіння знаннями та освоєння досвіду, засобу спілкування і впливу.</p> <p>ЗК 3. Здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності постійно підвищувати професійну кваліфікацію, загальнокультурний рівень.</p>

	<p>ЗК 4. Здатність до генерування нових ідей (креативність), аналізу накопиченого досвіду, самореалізації.</p> <p>ЗК 5. Здатність експериментувати, засвоювати і використовувати нові інформаційні технології для досягнення запланованого прагматичного результату у професійній діяльності.</p> <p>ЗК 6. Здатність толерантно і безконфліктно комунікувати з різноманітною аудиторією, дотримуватися морально-етичних принципів спілкування.</p> <p>ЗК 7. Готовність брати відповідальність за прийняті рішення, виявляти ініціативу й наполегливість у досягненні професійних цілей.</p> <p>ЗК 8. Здатність аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію, виявляти проблеми та усувати їх.</p> <p>ЗК 9. Здатність оцінювати ризики, готовність запобігати загрозам життю і здоров'ю.</p> <p>ЗК 10. Здатність до адаптації та дії у нових або нестандартних ситуаціях.</p>
<p>Фахові компетентності спеціальності (ФК)</p>	<p>ФК 1. Здатність критично осмислити історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки, усвідомити динаміку її розвитку.</p> <p>ФК 2. Готовність до високопрофесійного й висококультурного володіння українською та іноземною мовами в усному й писемному різновидах.</p> <p>ФК 3. Володіння методологією філологічних досліджень.</p> <p>ФК 4. Здатність осмислювати художню літературу як мистецтво слова, культурологічну проблематику літературного твору, усвідомлення специфіки української літератури в контексті світової.</p> <p>ФК 5. Теоретична і практична готовність до викладання української мови і літератури, зарубіжної літератури у профільній школі та інших закладах освіти, формування у процесі освітньо-виховної діяльності національно свідомої мовної особистості.</p> <p>ФК 6. Здатність до ефективної й компетентної участі в різних формах навчально-педагогічної діяльності (батьківські збори, педради, методичні об'єднання філологів чи класних керівників) і наукової комунікації у галузі філології та інклюзивної освіти.</p> <p>ФК 7. Готовність до організації і провадження освітньо-виховного процесу як педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток особистості учня.</p> <p>ФК 8. Демонстрування власних педагогічних здібностей у типових і нових освітніх реаліях, в організації учнів для ефективного вивчення у школі української мови і літератури, зарубіжної літератури.</p> <p>ФК 9. Здатність до різних видів лінгвістичного, літературознавчого аналізу.</p> <p>ФК 10. Осмислення специфіки процесів розвитку української мови та літератури та зарубіжної літератури.</p> <p>ФК 11. Здатність здійснювати комплексний корекційно-педагогічний, психологічний, соціальний та реабілітаційний супровід дітей з особливими освітніми потребами у закладах спеціальної та загальної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах.</p> <p>ФК 12. Спроможність проектувати зміст освітнього процесу,</p>

	<p>використовувати ефективні технології психолого-педагогічної, соціальної, реабілітаційної, корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.</p> <p>ФК 13. Здатність застосовувати знання про професійну діяльність асистента вчителя інклюзивного класу та аналізувати психологічні механізми навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами для забезпечення спрямованої соціалізації, інтеграції.</p>
7 – Програмні результати навчання	
<p>ПРН 1. Знати історичні надбання та новітні досягнення філології, педагогіки і психології.</p> <p>ПРН 2. Розуміти та цілеспрямовано послуговуватися термінологічним апаратом мовознавства, літературознавства, педагогіки і психології.</p> <p>ПРН 3. Знати типологічні особливості української мови на тлі близько- та далекоспоріднених мов; вміти здійснювати компаративний аналіз.</p> <p>ПРН 4. Аналізувати та систематизувати теоретико-практичні аспекти конкретної філологічної галузі.</p> <p>ПРН 5. Знати та розуміти сутність і принципи освітньо-виховного процесу; видів освітньої діяльності, типологію занять, форм, методів і технологій навчання; принципів і способів оцінювання досягнень здобувачів освіти.</p> <p>ПРН 6. Високопрофесійне і висококультурне володіння українською мовою в усному й писемному різновидах, здатність презентувати результати досліджень.</p> <p>ПРН 7. Уміти практично використовувати набуті теоретичні знання та практичні вміння у професійній діяльності.</p> <p>ПРН 8. Аналізувати особливості сприйняття та засвоєння навчальної інформації з метою корекції й оптимізації освітньо-виховного процесу.</p> <p>ПРН 9. Уміти раціонально використовувати мультимедійні ресурси, комп'ютерні технології, Інтернет-ресурси навчального характеру; самостійно продукувати електронну і мультимедійну продукцію дидактично-комунікативного призначення.</p> <p>ПРН 10. Планувати, організувати і презентувати науково-теоретичні та прикладні дослідження в конкретній філологічній галузі.</p> <p>ПРН 11. Застосовувати знання про експресивні, емоційні, логічні засоби мови та техніку мовлення для досягнення запланованого прагматичного результату, організації фахової міжособистісної комунікації.</p> <p>ПРН 12. Будувати цілісні, логічні висловлювання в усному й писемному мовленні.</p> <p>ПРН 13. Володіти когнітивно-творчими якостями: інтелектуальною активністю, гнучкістю й оригінальністю мислення, інтуїцією, критичністю тощо.</p> <p>ПРН 14. Володіти високим науково-методичним рівнем викладання філологічних дисциплін у повному обсязі освітньої програми.</p> <p>ПРН 15. Володіти іноземною мовою за професійним спрямуванням; перекладати тексти філологічної проблематики, складати анотації, реферати, наукові виступи іноземною мовою.</p> <p>ПРН 16. Розвивати інтелектуальну та емоційну сфери, пізнавально-розумові та ціннісні орієнтації особистості учня.</p> <p>ПРН 17. Дотримуватися професійної етики й основних засад академічної доброчесності до всіх учасників освітнього процесу.</p> <p>ПРН 18. Підвищувати рівень особистісного науково-професійного розвитку; виявляти ініціативу й наполегливість у досягненні професійних цілей.</p> <p>ПРН 19. Уміння застосовувати сучасні освітні, реабілітаційні, інформаційні, психолого-педагогічні технології у роботі з особами з особливими освітніми потребами в умовах закладів спеціальної та загальної освіти, служб, організацій, установ сфери освіти, охорони здоров'я, соціального захисту.</p> <p>ПРН 20. Уміння визначати індивідуальну траєкторію дитини з особливими освітніми</p>	

потребами.	
ПРН 21. Уміння здійснювати психолого-педагогічний та реабілітаційний супровід дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі.	
8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	Склад проєктної групи освітньої програми, професорсько-викладацький склад, залучений до викладання навчальних дисциплін за спеціальністю, відповідають Ліцензійним умовам провадження освітньої діяльності на другому (магістерському) рівні вищої освіти.
Матеріально-технічне забезпечення	Матеріально-технічна база дозволяє проводити всі види лабораторної, практичної, науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти. Наявність соціально-побутової інфраструктури (бібліотека, читальні зали, пункти харчування, актові і спортивні зали, стадіон і спортивні майданчики, медичний пункт, точки бездротового доступу до мережі Інтернет, мультимедійне обладнання). Забезпеченість здобувачів вищої освіти гуртожитком. Наявність наукових структурних підрозділів, спеціалізованих навчальних кабінетів і комп'ютерного класу.
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	Щорічно оновлену інформацію про організацію освітньої діяльності для підготовки здобувачів вищої освіти розміщують на сайті Університету https://udpu.edu.ua у рубриці «Навчання». Освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти опубліковують і розміщують на веб-сайті Університету в рубриці «Навчання. Освітні програми» https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy . На сайті університету також висвітлюють: академічний календар (оновлений на кожний навчальний рік); графік освітнього процесу (оновлений на кожний навчальний рік); нормативні документи (положення), які регламентують організацію освітнього процесу в Університеті. Підтримку навчальної діяльності та управління освітнім процесом в інформаційному середовищі Університету забезпечують сайти: – інформаційно-освітнє середовище https://dls.udpu.edu.ua ; – електронний архів навчальних, наукових і навчально-методичних матеріалів https://library.udpu.edu.ua . Відкрито доступ до наукометричних баз даних Web of Science та SCOPUS видавництва Elsevier, що надають користувачам можливість отримати результати тематичного пошуку, відслідкувати свій рейтинг. Бібліотечний фонд університету багатогалузевий, нараховує 417 446 примірників вітчизняної та зарубіжної літератури, зокрема рідкісних видань, спец. видів науково-технічної літератури і документів, авторефератів дисертацій, дисертацій. Бібліотека щороку здійснює переplatу 202 назв методичних, наукових, фахових періодичних видань. У структурі бібліотеки наявні 6 читальних залів на 45 посадкових місць. Всі ресурси бібліотеки доступні через сайт Університету: https://library.udpu.edu.ua .
9 – Академічна мобільність	
Національна кредитна	Національну кредитну мобільність реалізують на основі двосторонніх угод між Уманським державним педагогічним

мобільність	університетом імені Павла Тичини та закладами вищої освіти й науковими установами України.
Міжнародна кредитна мобільність	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини та партнерські заклади (Університет у м. Порту (Португалія), Тракійський університет у м. Стара Загора (Болгарія), Державна вища школа професійної освіти ім. Іполіта Цегельського в м. Гнезно (Польща), Поморська академія у м. Слупську (Польща), Державна вища професійна школа імені Я. А. Коменського в м. Лешно (Польща), Академія імені Яна Длугоша в м. Ченстохові (Польща), Інститут європейської культури Познанського університету імені Адама Міцкевича в м. Гнезно (Польща), Державна вища школа професійної освіти в м. Хелмі (Польща) реалізують програму подвійного диплома відповідно до двосторонніх угод.
Навчання іноземних здобувачів вищої освіти	Навчання іноземних здобувачів вищої освіти проводиться на загальних умовах з додатковою мовною підготовкою.

2. Перелік компонентів освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

КОМПОНЕНТИ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти, практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
1	2	3	4
Обов'язкові дисципліни			
I	Цикл загальної підготовки		
ГП	Гуманітарна підготовка		
ГП 1.01	Педагогічна риторика	3	залік
ГП 1.02	Ділова іноземна мова	3	екзамен
ГП 1.03	Філософія та соціологія освіти	3	екзамен
ФП	Фундаментальна підготовка		
ФП 1.01	Загальне мовознавство	4	екзамен
ФП 1.02	Теорія літератури	4	екзамен
ФП 1.03	Сучасна зарубіжна література	3	залік
ФП 1.04	Цивільний захист та охорона праці в галузі	3	залік
II	Цикл професійної підготовки		
ППП	Психолого-педагогічна підготовка		
ППП 2.01	Психологія профільної школи	3	екзамен
ППП 2.02	Педагогіка профільної школи	3	екзамен
ППП 2.03	Методика навчання української мови у профільній школі	3	екзамен
ППП 2.04	Методика навчання української літератури у профільній школі	3	екзамен
НПП	Науково-предметна підготовка		
НПП 2.01	Технології навчання в галузі мовної освіти	3	залік
НПП 2.02	Узагальнювальний курс української мови	3	залік
НПП 2.03	Порівняльна граматики східнослов'янських мов	4	екзамен
НПП 2.04	Сучасна українська література	3	екзамен
НПП 2.05	Філософія та методологія літературознавчих досліджень	3	залік

1	2	3	4
Дисципліни вільного вибору студента			
Блок № 1			
ВВ 1.01	Професійна співпраця в умовах інклюзивної освіти	4	екзамен
ВВ 1.02	Робота організатора зі спеціальної та інклюзивної освіти	4	залік
ВВ 1.03	Супровід в інклюзивному середовищі родин дітей з особливими освітніми потребами	3	залік
ВВ 1.04	Інклюзивна педагогіка	6	екзамен
ВВ 1.05	Текстознавство / Лінгвістичний аналіз художнього тексту	3	екзамен
ВВ 1.06	Літературна критика / Біблія та українська література	4	залік
Блок № 2			
ВВ 2.01	Стратегії навчання в інклюзивному навчальному закладі	6	екзамен
ВВ 2.02	Законодавча база інклюзивної освіти	4	залік
ВВ 2.03	Батьки та інклюзія	3	залік
ВВ 2.04	Педагогічні технології інклюзивної освіти	4	екзамен

ВВ 2.05	Текстознавство / Лінгвістичний аналіз художнього тексту	3	екзамен
ВВ 2.06	Літературна критика / Біблія та українська література	4	залік
Практична підготовка			
	Виробнича (педагогічна) практика	9	екзамен

**3. Перелік освітніх компонент освітньої програми
«Середня освіта (Українська мова і література,
Мова і література (англійська))» та їх логічна послідовність**

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, практики, атестація)
	1 семестр
ГП1.01	Педагогічна риторика
ГП1.02	Ділова іноземна мова
ГП1.03	Філософія та соціологія освіти
ФП1.03	Сучасна зарубіжна література
ФП1.04	Цивільний захист та охорона праці в галузі
НПП2.04	Сучасна українська література
ВВ1.04 / ВВ2.04	Інклюзивна педагогіка / Педагогічні технології інклюзивної освіти
ВВ1.05 / ВВ2.05	Текстознавство / Лінгвістичний аналіз художнього тексту
	2 семестр
ППП2.01	Психологія профільної школи
ППП2.02	Педагогіка профільної школи
ППП2.03	Методика навчання української мови у профільній школі
ППП2.04	Методика навчання української літератури у профільній школі
НПП2.05	Філософія та методологія літературознавчих досліджень
ВВ1.03 / ВВ2.03	Супровід в інклюзивному середовищі родин дітей з особливими освітніми потребами / Батьки та інклюзія
П	Виробнича (педагогічна) практика
	3 семестр
ФП1.01	Загальне мовознавство
ФП1.02	Теорія літератури
НПП2.01	Технології навчання в галузі мовної освіти
НПП2.02	Узагальнювальний курс української мови
НПП2.03	Порівняльна граматики східнослов'янських мов
ВВ1.01 / ВВ2.01	Професійна співпраця в умовах інклюзивної освіти / Стратегії навчання в інклюзивному навчальному закладі
ВВ1.02 / ВВ2.02	Робота організатора зі спеціальної та інклюзивної освіти / Законодавча база інклюзивної освіти
ВВ1.06 / ВВ2.06	Літературна критика / Біблія та українська література
А	Атестація

5. Форми атестації здобувачів вищої освіти

Атестація випускників освітньої програми проводиться згідно з «Положенням про випускні кваліфікаційні роботи в УДПУ імені Павла Тичини», «Положенням про організацію освітнього процесу в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини», «Положенням про Європейську кредитно-трансферну систему навчання в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини», «Положенням про порядок створення та організацію роботи Екзаменаційної комісії» та інших нормативно-правових актів.

Атестація випускників освітньої програми здійснюється у формі складання комплексного кваліфікаційного екзамену з актуальних питань української мови і літератури та методик їх навчання у профільній школі або у формі захисту кваліфікаційної роботи, випускного екзамену зі спеціалізації і завершується видачею документу державного зразка про присудження ступеня магістра із присвоєнням кваліфікації: Магістр освіти та професійної кваліфікації, вчитель української мови і літератури та зарубіжної літератури, організатор з інклюзивної освіти.

Кваліфікаційна робота здобувача освітнього ступеня має бути результатом самостійного наукового дослідження з української мови чи літератури / методики їх навчання. Перед захистом випускні кваліфікаційні роботи проходять обов'язкову перевірку на наявність академічного плагіату. Роботи, виконані не самостійно, а також ті, що не пройшли перевірку або мають понад 25 % неоригінального тексту, до захисту не допускають. Атестація здійснюється відкрито і публічно.

Підписано до друку 03.11.2020.
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 16,54.
Наклад 300 прим. Замовлення № 189.
Віддруковано з оригінал-макету замовника
Друк: ФОП Бідюк Є.І.
29000, м. Хмельницький, вул. Степана Бандери, 63.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 4164 від 23.09.2011 р.