

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОКНОВА ТЕТЯНА АНАТОЛІВНА

УДК 378.147:81-047.22(043)

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____ Т. А. Кокнова

Науковий консультант: **Харченко Сергій Якович**, доктор педагогічних наук, професор

Старобільськ – 2021

АНОТАЦІЯ

Кокнова Т. А. Теорія і практика формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Міністерства освіти і науки України, Старобільськ, 2021.

У дисертаційній роботі здійснено узагальнення й наукове розв'язання проблеми формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, що полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Актуальність теми дослідження зумовлена інтеграцією країни до світового освітнього простору з упровадженням компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх спеціалістів. Відповідно, проблема формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов набуває особливого значення в контексті підготовки таких викладачів іноземних мов, які зможуть задовольнити сучасний ринок праці фахівцями, що дадуть змогу ефективно виконувати майбутню професійно-педагогічну діяльність.

У результаті ретроспективного аналізу проблеми підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки в Україні охарактеризовано чотири періоди, які пов'язані з розвитком цієї проблеми. I період (до XIII ст.) – започатковує базові професійні характеристики для викладача іноземної мови, який є еталоном моральності, ретранслятором культурних та педагогічних цінностей, що стали фундаментом для лінгвометодичної підготовки сучасних спеціалістів; II період (XIV – XVIII ст.) – зародження спеціалізованих фахових інституцій для професійної

підготовки викладачів іноземних мов; III період (XIX століття та початок XX століття) – започаткування основ для компетентісно зорієнтованого навчання в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. У першій частині цього періоду; IV період (1992 – 2004) – започаткування ступеневої освіти, орієнтації на демократизацію та глобалізацію в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. У цей час упроваджена ступенева освіта розширила перспективи філолого-педагогічної освіти, що триває впродовж життя, та створила передумови для її орієнтації на євроінтеграцію, яка змінила суспільний статус та ставлення до фахівця.

Впровадження компетентісного підходу провідними країнами світу привнесло свої корективи у нормативні закони та постанови, розробку нових стандартів з орієнтацією на впровадження компетентісної ідеї у контекст стратегічної модернізації всієї системи вищої освіти. Досвід провідних країн світу щодо впровадження компетентісного підходу констатує, що процес фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов перейшов на якісно новий рівень завдяки використанню різних форм практичної рефлексії та технологій, що стимулюють професійно-спрямовану компетентісно зорієнтовану діяльність; врахування студентоцентрованого підходу; залучення до дослідницької та практико-перетворювальної діяльності; планування індивідуальних траєкторій професійного розвитку, що враховують індивідуальні особливості та освітні цілі майбутніх спеціалістів.

Аналіз методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти дав можливість підкреслити інтегральний характер компетентності, яку можливо сформувати у процесі навчання та\або професійної діяльності. Аналіз наукових джерел указує на факт розгляду професійної компетентності як сукупності інших ключових/фахових компетентностей, що забезпечують становлення професійної компетентності як цілісної та інтегративної особистісної характеристики фахівця. На основі врахування різних підходів до визначення сутності досліджуваного явища встановлено, що лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови – це інтегрована

здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою її викладання у ЗВО.

Урахування специфіки гностично-проектувальної, комунікативно-організаторської, діагностико-корекційної, мотиваційно-розвивальної та рефлексивної функцій дало можливість виділити зміст лінгвометодичної компетентності, який розкрито через здатність до мовленнєвої, методичної й науково-дослідницької діяльності. Установлено, що структуру лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови становлять такі складники – мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-професійний та рефлексивно-творчий.

Обґрунтовано та змістовно розроблено педагогічну систему формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Систему формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов ми розглядаємо як цілісний процес, що містить сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, суб'єкт-об'єктного, середовищного, змістового та технологічного.

У межах цільового визначено мету, яка є системоутворювальним чинником, що знаходить своє втілення в результаті – сформована лінгвометодична компетентність, що виражається в здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою її викладання у ЗВО. Досягнення результату конкретизовано в завданнях та принципах (адаптовані за С. Харченком): соціальної зумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, регульованої орієнтації цілі, діагностичної цілеспрямованості та доданому до цих принципів принципу метапредметного характеру формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки.

Суб'єкт-об'єктний компонент представлено суб'єктами, що задіяні в процесі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, та об'єктами педагогічної системи (майбутні викладачі іноземних мов), стосунки між якими носять суб'єкт-суб'єктний характер.

Середовищний компонент віддзеркалює сукупність умов в освітньому середовищі ЗВО, які сприяють формуванню лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів та забезпечують здатність взаємодіяти з: макросередовищем, мезосередовищем та мікросередовищем. Процес фахової підготовки дає можливість створити відповідне освітнє середовище, яке буде урахувати етапи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов: організаційно-адаптивний, професійно-перетворювальний, конструктивно-творчий.

Зміст процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов містить такі напрями: організація освітньої та науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки (відповідно до освітніх цілей та індивідуальних особливостей); організація самоосвіти майбутніх викладачів іноземних мов (стимуляція до професійно-творчої ініціативності, особистісно-професійної мобільності та активізація механізмів саморозвитку, самовиховання та самореалізації).

Позитивній динаміці рівня сформованості лінгвометодичної компетентності сприяли авторські технології: «Візуалізований лінгвометодичний тезаурус», «Сходинки лінгвометодичного становлення», «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення», «Лінгвометодичне портфоліо». Розроблені та використані в ході експерименту технології дозволили трансформувати традиційний процес навчання в особистісне значуще русло.

Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов відбувалося поетапно, що забезпечило неперервність та

системність цього процесу. У межах організаційно-адаптивного етапу оптимізовано роботу щодо формування багатоаспектного образу викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Під час другого (професійно-перетворювального) етапу робота була спрямована на розвиток індивідуальних поведінкових механізмів з опорою на вже сформований професійний досвід, що зумовлюють професійно-особистісну позицію стосовно формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. На організаційно-адаптивному етапі, було оптимізовано роботу щодо формування індивідуальних поведінкових механізмів з опорою на вже сформований професійний досвід, що визначили професійно-особистісну позицію стосовно формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Під час конструктивно-творчого етапу майбутні викладачі іноземних мов мали можливість виробити власний стиль професійної поведінки у процесі виконання професійно-педагогічної діяльності.

На основі структурно-функційного та змістового аналізу поняття «лінгвометодична компетентність» майбутнього викладача іноземної мови визначено його критерії: особистісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний та рефлексивно-творчий. Відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів (елементарний, репродуктивний, реконструктивний і креативний) сформовано контрольню-діагностичний інструментарій, що дозволило ефективно перевірити рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили ефективність упровадженої системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки та, як наслідок, підвищення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше: обґрунтовано теоретичні та методичні засади системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, яка містить цільовий, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний компоненти; уведено до наукового обігу поняття «лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземної мови»; змодельовано, обґрунтовано та розроблено систему формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки; визначено та охарактеризовано компоненти лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, критерії (особистісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний, інтегративно-творчий) та рівні її сформованості (елементарний, репродуктивний, реконструктивний, креативний); удосконалено: технологічний супровід фахової професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що складається з традиційних та інноваційних форм, методів, засобів та технологій; зміст та типологію завдань до практичних занять, самостійної та науково-дослідної роботи, педагогічної практики з орієнтацією на компетентнісні засади формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх спеціалістів; набули подальшого розвитку: теоретичні засади професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов; трактування базових понять (компетеність, компетенція, лінгвометодична компетеність); ідеї особистісно зорієнтованого, системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного, середовищного підходів у рамках досліджуваної проблеми; теоретичні положення щодо вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Результати дослідження можуть бути **використані** в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в закладах вищої освіти, самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, підвищення кваліфікації майбутніх викладачів іноземних мов; в науково-дослідній роботі

здобувачів вищої освіти; під час розробки навчально-методичного забезпечення обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів освітніх програм у галузі 035.041 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська. Мова і література (англійська); 035.043 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька. Мова і література (німецька); 035.055 Філологія. Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька; Мова і література (французька); 035.065 Філологія. Східні мови та літератури (переклад включно), перша – китайська. Мова і література (китайська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (німецька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (французька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (китайська) та ін.

Ключові слова: лінгвометодична компетентність, майбутні викладачі іноземних мов, фахова підготовка, магістратура, фахова підготовка майбутніх викладачів іноземних мов, система, система формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, технологічний супровід.

ABSTRACT

Koknova T. A. Theory and practice of the formation of linguistic-and-methodological competence of prospective foreign languages teachers within their professional training. – Qualifying work as a manuscript.

A dissertation for the Doctor scientific degree of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – State institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Starobilsk, 2021.

The dissertation generalizes and scientifically solves the problem of the formation of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign languages teachers within their professional training, which involves substantiation, development and experimental approbation of the system of the formation of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign languages teachers within their professional training.

The relevance of the research topic is prompted by Ukraine's integration into the world educational space with the introduction of a competence-based approach into the process of future professionals training. Consequently, the problem of the formation of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign languages teachers calls for a special attention in the context of training such foreign languages teachers who will be able to meet the demands of the current labor market for specialists who will efficiently perform their future professional and pedagogical activities.

As a result of a retrospective analysis of the problem of professional training of prospective foreign languages teachers in Ukraine, four periods related to the development of this problem are characterized. I period (up to the XIII century) – provides basic professional characteristics for a foreign language teacher, who is a standard of morality, a repeater of cultural and pedagogical values, which have become the background for linguistic and methodological training of modern specialists; II period (XIV – XVIII centuries) gives a start to specialized professional institutions for the training of foreign language teachers; III period (XIX century and early XX century) observes the foundation of competence-based

learning in the process of professional training of future teachers of foreign languages. The first part of this period, IV period (1992 – 2004) sets up degrees in higher education, focus on democratization and globalization in the process of prospective foreign languages teachers training. At this time, degrees introduced in education have expanded the prospects of lifelong philological and pedagogical education, and created certain preconditions for its orientation to European integration, which has changed the social status and attitude to the specialist.

The introduction of the competence-based approach by the world's leading countries has changed the laws and regulations; encouraged the development of new standards with a focus on the implementation of the competence-based idea in the context of strategic modernization of the whole higher education system. The experience of the world's leading countries in implementing the competence-based approach proves that the process of professional training of prospective foreign languages teachers has shifted to a qualitatively new level due to the use of various forms of practical reflection and technologies that stimulate professionally and competence-oriented activities; it takes into account the student-centered approach; involvement in research and practical activities; planning individual directions of professional development, based on individual features and educational goals of prospective specialists.

The analysis of methodological recommendations concerning the development of higher education standards has made it possible to emphasize the integral nature of the competence that can be formed in the process of learning and/or professional activity. The analysis of scientific sources points to the fact that professional competence can be considered as a set of additional key/professional competences that ensure the formation of professional competence as a holistic and integrative personal characteristics of the specialist. On the background of different approaches to the definition of the essence of the phenomenon under research, it is found out that linguistic-and-methodological competence of a foreign language teacher is an integrated ability of a person to efficiently carry out professional and pedagogical activities on the basis of a set of linguistic knowledge about the

language system, to apply it in the process of linguistic activity, to know the methods of its teaching in higher education institution.

Taking into account the specifics of gnostic-designing, communicative-organizational, diagnostic-corrective, motivational-developmental and reflexive functions made it possible to highlight the content of linguistic-and-methodological competence, which is defined through the ability to linguistic, methodological and research activities. It is found that the structure of linguistic-and-methodological competence of a prospective foreign language teacher includes the following components – motivational-value, activity-professional and reflexive-creative.

The pedagogical system of the formation of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign languages teachers in the process of their professional training is substantiated and contensively developed. We consider the system of the formation of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign languages teachers as a holistic process that contains a set of interrelated components: target, subject-objective, space, contensive and technological.

Within the context of target component, the goal is defined as a system-forming factor, which is embodied in the result – formed linguistic-and-methodological competence, which is expressed in the ability of the individual to productively carry out professional and pedagogical activities based on a set of linguistic knowledge about the language system, to apply it in the process of linguistic activity, to know the methods of its teaching in HEI. Achievement of the result is concretized in tasks and principles (adapted according to S. Kharchenko), such as socially conditioned goals of professional and pedagogical education, controlled goal orientation, diagnostic purposefulness and the principle of meta-subject character of the formation of linguistic-and-methodological competence in the process of professional training added to these principles.

The subject-objective component is represented by the subjects involved in the process of formation of linguistic-and-methodological competence of prospective foreign languages teachers in the process of their professional training,

and the objects of the pedagogical system (prospective foreign languages teachers), which have subject- subjective relations between them.

The space component reflects a set of conditions in the educational environment of HEI, which contribute to the formation of linguistic-and-methodological competence in prospective teachers and give the ability to interact with: macro-environment, meso-environment and micro-environment. The process of professional training allows to create an appropriate educational setting that will take into account the stages of formation of linguistic-and-methodological competence in prospective teachers of foreign languages: organizational-adaptive, professional-transforming, constructive-creative.

The content of the process of formation of linguistic-and-methodological competence of prospective teachers of foreign languages includes the following areas: organization of educational and research activities of prospective teachers of foreign languages in the process of their professional training (according to educational goals and individual characteristics); organization of self-education of prospective teachers of foreign languages (stimulation to professional and creative initiative, personal and professional mobility and activation of mechanisms of self-development, self-education and self-realization).

The author's technologies contributed to the positive dynamics of the level of formation of linguistic-and-methodological competence, specifically: «Visualized linguistic-and-methodological thesaurus», «Steps of linguistic-and-methodological development», «Strategy of personal and linguistic-and-methodological self-improvement», «Linguistic-and-methodological portfolio». The technologies developed and used during the experiment allowed to transform the traditional learning process into a personal meaningful course.

The formation of linguistic-and-methodological competence of prospective teachers of foreign languages has been staged, which ensured the continuity and systematization of this process. Within the organizational-adaptive stage, the work on the formation of a multifaceted image of a foreign language teacher with formed linguistic-and-methodological competence is optimized. During the second

(professional-transforming) stage, the work was aimed at developing individual behavioral mechanisms based on acquired professional experience, which determine the professional-personal position as to the formation of linguistic-and-methodological competence of prospective foreign languages teachers. At the organizational-adaptive stage, the work on the formation of individual behavioral mechanisms based on the already formed professional experience was optimized, which determined the professional and personal position as to the formation of linguistic-and-methodological competence of prospective foreign languages teachers. During the constructive-creative stage, prospective teachers of foreign languages had the opportunity to develop their own style of professional behavior in the process of professional and pedagogical activities.

Structural-functional and contensive analyses of the concept of “linguistic-and-methodological competence” of a prospective foreign language teacher helped to determine its criteria: personal-motivational, professional-activity and reflexive-creative. In accordance with the defined criteria, indicators and levels (elementary, reproductive, reconstructive and creative) control and diagnostic tools were formed, which allowed to effectively test the level of formation of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign languages teachers within their professional training.

The results of research and experimental work proved the efficiency of the implemented system of formation of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign languages teachers within their professional training and, as a consequence, an increased level of formation of linguistic-and-methodological competence.

The scientific novelty of the study is that for the first time the theoretical and methodological principles of the system of the formation of linguistic-and-methodological competence in prospective teachers of foreign languages within their professional training have been substantiated, which contain target, subject-objective, space, contensive and technological components; the concept of «linguistic-and-methodological competence of a prospective teacher of foreign

language» has been introduced into scientific thesaurus; the system of formation of linguistic-and-methodological competence in prospective teachers of foreign languages within their professional training is modeled, substantiated and developed; the components of linguistic-and-methodological competence of prospective foreign languages teachers are defined and characterized, criteria (personal-motivational, professional-activity, integrative-creative) and the levels of its formation (elementary, reproductive, reconstructive, creative) are given; technological support of professional and pedagogical training of prospective teachers of foreign languages, including traditional and innovative forms, methods, tools and technologies, is improved; content and typology of tasks for practical classes, independent and research work, pedagogical practice with a focus on the competence-based formation of linguistic-and-methodological competence in future professionals are advanced; theoretical principles of professional training of prospective teachers of foreign languages, interpretation of basic concepts (competence, competency, linguistic and methodological competence); ideas of personal-oriented, systemic, competence-based, personal-activity, axiological, acmeological, andragogical, environmental approaches within the researched problem, as well as theoretical backgrounds for improving the content, forms and methods of professional training of prospective teachers of foreign languages within their professional training are further developed.

The results of the study can be **applied** in the process of professional training of prospective foreign language teachers in higher education institutions, self-educational activities of prospective foreign language teachers, advanced training of prospective foreign language teachers; in research work of applicants for higher education; during the development of educational and methodological support of compulsory and elective educational components of educational programs in the field of 035.041 Philology. Germanic languages and literature (translation included), English as the first language. Language and Literature (English); 035.043 Philology. Germanic languages and literature (translation included), German as the first language. Language and Literature (German);

035.055 Philology. Romance languages and literature (translation included), French as the first language; Language and Literature (French); 035.065 Philology. Oriental languages and literature (translation included), Chinese as the first language. Language and Literature (Chinese); 014.02 Secondary education. Language and Literature (English); 014.02 Secondary education. Language and Literature (German); 014.02 Secondary education. Language and Literature (French); 014.02 Secondary education. Language and Literature (Chinese), etc.

Keywords: linguistic-and-methodological competence, prospective foreign languages teachers, professional training, MA course, professional training of prospective foreign languages teachers, system, the system of the formation of linguistic-and-methodological competence of prospective foreign languages teachers within their professional training, technological support.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*Монографія:*

1. Кокнова Т. А. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2020. 499 с.

Навчально-методичні посібники, навчальні програми, методичні матеріали

2. Методичні рекомендації щодо оформлення курсових та магістерських робіт для студентів факультету іноземних мов. / авт.-уклад. Кокнова Т. А. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 101 с.

3. Методологія лінгвометодичного дослідження : навч. посіб. для магістрантів факультету іноземних мов / авт.-уклад. Кокнова Т. А. : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 150 с.

4. Стратегія і тактика оформлення лінгвометодичного портфоліо з педагогічної практики: навчальний посібник для іноземних студентів факультету іноземних мов. / авт.-уклад. Т. А. Кокнова, Т. Б. Недайнова. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 150 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

5. Кокнова Т. А. Досвід формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов в українському науковому просторі. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 133–137.

6. Кокнова Т. А. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов як стратегія до міжкультурної комунікації. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 165–169.

7. Koknova T. A. Implementation of play-based learning activity as a tool to develop students' professional communicative competence within university course «English for specific purposes». *Science and Education*. 2017. Issue 2. P. 133–138. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-2-doc/2017-2-st22>
8. Koknova T. A. Peculiarities of the linguistic-and-methodological education of prospective foreign language teachers on the territory of Ukraine within the Kiev Rus period. *Education and Pedagogical Sciences*. 2018. № 2 (169). С. 53–58. URL: <http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/index.htm>
9. Кокнова Т. А. Аналіз сучасного стану розробленості проблеми фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. № 60. Т. 2. С. 64–68.
10. Кокнова Т. А. Історико-педагогічне становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у період просвітництва. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 56–59.
11. Кокнова Т. А. Становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України у період з ХІХ – ХХ ст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2018. № 8 (82). С. 95–106.
12. Кокнова Т. А. Підгрунття сутнісного походження лінгвометодичної компетентні майбутніх викладачів іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. Вип. 1 (44). С. 75 – 79.
13. Кокнова Т. А. Проблема становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні наприкінці ХХ на початку ХХІ століття (1991–2004). *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2018. Вип. 2 (43). С. 122–125.
14. Кокнова Т. А. Специфіка формування лінгвометодичної компетентності в розвинутих країнах світу у розрізі профільно-орієнтованих

дисциплін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2019. № 1 (324). С. 70–78.

15. Koknova T. A. Mode of linguistic-and-methodological competence development in the course of professional training of prospective foreign language teachers. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 2 (171). С. 6–12.

16. Кокнова Т. А. Аналіз зарубіжного досвіду формування лінгвомето-дичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 66. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 103–106.

17. Кокнова Т. А. Ключові компоненти лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 96–99.

18. Кокнова Т. А. Змістовні компоненти лінгвометодичної компетентності викладачів іноземної мови. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. Вип. № 65. Т. 2. С. 48–52.

19. Кокнова Т. А. Вплив технологічного інструментарію на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 6 (195). С. 65 – 68.

20. Koknova T. A. Practical experience of «online learning» course as a tool to develop linguistic – and-methodical competence of prospective foreign language teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика». 2020. Вип. 30. Т. 4. 326 с. С. 53–60.

21. Кокнова Т. А. Шляхи вдосконалення змісту у контексті формування лінгвометодичної компетентності у контексті формування в майбутніх викладачів іноземних мов. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2020. № 5 (336). С. 24–34.

22. Кокнова Т. А. Ефективність деталізації змісту фахової підготовки у процесі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Вип. 2 (47). С. 57 – 60.

Статті в періодичних виданнях зарубіжних країн та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

23. Koknova T. A. Development of Linguistic and Methodological Competencies of Foreign Language Teachers as a Current Pedagogical Problem. *Problemy i perspektywy młodzieży we współczesnej Europie*. Słupsk : Bydgoszcz, 2018. Wyd. I. P. 29–39. (*Index Copernicus*).

24. Koknova T. A. Domains of «Competency» and «Competence» in Current Pedagogical Thesaurus. *Social Studies: Theory and Practice*. 2019. Vol. 6. № 1. P. 73–84. (*Index Copernicus*).

25. Koknova T. A. Main features and competencies of linguistic and methodical competence of prospective foreign language teachers. *Social Studies: Theory and Practice*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 29–38. (*Index Copernicus*).

26. Кокнова Т. А. Вплив освітнього середовища на формування лінгвометодичної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020 Nov. VIII (95). Issue : 239. (*Index Copernicus*).

27. Koknova Tetiana, Serhii Kharchenko, Nadia Bilyk, Svitlana Sechka. The Model of Educational Environment for Prospective Ukrainian ESL Teachers within Competency-Based Education. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Special Issue on the English Language in Ukrainian Context. 2020. November. P.79–89. (*Web of Science*).

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

28. Кокнова Т. А. Аналіз українських наукових розвідок, щодо формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. *Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conf.*

«*Topical Problems of Modern Science and Possible Solutions*» (September 30, 2017, Dubai, UAE). 2017. № 10 (26). Vol. 3. P. 51–56.

29. Кокнова Т. А. Лінгвометодична компетентність як ключовий компонент фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології* : зб. тез наукових робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23–24 листопада 2018 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2018. Ч. 2. С. 94–96.

30. Кокнова Т. А. Ідеографічна актуальність лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф.* Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2018. С. 63–66.

31. Кокнова Т. А. Проблема формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов на сучасному етапі вищої освіти. *Потенціал сучасної науки (частина II) : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 10–11 листопада 2018 року). Київ : МЦНД, 2018. С. 19–20.

32. Кокнова Т. А. Психолого-педагогічна компетенція як важливий чинник формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 4–5 жовтня 2019 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 80–82.

33. Кокнова Т. А. Лінгвометодична компетентність майбутніх викладачів іноземних мов в контексті понять «лінгвометодика» та «лінгводидактика». *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 7–8 червня, 2019 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 57–60.

34. Кокнова Т. А. Аутопсихологічна компетенція як важлива складова лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)* : зб. тез наукових робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 27–28 вересня 2019 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 42 – 44.

35. Кокнова Т. А. Особливості лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов у країнах Європи. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 1 березня 2019 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. 208 с. С. 68 – 70.

36. Кокнова Т. А. Організаційна компетенція як структурний компонент лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11–12 жовтня 2019 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. 156 с. С. 93–94.

37. Кокнова Т. А. Концептуальні положення процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Problems of implementation of science into practice: матеріали XIII Міжнар. нау.-практ. конф.* (Осло, Норвегія, 20–21 квітня 2020 р.). Осло, 2020. С. 61 – 62.

38. Кокнова Т. А. Науково-дослідницький компонент в контексті лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Суми, 29–30 жовтня 2019 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Т. 2. 173 с. С. 65–67.

39. Кокнова Т. А. Роль мети як структурного компонента у педагогічній системі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Наукова дискусія: питання педагогіки*

та психології: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 4–5 грудня 2020 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 2. С. 27–29.

40. Кокнова Т. А. Моделювання як ключовий етап розробки системи формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. *Actual problems of science and practice: матеріали XIV Междунар. науч.-практ. конф. (м. Стокгольм, Швеція, 27–28 апреля 2020 г.)*. Стокгольм, 2020. С. 76 – 77.

41. Кокнова Т. А. Проблема реалізації змісту лінгвометодичної компетентності підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. *Theory, science and practice: III Міжнар. наук.-практ. конф. (Токіо, Японія, 05–09 жовтня 2020 р.)*. Токіо, 2020. С. 258 – 259.

42. Кокнова Т. А. Роль середовищного компонента у процесі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови. *Дослідження Різних напрямів розвитку психології та педагогіки: Збірник наукових робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 20–21 листопада 2020 р.)*. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч. 1. С. 94 – 96.

43. Кокнова Т. А. Фундаментальні, специфічні та авторські принципи в педагогічній системі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія: теорія і практика: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 4–5 грудня 2020 р.)*. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. 188 с. С. 49–52.

LIST OF SCIENTIFIC WORKS OF THE APPLICANT

Scientific works in which the main results of the thesis are published:

Monograph:

1. Koknova T. A. Formuvannya lnhvometodychnoyi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv inozemnykh mov u protsesi fakhovoyi pidhotovky: monohrafiia. Poltava: PUET, 2020. 499 s.

Textbooks:

2. Metodychni rekomendatsii shchodo oformlennia kursovykh ta mahisterskykh robit dlia studentiv fakultetu inozemnykh mov. / avt.-uklad. Koknova T. A. Starobils'k : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2016. 101 s.

3. Metodolohia lnhvometodychnoho doslidzhennia: navch. posib. dlia mahistrantiv fakultetu inozemnykh mov / avt.-uklad. Koknova T. A.: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2019. 150 s.

4. Stratehia i taktyka oformlennia lnhvometodychnoho portfolio z pedahohichnoi praktyky: navchalnyi posibnyk dlia inozemnykh studentiv fakultetu inozemnykh mov. / avt.-uklad. T. A. Koknova, T. B. Nedainova. Starobils'k: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2019. 150 s.

Scientific works in scientific professional editions of Ukraine::

5. Koknova T. A. Dosvid formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti v maybutnikh vykladachiv inozemnykh mov v ukrayinskomu naukovomu prostori. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho un-tu*. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota». 2017. Vyp. 2 (41). S. 133–137.

6. Koknova T. A. Formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti maybutnikh vchyteliv inozemnykh mov yak stratehiia do mizhkulturnoyi komunikatsiyi. *Pedahohichniy almanakh* : zb. nauk. pr. / redkol. V. V. Kuzmenko (holova) ta in. Kherson : KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoyi osvity», 2017. Vyp. 36. S. 165–169.

7. Koknova T. A. Implementation of play-based learning activity as a tool to develop students' professional communicative competence within university course «English for specific purposes». *Science and Education*, 2017. Issue 2. P. 133–138. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-2-doc/2017-2-st22>.

8. Koknova T. A. Peculiarities of the linguistic-and-methodological education of prospective foreign language teachers on the territory of Ukraine within the Kiev Rus period. *Education and Pedagogical Sciences*. 2018. № 2 (169). С. 53–58. URL: <http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/index.htm>.

9. Koknova T. A. Analiz suchasnoho stanu rozroblenosti problemy fakhovo-oriientovanoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2018. Vyp. № 60. Т. 2. S. 64–68.

10. Koknova T. A. Istoryko-pedahohichne stanovlennia linhvometodychnoi pidhotovky maybutnikh vykladachiv inozemnykh mov u period prosvitnytstva. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2018. № 5 (182). S. 56–59.

11. Koknova T. A. Stanovlennia linhvometodychnoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov na terytorii Ukrainy u period z XIX – XX st. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka. 2018. № 8 (82). S. 95–106.

12. Koknova T. A. Pidgruntia sutnisnoho pokhodzhennia linhvometodychnoi kompetentni maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Seriiia : «Pedahohika. Sotsialna robota». 2019. Vyp. 1 (44). S. 75 – 79.

13. Koknova T. A. Problema stanovlennia profesiinoi pidhotovky vykladachiv inozemnykh mov v Ukraini naprykintsi XX na pochatku XXI stolittia (1991–2004). *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Seriiia : «Pedahohika. Sotsialna robota». 2018. Vyp. 2 (43). S. 122–125.

14. Koknova T. A. Spetsyfika formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti v rozvynutykh krainakh svitu u rozrizi profilno-oriientovanykh

dystsyplin. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky*. 2019. № 1 (324). S. 70–78.

15. Koknova T. A. Mode of linguistic-and-methodological competence development in the course of professional training of prospective foreign language teachers. *Osvita ta pedahohichna nauka*. 2019. № 2 (171). S. 6–12.

16. Koknova T. A. Analiz zarubizhnoho dosvidu formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv inozemnykh mov. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. 2019. Vyp. 66. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. S. 103–106.

17. Koknova T. A. Kliuchovi komponenty lnhvometodychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov. *Innovatsiina pedahohika*. Odesa, 2019. Vyp. 15. T. 2. S. 96–99.

18. Koknova T. A. Zmistovni komponenty lnhvometodychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnoi movy. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2019. Vyp. № 65. T. 2. S. 48–52.

19. Koknova T. A. Vplyv tekhnolohichnoho instrumentarii na formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti v maibutnykh vykladachiv inozemnykh mov. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2020. № 6 (195). S. 65 – 68.

20. Koknova T. A. Practical experience of «online learning» course as a tool to develop linguistic – and-methodical competence of prospective foreign language teachers. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Drohobych : Vydavnychi dim «Helvetyka». 2020. Vyp. 30. T. 4. 326 s. S. 53–60.

21. Koknova T. A. Shliakhy vdoskonalennia zmistu u konteksti formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti u konteksti formuvannia v maibutnykh vykladachiv inozemnykh mov. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka : Pedahohichni nauky*. 2020. № 5 (336). S. 24–34.

22. Koknova T. A. Efektyvnist detalizatsii zmistu fakhovoi pidhotovky u protsesi formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti v maibutnykh

vykladachiv inozemnykh mov. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya : «Pedagogika. Sotsialna robota»*. 2020. Vyp. 2 (47). S. 57 – 60.

Publications in the scientific specialized editions of foreign states and in the editions included in the list of international scientometric databases:

23. Koknova T. A. Development of Linguistic and Methodological Competencies of Foreign Language Teachers as a Current Pedagogical Problem. *Problemy i perspektyvy mlodziezy we wspolczesnej Europie*. Słupsk : Bydgoszcz, 2018. Wyd. I. P. 29–39. (*Index Copernicus*).

24. Koknova T. A. Domains of «Competency» and «Competence» in Current Pedagogical Thesaurus. *Social Studies: Theory and Practice*. 2019. Vol. 6. № 1. P. 73–84. (*Index Copernicus*).

25. Koknova T. A. Main features and competencies of linguistic and methodical competence of prospective foreign language teachers. *Social Studies: Theory and Practice*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 29–38. (*Index Copernicus*).

26. Koknova T. A. Vplyv osvitnoho seredovyscha na formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020 Nov. VIII (95). Issue : 239. (*Index Copernicus*).

27. Koknova Tetiana, Serhii Kharchenko, Nadia Bilyk, Svitlana Sechka. The Model of Educational Environment for Prospective Ukrainian ESL Teachers within Competency-Based Education. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Special Issue on the English Language in Ukrainian Context. 2020. November. P.79–89. (*Web of Science*).

Published works of approbatory character:

28. Koknova T. A. Analiz ukrainskykh naukovykh rozvidok, shchodo formuvannia lnhvometodychnoi kompetentnosti v maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conf. «Topical Problems of Modern Science and Possible Solutions» (September 30, 2017, Dubai, UAE)*. 2017. № 10 (26). Vol. 3. P. 51–56.

29. Koknova T. A. Linhvometodychna kompetentnist yak kliuchovyi kompo-nent fakhovo-oriientovanoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Osobystist, simia i suspilstvo: pytannia pedahohiky ta psykholohii* : zb. tez naukovykh robit uchasnykiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Lviv, 23–24 lystopada 2018 r.). Lviv : HO «Lvivska pedahohichna spilnota». 2018. Ch. 2. S. 94–96.

30. Koknova T. A. Ideohrafichna aktualnist linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv. *Innovatsii v osviti: suchasni pidkhody do profesiinoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov: materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M. M., 2018. S. 63–66.

31. Koknova T. A. Problema formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov na suchasnomu etapi vyshchoi osvity. *Potentsial suchasnoi nauky (chastyna II) : materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Kyiv, 10–11 lystopada 2018 roku). Kyiv : MTsND, 2018. S. 19–20.

32. Koknova T. A. Psykholoho-pedahohichna kompetentsiia yak vazhlyvyi chyn-nyk formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Suchasna pedahohika ta psykholohiia: metodolohiia, teoriia i praktyka : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Kyiv, 4–5 zhovtnia 2019 r.). Kyiv : Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V. I. Vernadskoho, 2019. S. 80–82.

33. Koknova T. A. Linhvometodychna kompetentnist maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov v konteksti poniat «linhvometodyka» ta «linhvodydaktyka». *Faktory rozvytku pedahohiky i psykholohii v XXI stolitti* : zb. tez Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 7–8 chervnia, 2019 r.). Kharkiv : Skhidnoukrainska orhanizatsiia «Tsentri pedahohichnykh doslidzhen», 2019. S. 57–60.

34. Koknova T. A. Autopsykholohichna kompetentsiia yak vazhlyva skladova linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Liudyna ta sotsium: suchasni problemy vzaiemodii (psykholohichni ta pedahohichni aspekty)* : zb. tez naukovykh robit uchasnykiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Lviv, 27–28 veresnia 2019 r.). Lviv : HO «Lvivska pedahohichna

spilnota», 2019. Ch. 1. S. 42 – 44.

35. Koknova T. A. Osoblyvosti linhvometodychnoi pidhotovky vykladachiv inozemnykh mov u krainakh Yevropy. *Psykhologo-pedahohichni problemy sotsializatsii osobystosti v suchasnykh umovakh : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Kyiv, 1 bereznia 2019 r.). Kyiv : Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V. I. Vernadskoho, 2019. 208 s. S. 68 – 70.

36. Koknova T. A. Orhanizatsiina kompetentsiia yak strukturnyi komponent linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Aktualni pytannia pedahohiky ta psykhologhii: naukovi dyskusii : zb. tez Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Kharkiv, 11–12 zhovtnia 2019 r.). Kharkiv : Skhidnoukrainska orhanizatsiia «Tsentri pedahohichnykh doslidzhen», 2019. 156 s. S. 93–94.

37. Koknova T. A. Kontseptualni polozhennia protsesu formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Problems of implementation of science into practice: materialy XIII Mizhnar. nau.-prakt. konf.* (Oslo, Norvehiiia, 20–21 kvitnia 2020 r.). Oslo, 2020. S. 61 – 62.

38. Koknova T. A. Naukovo-doslidnytskyi komponent v konteksti linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Osvita dlia XXI stolittia: vyklyky, problemy, perspektyvy : materialy I Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Sumy, 29–30 zhovtnia 2019 r.). Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2019. T. 2. 173 s. S. 65–67.

39. Koknova T. A. Rol mety yak strukturnoho komponenta u pedahohichnii systemi formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Naukova dyskusiiia: pytannia pedahohiky ta psykhologhii: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Kyiv, 4–5 hrudnia 2020 r.). Kyiv : HO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykhologhii», 2020. Ch. 2. S. 27–29.

40. Koknova T. A. Modeliuvannia yak kliuchovyi etap rozrobky systemy formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv inozemnoi movy. *Actual problems of science and practice: materialy XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (m. Stokholm, Shvetsiia, 27–28 apreliia 2020 h.). Stokholm, 2020. S. 76 – 77.

41. Koknova T. A. Problema realizatsii zmistu linhvometodychnoi kompetentnosti pidhotovky maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Theory, science and practice: III Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Tokio, Yaponiia, 05–09 zhovtnia 2020 r.). Tokio, 2020. S. 258 – 259.

42. Koknova T. A. Rol seredovyshchnoho komponenta u protsesi formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnoi movy. *Doslidzhennia Riznykh napriamiv rozvytku psykholohii ta pedahohiky: Zbirnyk naukovykh robot uchasnykiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Odesa, 20–21 lystopada 2020 r.). Odesa : HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky», 2020. Ch. 1. S. 94 – 96.

43. Koknova T. A. Fundamentalni, spetsyfichni ta avtorski pryntsypy v pedahohichnii systemi formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti v maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Suchasna pedahohika ta psykholohiia: metodolohiia: teoriia i praktyka: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (m. Kyiv, 4–5 hrudnia 2020 r.). Kyiv : Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V. I. Vernadskoho, 2020. 188 s. S. 49–52.

ЗМІСТ

ВСТУП	30
РОЗДІЛ 1. ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИМІРАХ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛІЗУ	47
1.1. Історико-педагогічний аналіз проблеми становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов в українському науковому просторі	47
1.2. Лінгвометодична підготовка викладачів іноземних мов як сучасна педагогічна проблема в системі вищої освіти України	83
1.3. Зарубіжний досвід упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов	114
<i>Висновки до розділу 1</i>	144
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	147
2.1. Теоретичне обґрунтування поняття «лінгвометодична компетентність майбутніх викладачів іноземних мов»	147
2.2. Структура та зміст лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов	176
2.3. Сучасний потенціал навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов	204
<i>Висновки до розділу 2</i>	229
РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	232
3.1. Наукове обґрунтування та моделювання системи	

формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки	232
3.2. Характеристика компонентів системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки	254
3.2.1. Цільовий компонент	256
3.2.2. Суб'єкт-об'єктний компонент	264
3.2.3. Середовищний компонент	285
3.2.4. Змістовий компонент	302
3.2.5. Технологічний компонент	330
<i>Висновки до розділу 3</i>	359
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	362
4.1. Процес упровадження системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки	362
4.2. Критерії, показники та рівні сформованості лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов	391
4.3. Аналіз динаміки сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки	407
<i>Висновки до розділу 4</i>	453
ВИСНОВКИ	457
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	464
ДОДАТКИ	538

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтеграція України до світової спільноти оновлює соціальну, культурну, духовну, інформаційну та технічну сфери, що підвищує вимоги до підготовки спеціалістів різноманітних галузей, особливо тих, хто володіє іноземними мовами. Як наслідок тенденція розпочатої трансформації реалізовується в глобалізаційних процесах, які сприяють інформаційно-комунікаційному спілкуванню в усіх сферах людської діяльності та модернізують уявлення про професійну освіту. Стала система фахової підготовки вже не може задовольнити сучасні потреби держави, соціального замовлення та самих здобувачів вищої освіти. Під впливом таких глобалізаційних тригерів система фахової підготовки вже започаткувала механізми відповідного реформування і всі вони розвиваються в єдності і зі світовими освітніми трендами, і з урахуванням специфічних національних традицій.

Долучення країни до Болонського процесу зобов'язало вітчизняну освітню систему переймати західний досвід, що ґрунтується на компетентнісному підході в професійній освіті, а започатковані трансформаційні процеси вже зумовили значні кроки щодо вдосконалення підходів до викладання іноземних мов у процесі фахової підготовки. За підтримки держави та міжнародних організацій викладачі ЗВО активно долучаються до світового освітнього середовища, розширюють грані академічної мобільності всіх учасників освітнього процесу, ініціюють обмін наукової інформації за рахунок інтернаціоналізаційних стратегій та впроваджують сучасні технології навчання іноземних мов, що значно підвищує якість надання освітніх послуг. Але нагальною залишається проблема підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що одразу після отримання фахової підготовки здатні самореалізуватися та задовольнити сучасний ринок праці.

Тож у наш час процес фахової підготовки здобувачів вищої освіти все більше акцентує увагу на освітні цілі, особистісний розвиток, потенціал здобувачів вищої освіти, пошук ефективних механізмів і стратегій його запровадження. Це може бути реалізовано за рахунок створення нових практико зорієнтованих моделей, які спрямовані не тільки на оволодіння майбутніми викладачами іноземних мов знань, умінь і навичок, а й сприяють розвитку лінгвометодичної компетентності, що відповідає вимогам сучасності.

Зазначені чинники віддзеркалено в окресленому законодавчому блоці: законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті; Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (2008), Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні на 2015 – 2025 рр. (проект) (2015); основних документах Ради Європи «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання»; «Загальноєвропейські рекомендації щодо мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання», Болонській декларації «Про європейський простір вищої освіти», рекомендаціях ЮНЕСКО та міжнародних стандартах якості та інших документах, де особливу увагу сконцентровано на необхідності впровадження компетентнісного підходу в процесі університетської підготовки майбутніх спеціалістів.

Теоретико-методичні засади підготовки фахівців у вищій школі загалом обґрунтовано в роботах О. Абдулліної, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьміної, О. Кучерявого, Н. Ничкало, О. Романовського, С. Савченка, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, С. Харченка, С. Шехавцової; психолого-педагогічні аспекти підготовки до професійної діяльності розглянуто в працях А. Алексюка, Н. Бібик,

В. Беспалька, Н. Волкової, Н. Гузій, О. Кучерявого, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Спіріна, Л. Хомич та ін.

Теорію компетентнісного підходу до навчання висвітлено в розвідках В. Байденка, Н. Бібік, В. Болотова, В. Беспалька, Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, Л. Мітіної, В. Пашкова, Дж. Равена, А. Хуторського та ін.

Компетентнісний підхід у системі освіти, підготовка конкурентоспроможного випускника вищої школи є предметом наукових інтересів українських учених В. Андрущенко, І. Беха, О. Дубасенюк, І. Драч, В. Кременя, В. Лугового, В. Манька, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Слюсаренко, Ж. Таланової та ін.

Формування професійної компетентності викладачів у закладах вищої освіти репрезентовано в студіях Н. Бібік, І. Волощука, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Копусь, О. Пометун, Г. Селевка, А. Хуторського та ін.; структура професійної компетентності – В. Баркасі, Н. Гришиної, Н. Гузій, І. Драч, В. Калініна, А. Хуторського, А. Шишко; технології фахової підготовки у ЗВО – Н. Волкової, Л. Морської, І. Хижняк, С. Сисоєвої, історико-педагогічний аналіз професійної компетентності – В. Безлюдної, Я. Бельмаз, Н. Борисової, О. Варецької, В. Вихруш, І. Курляк, О. Мисечко та ін.

Серед зарубіжних досліджень щодо визначення професійної компетентності відомі публікації К. Коллінза (K. Collins), С. Перрі (S. Parry), Дж. Равена (J. C. Raven), М. Сміта (M. Smith), Л. Спенсера (L. Spenser), Н. Хомського (N. Chomsky) та ін.

Проблемі професійної підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти приділено значну увагу в наукових працях вітчизняних учених, зокрема, таким аспектам, як: зміст педагогічної освіти (Н. Батечко, Л. Бондаренко, С. Вітвицька, О. Гура, І. Драч, І. Зязюн, Н. Мачинська, А. Шишко); проблеми професійної підготовки викладачів за кордоном (В. Базуріна, Н. Батечко, Я. Бельмаз, Т. Гарбуза, Л. Гульпа, Т. Григор'єва, А. Заслужена, М. Кокор, І. Пасинкова, Є. Процько, С. Сисоєва); підготовка

викладачів філологічного профілю за ОКХ «Магістр» (Н. Батечко, Я. Бельмаз, Л. Бондаренко, О. Копусь, А. Нікітіна, О. Семенов, А. Шишко).

Аналіз дисертаційних робіт останніх років указує на актуальність досліджень, присвячених підготовці викладачів іноземних мов у межах компетентнісного підходу: Ю. Бандура, В. Баркасі, Ю. Запорожцева, С. Іць, В. Калінін, Г. Мельниченко, О. Пахомова, І. Халимон та ін. (фахова, ключова та професійна компетентності), В. Зінченко, Л. Овсієнко (лінгвістична компетентність), І. Закір'янова, Т. Колодько, О. Усик, С. Шехавцова (соціокультурна компетентність), В. Волченко (комунікативна компетентність), В. Руденко (професійно-комунікативна компетентність), С. Радул (міжкультурна компетентність), Т. Насвірська (загальнокультурна компетентність); М. Бедевельська (формування педагогічної майстерності), А. Маслюк (професійно-педагогічна компетентність), О. Бігіч, С. Івашнова (методична компетентність), Л. Тишаківа (технологічна компетентність), О. Божок (мовно-методична компетентність). Важливість формування лінгвометодичної компетентності для майбутніх спеціалістів, які викладають філологічні дисципліни, підкреслено в студіях В. Баркасі, О. Усик, М. Фіцули, І. Хижняк. У науці виокремлено види лінгвометодичної компетентності для майбутніх філологів (В. Баркасі, О. Ішутіна, С. Ніколаєва, О. Фенцик).

Констатуючи вагомий внесок науковців, зауважимо, що все ще залишається малодослідженим питання про засади формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов та відсутність системи, яка уможливить створення продуктивного фахового процесу, що здатен підвищити професійний рівень майбутніх спеціалістів. Розуміння зазначеного стало поштовхом до врахування системного підходу в процесі фахової підготовки, спрямованого на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Аналіз широкого кола наукових джерел щодо формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у

процесі фахової підготовки дав змогу виявити низку *суперечностей* між: соціальним замовленням суспільства щодо підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зі сформованою лінгвометодичною компетентністю та недостатнім рівнем реалізації цього напряму в ЗВО в процесі фахової підготовки; орієнтацією вищої освіти на формування високого рівня сформованості лінгвометодичної компетентності та недостатнім рівнем розробленості теоретичних і методичних засад її формування; цілісністю, багатоаспектністю, динамічністю процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та його фрагментарним, неоперативним відображенням у змісті професійної підготовки майбутніх спеціалістів у процесі їхньої фахової підготовки.

З огляду на зазначені вище протиріччя, а також ураховуючи стан аналізованої проблеми в педагогічній науці та доцільність її розробки, обрано тему дослідження: **«Теорія і практика формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до тематичного плану наукових досліджень ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в межах комплексної теми «Освітні технології навчально-виховного процесу у сучасних закладах освіти» (державний реєстраційний номер 0110U000751). Тему затверджено Вченою радою ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 2 від 29.09.2017 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 30.01.2018 р.).

Об'єкт дослідження – процес формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та її експериментальній перевірці в процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети та предмета визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити ретроспективний аналіз становлення проблеми підготовки викладачів іноземних мов в українському науковому просторі.

2. На основі вивчення досвіду розвинутих країн зарубіжжя визначити шляхи впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки викладачів іноземних мов.

3. Розкрити сутність, зміст та структуру лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

4. Науково обґрунтувати теоретичні й методичні засади системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

5. Розробити систему формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

6. Визначити та схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Концепція дослідження. Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови розглядається як невід’ємний складник його професійної підготовки та як феномен особистісного й професійного становлення майбутнього спеціаліста в процесі фахової підготовки, передумова успішної майбутньої професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічного саморозвитку протягом життя.

Основою для забезпечення високого рівня сформованості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов є методологічне й теоретичне обґрунтування її сутності та розробка системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Концепція дослідження синтезує тріаду взаємопов'язаних концептів (методологічного, теоретичного та технологічного), що сприяють реалізації провідної ідеї дослідження, виконують регуляторну та модеративну функції в процесі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов під час фахової підготовки, створюють цілісне уявлення про зміст і структуру системи формування лінгвометодичної компетентності та її технологічного й навчально-методичного супроводу.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення досліджуваної проблеми, зокрема: особистісно зорієнтованого, системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного та середовищного.

Теоретичний концепт дослідження забезпечено положеннями провідних педагогічних теорій, визначенням провідного поняття, аналізом наукових фактів, явищ та процесів, на основі яких формулювався понятійний апарат дослідження; визначенням сутності системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, яка розроблена з урахуванням її структури та змісту, специфіки професійних функцій майбутніх викладачів іноземних мов та особливостей фахової підготовки.

Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови тлумачиться як інтегрована здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою викладання іноземної мови у ЗВО.

Процес формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов має врахувати освітні цілі та індивідуальні

особливості здобувачів вищої освіти і тому є індивідуальним та своєрідним. Формування лінгвометодичної компетентності відбувається на основі гетерохронного характеру взаємодії соціокультурного середовища, освітнього простору ЗВО, урахування етапів професійного розвитку майбутніх спеціалістів, особистісних детермінант.

Система формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов визначається як цілісна, упорядкована та взаємозумовлена сукупність компонентів (цільовий, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий і технологічний), що взаємодіють між собою за рахунок імпліцитного функціонування компонентів, які стимулюють взаємопроникнення компонентних взаємозв'язків та забезпечують виконання ними низки гетерохронних функцій.

Технологічний концепт містить напрями реалізації системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Технологічний супровід репрезентує комплекс традиційних та інноваційних особистісно зорієнтованих педагогічних технологій у єдності форм, методів та засобів їх реалізації, що активізують та інтенсифікують процес формування лінгвометодичної компетентності під час фахової підготовки, стимулюють процеси самопізнання та самореалізації.

Провідну ідею дослідження втілено в **загальній гіпотезі**, яка ґрунтується на припущенні, що формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов буде ефективнішим за умови наукового обґрунтування, теоретичної й методичної розробки та організації як педагогічної системи.

Загальну гіпотезу деталізовано в **часткових гіпотезах**, зміст яких полягає в припущенні, що система формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки набуде ефективності в сукупності таких компонентів:

- *цільового*, що визначає провідну мету, прогнозований результат системи, завдання та принципи;

- *суб'єкт-об'єктного*, який включає суб'єктів (викладачі ЗВО, які здійснюють фахову підготовку) та об'єктів (майбутні викладачі іноземних мов), які зорієнтовані на суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії в процесі фахової підготовки;

- *середовищного*, що віддзеркалює сукупність потенційних можливостей для формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, які ґрунтуються на трьох рівнях впливу та етапах професійного становлення особистості;

- *змістового*, який окреслює напрями модернізації змісту фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у контексті формування лінгвометодичної компетентності за рахунок потенціалу окремих дисциплін та завдань до педагогічної практики, розробки змісту спецкурсу та організації самостійної роботи;

- *технологічного*, який передбачає розробку технологічного супроводу процесу фахової підготовки через впровадження традиційних та інноваційних форм, методів, засобів й технологій, що застосовуються для роботи з майбутніми викладачами іноземних мов.

Методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення теорії пізнання, філософії та психології про предметний характер людської діяльності; теорії особистості та її розвитку в процесі навчання й виховання; діяльнісний підхід до розвитку особистості, що характеризує й визначає умови формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов; системний підхід до організації освітнього процесу; фундаментальні положення теорії та методики навчання іноземних мов, теоретико-методичні засади підтримки освітнього процесу; основні положення законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»).

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові положення філософії освіти (В. Андрущенко, Л. Ваховський, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень,

В. Курило, С. Савченко), професійної підготовки викладача в умовах ЗВО (Н. Бібік, Н. Волкова, І. Драч, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, С. Савченко) та в контексті фахової підготовки майбутніх викладачів у межах єдиного європейського освітнього простору (Л. Бондаренко, С. Вітвицька, О. Гура, І. Драч, Н. Мачинська); теоретико-методичні засади професійної підготовки викладачів іноземних мов (Н. Батечко, В. Баркасі, Я. Бельмаз, А. Заслужена, О. Копусь, О. Мархева, Л. Мітіна, С. Ніколаєва, О. Семенов, С. Шехавцова, А. Шишко, О. Щукін); положення особистісно зорієнтованого (Г. Балл, І. Бех, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, М. Левшин, О. Ліннік, О. Матвієнко, О. Савченко, С. Шехавцова), системного (В. Докучаєва, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Кушнір, Б. Ломов, В. Садовський, С. Харченко, Є. Хриков, Е. Юдін), компетентнісного (Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Хоружа, А. Хуторський), особистісно-діяльнісного (О. Бігич, М. Волошинова, М. Глазунов, М. Левшин, А. Плігін), аксіологічного (І. Бех, С. Вітвицька, І. Зязюн, В. Сластьонін), акмеологічного (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна), андрагогічного (О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Мирончук, С. Сисоєва), середовищного (М. Братко, О. Караман, Г. Коломоєць, Ю. Мануйлов, С. Савченко, Л. Сергеева, С. Смолук, Г. Удовіченко, В. Ясвін); психолого-педагогічні ідеї цілісного підходу до особистості як поліфункційної саморозвивальної системи (К. Абульханова-Славська, Г. Бізяєва, П. Гальперін, С. Рубінштейн, В. Шадриков); наукові засади визначення структури педагогічної діяльності та специфіки викладацького фаху (В. Андрущенко, І. Бех, Л. Ваховський, Н. Волкова, Н. Кузьміна, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Харченко); теоретичні засади методичної підготовки майбутніх викладачів-філологів та викладачів іноземних мов зокрема (В. Баркасі, А. Богуш, Л. Зеня, М. Князян, С. Ніколаєва, Л. Тишакова, І. Хижняк, С. Шехавцова), формування професійної компетентності викладача іноземної мови (Ю. Бандура, В. Баркасі, Н. Батечко, Я. Бельмаз, Ю. Гейко, О. Гура, М. Кокор, Т. Кокор,

О. Матвієнко, М. Паталаха, О. Шен-друк), лінгвістичної (мовленнєвої) компетентності викладача іноземної мови (О. Волченко, Н. Грицик, І. Закір'янова, Т. Колодько, Т. Несвірська, С. Радул, В. Руденко О. Усик, С. Шехавцова); методичної компетентності (М. Бедевельська, І. Івашнєва, Л. Мітіна, Л. Тишакова, І. Хижняк, А. Шишко), лінгвометодичної компетентності (О. Гарцов, О. Ішутіна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, Л. Симоненко, Н. Синичкіна, О. Фенцик, І. Хижняк); сучасні освітні технології фахової підготовки викладачів ЗВО та викладачів іноземних мов зокрема (Я. Абсальямова, О. Аніщенко, Н. Волкова, Н. Гарань, К. Гнезділова, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, О. Поздигун, Є. Полат, В. Руденко, Г. Селевко, О. Сипченко, С. Сисоєва, С. Харченко, Л. Черкашина, С. Шехавцова).

Відповідно до мети та завдань дослідження використано комплекс **методів**: *теоретичні* – порівняльний та системний аналіз філософської, психолого-педагогічної, філологічної та навчально-методичної літератури для з'ясування ступеня розробленості проблеми дослідження, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, обґрунтування понятійного апарату; аналіз, синтез та узагальнення наукових положень для визначення теоретичних і методичних засад дослідження та його концептуальних ідей; моделювання – для розробки моделі системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки; *емпіричні* – опитування, анкетування, тестування, спостереження, бесіди, педагогічний моніторинг для відстеження динаміки рівня сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов; *методи математичної статистики* для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних і визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено з 2017 до 2021 рр. на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Херсонського державного університету, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. В експериментальному дослідженні взяли участь 406 магістрантів: 213 осіб (станом на 2018 рік) і 193 особи (станом на 2019 рік) та 63 викладачі ЗВО.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше*:

–обґрунтовано теоретичні та методичні засади системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, яка містить цільовий, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний компоненти;

–уведено до наукового обігу поняття «лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземної мови»;

–змодельовано, обґрунтовано та розроблено систему формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки;

–визначено та схарактеризовано компоненти лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, критерії (особистісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний, інтегративно-творчий) та рівні її сформованості (елементарний, репродуктивний, реконструктивний, креативний);

удосконалено: технологічний супровід фахової професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що складається з традиційних та інноваційних форм, методів, засобів та технологій; зміст та типологію завдань до практичних занять, самостійної та науково-дослідної

роботи, педагогічної практики з орієнтацією на компетентнісні засади формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх спеціалістів;

набули подальшого розвитку: теоретичні засади професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов; трактування базових понять (компетентність, компетенція, лінгвометодична компетентність); ідеї особистісно зорієнтованого, системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного, середовищного підходів у рамках досліджуваної проблеми; теоретичні положення щодо вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Результати дослідження можуть бути **використані** в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти, самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, підвищення кваліфікації майбутніх викладачів іноземних мов; у науково-дослідній роботі здобувачів вищої освіти; під час розробки навчально-методичного забезпечення обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів освітніх програм у галузі 035.041 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська. Мова і література (англійська); 035.043 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька. Мова і література (німецька); 035.055 Філологія. Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька; Мова і література (французька); 035.065 Філологія. Східні мови та літератури (переклад включно), перша – китайська. Мова і література (китайська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (німецька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (французька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (китайська) та ін.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка про впровадження № 1/108 від 08.02.2021), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка про впровадження

№ 672A12 від 11.02.2021), Херсонського державного університету (довідка про впровадження № 01-32/195 від 11.02.2021), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка про впровадження № 68-21-06 від 10.02.2021), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка про впровадження № 538 від 04.02.2021), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка про впровадження № 302/01-65/02 від 04.02.2021).

Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в розкритті сутності та специфіки моделі освітнього середовища для фахової підготовки викладачів іноземних мов (у співавторстві з С. Харченком, Н. Білик, С. Сечко); висвітленні загальнотеоретичних засад оформлення лінгвометодичного портфоліо з педагогічної практики (у співавторстві з Т. Недайною).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *Міжнародних* – «Topical Problems of Modern Science and Possible Solutions» (Дубаї, ОАЕ, 2017), «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2018), «Потенціал сучасної науки» (Київ, 2018), «Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології» (Львів, 2018), «Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах» (Київ, 2019), «Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті» (Харків, 2019), «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (Львів, 2019), «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика» (Київ, 2019), «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (Харків, 2019), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019), «Problems of Implementation of Science into Practice» (Осло, Норвегія, 2020), «Actual problems of Science and Practice» (Стокгольм, Швеція, 2020), «Theory, science and practice» (Токіо, Японія, 2020), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2020), «Дослідження

різних напрямів розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2020), «Сучасна педагогіка та психологія: методологія теорія і практика» (Київ, 2020); *Всеукраїнських* – «Ключові проблеми сучасної германської та романської філології» (Полтава, 2018), «Лінгвістичні обрії ХХІ сторіччя» (Херсон, 2019); обговорювалися на засіданнях кафедр педагогіки, романо-германської філології та східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Староільськ).

Публікації. Основні положення й результати дисертації висвітлено в 43 опублікованих працях, з них 41 – одноосібна, зокрема: 1 монографія, 23 статті в фахових виданнях, з яких 6 у наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз, та зарубіжних періодичних виданнях.

Кандидатська дисертація на тему «Формування професійних якостей в майбутніх викладачів іноземних мов засобами навчально-ігрової діяльності» за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» захищена в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка у 2014 році. У тексті докторської дисертації матеріали кандидатської дисертації не використовуються.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (632 позиції), з яких 74 іноземними мовами. Робота містить 28 таблиць, 25 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 610 сторінок, основний зміст дисертації становить 433 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИМІРАХ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛІЗУ

1.1. Історико-педагогічний аналіз проблеми становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов в українському науковому просторі

Модернізація професійної підготовки сучасних викладачів іноземних мов, а саме їхньої лінгвометодичної підготовки, передбачає вивчення й урахування історичного досвіду, становлення та розвитку системи навчання іноземних мов узагалі на території України. Розуміння сутності лінгвометодичної підготовки як базової структури професійної компетентності сучасного викладача іноземних мов є можливим за умови ретроспективного аналізу витоків його професійної діяльності, становлення його як ідеального професіонала в межах діахронічного аналізу та за рахунок усвідомлення складників його професійної підготовки.

Історико-педагогічні дослідження передбачають оцінку, переосмислення, установлення цінностей, перенесення відомих ідей, педагогічних технологій у нові умови. Водночас маючи таке уявлення про ідеального професійного взірця, ми погоджуємося з думкою Т. Браже, який, говорячи про педагога взагалі, стверджував, що тільки після здійснення такого аналізу педагог може «сприймати себе як фахівця, це стане умовою для його подальшого професійного самовдосконалення» [66, с. 384].

Ми припускаємо, що занурення в історико-педагогічний контекст та сприйняття традицій є невід'ємною частиною для неперервної педагогічної освіти майбутнього викладача. Важливість ретроспективного аналізу становлення освіти дозволяє пізнати особливість вітчизняної просвітницької

традиції та створює передумови для формування сучасного фахівця [70, с. 76].

Досліджувати генезу професійної підготовки викладача іноземних мов, на наш погляд, необхідно крізь призму соціокультурних умов розвитку країни, еволюції його педагогічної діяльності, лінгвістичних та педагогічних поглядів, а також характеру методичних суджень найкращих представників цієї галузі окреслених періодів. Думки та ідеї вчених-філологів, методистів, викладачів, учителів різних періодів вплинули не тільки на особливості оволодіння іноземними мовами як дисципліни, а і як на винятковість підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, особливо в аспекті їхньої професійної підготовки.

Висвітлюючи з історичного погляду професійну підготовку викладача іноземних мов, ми використовуємо різноманітні номінації: учитель іноземних мов – викладач іноземних мов – словесник – книгар – філолог – учитель-словесник – учитель-трудівник, що пояснюється тією або тією епохою, убаचाючи їхню суть синонімічною.

Історія професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов поки що залишалася поза увагою вчених, проте передумови цього питання розглянуто дослідниками різних галузей наукового знання і у вітчизняній, і в зарубіжній науковій практиці. Зокрема, проблеми пошуку, опису педагогічної діяльності взагалі та особливості педагогічної діяльності викладачів іноземних мов зокрема описано в працях класиків літератури (Л. Толстой, Т. Шевченко, І. Франко); їхні твори стали джерелом для вивчення еволюції ставлення суспільства до викладачів; з позиції філософії частково проблему висвітлено А. Дистервегом, Г. Сковородою, В. Татищевим, Г. Тепловим; класики педагогіки обґрунтовували завдання, зміст і методи виховання та навчання взагалі та іноземних мов зокрема (Г. Ващенко, А. Дистервег, І. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський); з позиції педагогіки, зокрема в історичному сенсі, репрезентовано в працях В. Вихруша, М. Євтуха, Л. Нікшикової,

С. Сірополка, О. Солодянкіної; з позиції культурології розглянуто особливості впливу діяльності викладачів іноземних мов на культурну спадщину України (О. Висоцький, В. Греченко, В. Кушнерук, В. Режко, І. Чорний); з позиції історії та філології простежено еволюцію відносин між лінгвістикою та соціумом (Ф. Буслаєв, М. Кульман, О. Мироліубов, І. Рахманов); з позиції методики розглянуто особливі вимоги до викладання іноземних мов; особливість підходів, методів, засобів та технологій навчання іноземних мов проаналізовано в студіях Н. Борисової, М. Ветчинової, Л. Гульпа, Л. Кравчук, Б. Лабінської, Т. Литнєвої, В. Плахотника, зокрема й історичний аналіз підготовки викладачів на території України (В. Безлюдна, А. Долапчі, О. Мисечко, О. Шендрук).

Аналіз цих досліджень показав, що в жодній роботі не виділено еволюцію лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов, що була використана ними впродовж професійної діяльності або в процесі їхньої підготовки. Ураховуючи дисертаційні матеріали, програмні документи, які регламентували підготовку майбутніх викладачів іноземних мов, знаходимо підтвердження того, що історія питання професійної підготовки зазвичай розроблялася у вузькому науково-методичному аспекті й тому її результати не можуть повною мірою бути використані в процесі моделювання системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. А отже, проведений огляд наукових розвідок проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України, з акцентом на їх лінгвометодичну підготовку, та уявлення про них як фахівців узагалі має достатньо фрагментарний, уривчастий, розпорошений характер. Комплексне й цілісне дослідження цього питання ще відсутнє. На жаль, ідеографічної традиції, присвяченої проблемі лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, ще не склалося, у результаті чого стан її науково-історичної розробки серйозно відстає від суспільної потреби.

Натомість у більшості з наукових праць звернуто увагу на тенденції до їхньої загальної підготовки та наслідків такого викладання як соціального явища, подано генезу розвитку тих чи тих складників їхньої професійної підготовки, тому це дещо ускладнило власний дослідницький поступ в історичному сенсі. Проте, екстраполюючи наукові доробки праць авторів, що були наведені вище, ми створили ґрунтовну когнітивну базу для наукової розробки періодів становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов, які дають можливість простежити витoki зародження основ для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх спеціалістів окресленого нами профілю.

Оскільки в науковій літературі бракує напрацювань щодо історико-педагогічного аналізу проблеми, виникла необхідність у визначенні тактики для цього аналізу. Використовуючи документи та історичні хроніки, необхідно було співвіднести особливість професійної підготовки майбутніх викладачів окремих періодів для створення ретроспективної генези цього явища.

Процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов як системи В. Безлюдна вбачає у впливові багатьох чинників, які доцільно розглядати на «трьох рівнях: як процес, як стан і як результат» [37, с. 103]. Відповідно до цього нам необхідно було опрацювати літературу, яка дає можливість поєднати в сукупність окреслені вище взаємопов'язані складники для історико-педагогічного аналізу проблеми становлення професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у науковому просторі.

Услід за серйозною та продуктивною роботою, що була проведена О. Сухомлинською [479], а згодом на основі аналізу тенденцій до періодизацій окресленого питання розглянуто різні підходи до класифікації, запропоновані низкою науковців (В. Безлюдна [37], А. Долапчі [121], В. Коваль [196 – 197], О. Мисечко [326], А. Щукін [555]). Перераховані праці присвячено дослідженням, у яких репрезентовано окремі періоди професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Узагальнення

такого досвіду про наявні класифікації дало можливість виокремити періодизацію, що допомагає відобразити періоди становлення професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в українському науковому просторі:

I період – закладання основ для професійної підготовки викладачів іноземних мов (до XIII ст.).

II період – зародження спеціалізованих фахових інституцій для професійної підготовки викладачів іноземних мов (XIV – XVIII ст.)

III період – започаткування основ для компетентісно зорієнтованого навчання в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (XIX – XX ст.):

- визначення предметного змісту в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (перша половина XIX ст. – дореволюційна Україна).

- зародження компетентісного підходу в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (XX ст. Радянська Україна).

IV період – започаткування ступеневої освіти, орієнтації на демократизацію та глобалізацію в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (кінець XX – початок XXI ст.).

У різні періоди розвитку суспільства в літературі представлена інформація щодо професійної підготовки майбутніх викладачів у двох векторах. По-перше, є розуміння, як саме вивчали іноземні мови, які методики та технології застосовували. Такі праці використано з метою зрозуміти, яким саме методичним інструментарієм користувалися викладачі конкретних періодів та на які педагогічні принципи орієнтувалися в процесі професійно-творчої діяльності. По-друге, представлено результати аналізу викладача іноземних мов як особистості. Деталізовано їхні якості, знання та вміння, якими вони володіли, на що були зорієнтовані їхні професійні цінності. Оскільки в науковій та художній літературі, особливо в перші два періоди, поняття «викладач іноземної мови» як окремої кваліфікації не

існувало, то для збирального аналізу враховувалися і вимоги до викладачів узагалі, і до тих, хто викладав іноземну мову зокрема.

У період закладання основ для професійної підготовки викладачів іноземних мов одними із першими викладачами стали Кирило та Мефодій. Хоча вони й не позиціюються як викладачі іноземних мов, але за рахунок поширення іноземного християнського вірування, володіючи іноземними мовами, стали «викладачами», які пояснювали її рідною мовою. Методика вивчення слов'янських мов у школах Кирила та Мефодія ґрунтувалася на використанні «перекладних християнських текстів, які й створили фундамент для виникнення першої системи освіти» [20, с. 18], тобто вектором для подальшого створення освітньої системи.

У таких школах під патронажем Ярослава Мудрого в Київській Русі головну увагу приділяли вивченню діючих у той час стародавніх мов. Іноземній мові як окремій дисципліні увагу в таких школах не приділяли, але вчителями були ті, хто мали можливість не тільки пояснювати ази православ'я, але й навчити християнської моральності, культури, володіючи особисто, читаючи тексти іноземними мовами. Ще в працях К. Ушинського наголошено, що знання мови дає можливість народу поєднатися в історичне ціле [500, с. 242, 243], а отже, знання іноземної мови в той період стало посередником, так би мовити інструментом, що поєднав усю націю. Учитель того часу мав бути людиною, яка не тільки могла здійснювати переклади із грецької та латини, але й, читаючи аутентичні релігійні тексти, осмислювати їх для тих, кого вони виховували [501, с. 76]. Вивчення іноземних мов у той період сприяло, у першу чергу, розвитку писемності та запровадженню християнства, і як наслідок – зближення із багатьма країнами Європи [201, с. 217].

Відсутність уявлень про методичну підготовку викладачів, на думку А. Уткіна, компенсувалося великою кількістю перекладів про цю професію з грецької, де вчитель виокремився в окрему соціально-професійну групу [497]. У цей період відомі праці візантійських гномалій (віршовані

афоризми), де відображено основу діяльності викладача, зокрема й викладача іноземної мови [475, с. 332].

За часів Київської Русі першими вчителями були «майстри грамоти», які працювали при церквах або монастирях, де були відкриті школи (училища) [457, с. 474]. Методичні постулати того часу відображено в літописі, де вчителів закликали «вчити не лютістю, не жорстокістю, не гнівом, але різновидним страхом до любовних звичаїв, солодким повчанням і ласкавим міркуванням» [118, с. 136]. Як стверджував Д. Лихачов, у ті часи педагогіка ще не виділилася в самостійну галузь знань, але була присутня в народній творчості, живописі, традиціях тощо [286]. На території Київської Русі вивчення мови було засобом для подальшого просвітництва, для читання книг іноземною мовою про релігію, філософію, історію, географію [419]. Знання іноземних мов були запорукою не тільки морального, але й музичного та естетичного розвитку.

За період князювання Володимира Великого (980 – 1015) та Ярослава Мудрого (1034 – 1054) вивченню іноземної мови приділяється ще більше уваги. От так, наприклад, князь Володимир Великий, який, як зазначено в літописах, був неосвічений, почав вивчати іноземні мови сам і заохочував навчання мов дітей визначних людей того періоду [173]. У зв'язку з розширенням міжнародних відносин від суспільства вимагалось «володіння латинської та грецької мов, які вивчалися в процесі аналізу творів духовної літератури» [338, с. 113]. Спеціалістів-учених, які викладали грецьку, латину, німецьку та ін., за свідченнями Київського митрополита (1147 – 1154) Климента Смолятича, було 300 – 400 [173, с. 563].

У XIV – XIV ст., за часів татаро-монгольських загарбників, значення книжної культури значно змінюється [309]. У наукових напрацюваннях, присвячених аналізу педагогічної спадщини ігумена Троїце-Сергієва монастиря Сергія Радонежського (Епіфанія Премудрого), уперше розкрито та прояснено розуміння образу «вчителя-педагога» та «наставника» [509, с. 122]. Уважалось, що «наставник» був приходським священником,

книгарем та монахом, який став тою силою, що була спроможна змінити словом та роздумами того, кого вони навчали, на краще [192, с. 117].

Отже, зрозуміло, чому слово «викладач» має багато синонімів: духовний наставник; майстер, який навчає професії; людина, яка достойна стати прикладом на все життя; та ін. Проте головним постулатом наставників-педагогів того часу був вектор навчити своїх підопічних стати провідником сакральної думки, увінчаної в слові, донести до учня, що він повинен був збагнути істину, розуміючи та аналізуючи її, і бажано без зубріння.

Як уже було зазначено, релігія та переклад книг стали засобом для вивчення іноземних мов в основному в монастирях [555, с. 225]. У так званих училищах при монастирях в основному навчали читання та письма іноземною мовою. У давніх книгах трапляються рекомендації щодо виховання тогочасної молоді, де головним методичним постулатом є поширення через підопічних у кожному домітку віри у формування духовного наставництва [551, с. 476]. Досить специфічною була методика викладання іноземних мов. Перший підхід убачався в заучуванні текстів іноземною мовою, без вивчення граматики, а другий, що був більш поширеним, – не тільки в копіюванні, а й розумінні смислу тексту, тобто його інтерпретації для подальших роздумів [192].

Підкреслимо, що викладачі-наставники були зорієнтовані на самовдосконалення та саморозвиток, намагалися стати взірцем для наслідування [192]. Тобто викладач іноземних мов був для своїх учнів праведним, непорочним та самокритичним знавцем мови, який намагався різносторонньо впливати на розвиток свого підопічного, бо під засобом вивчення іноземних мов не стільки вивчали мову, скільки впливали на їхні особистісні якості.

Тобто професійна підготовка викладача іноземної мови (педагога-наставника, педагога-майстра, книжника) за часів Київської Русі вбачалася не стільки у вивченні іноземної мови, а скільки в її використанні як засобу для

формування духовної моральності, доброчесності. Викладач мав стати взірцем обізнаності, який сам прагне подальшого самовдосконалення.

Другий період (XVII – XVIII ст.) відомий значними зрушеннями педагогічної думки (*період зародження спеціалізованих фахових інституцій для професійної підготовки викладачів іноземних мов*) – виникають перші державні школи, Академії наук, інститути, учительські семінарії та училища, а також створюється перший прародич сучасного Міністерства освіти (Комісія про заснування училищ) [118, с. 149].

Проникнення західної культури та освіти за рахунок розвитку друкарства переймало новітні іноземні педагогічні ідеї. Рядки про тогочасних педагогів підкреслено в працях Яна Амоса Коменського, де вчитель мав стати чесним, діяльним, наполегливим, живим взірцем доброчесності, відданим справі, який пробуджує інтерес учнів до знань, прищеплює прагнення до освіченості та працелюбності [242].

Перші спроби на державному рівні узгодити професійні рекомендації для викладачів були зроблені у XVIII ст. реформою Петра I. Методичні рекомендації відобразили сформований у той час колективний досвід виховання та навчання молоді за підручниками: «Буквар» Федора Полікарпова; «Перше учіння отроком» Феофана Прокоповича [463, с. 33]. У своїх філософських роздумах В. Татищев закликав ставитися до підопічних «як до своїх дітей, навчати їх не тільки грамоти, але й формувати особистісні якості, що будуть при нагоді протягом життя» [118, с. 74].

Важливі та значні спроби узагальнення тодішньої світської освіти були сформульовані М. Ломоносовим «Про проєкт регламенту московської гімназії», який у подальшому був узагальнений у колективній праці професорів Московського університету «Спосіб учіння», яка й стала дисципліною – прототипом сучасної методики. Уважалося, що освічений педагог мав здійснювати педагогічну діяльність, стати для тих, кого навчали, «взірцем доброчесності, непорочності норовів», а під час навчання педагог має бути «поблажливий та ласкавий, не відбити бажання в учнів учитися»

[118, с. 84]. На думку Т. Донської, створення цієї дисципліни стало початком викладання методики як професійно важливої дисципліни, що стала обов'язковою під час підготовки викладацьких кадрів [123, с. 35]. Хоча всі окреслені наукові праці присвячено методиці викладання рідної мови, вони стануть у подальшому орієнтиром для необхідності розробки й окремих галузевих методик, зокрема й для викладання іноземних мов.

Узагалі в Україну Просвітницька епоха прийшла з північної Європи. Реформи спочатку поширилися на Річ Посполиту, а звідти й на іншу територію України. Як зазначено раніше, завдяки книгодруку збільшився попит на іноземні мови в Україні. Іван Федоров услід за Франциском Скориною (1517 – 1519 р.) перекладає низки богословських книг з латини та грецької й засновує (1573 року) у Львові друкарню, де друкує слов'янську «Азбуку» та нове видання «Апостола» [78].

Друкарство сприяє появі значної кількості освічених людей, що зрозуміло призводить до поширення науки та освіти на території України. У XVI ст. починається заснування в містах та селах народних шкіл [336, с. 16]. А в 1576 р., на Волині, засновується перший заклад вищої освіти Острозька колегія), де вперше починається викладання іноземних мов, яке поступово поширюється в гімназіях та університетах України [260, с. 1]. Керівник, київський воєвода Костянтин Острозький, запрошує іноземних учених викладати низку дисциплін, зокрема й іноземні мови [378].

Протягом XVIII ст. у європейських державах розпочалася реорганізація та формалізація структури освіти на кшталт тієї, що була оприлюднена в галицькій провінції монархії Австрії Габсбургів (1774 р.). Освітній процес регламентувався «Загальними правилами» (Allgemeine Schulordnung) у межах трирівневої системи освіти, яка складалася з початкової школи (для дітей селян та ремісників), середньої школи (для дітей міщан) та «нормальних шкіл» для підготовки вчителів [329, с. 15].

Головним культурним та освітнім центром після закриття Острозької колегії (1636 р.) стала Києво-Могилянська колегія (згодом Київська академія)

(1701 р.). Особливу роль було відведено вивченню латини на основі опрацювання філософських творів Античності, Середньовіччя, Просвітництва. Один із визначних вихованців Києво-Могилянської академії Г. Сковорода став для України творчим та науковим взірцем, який сприяв розвитку української філософської думки [108]. Споглядаючи на педагогічного взірця, Г. Сковорода бачив його людиною «чуйною, гуманною та чесною», яка мала позитивно впливати на своїх підопічних [118, с. 53]. У роздумах І. Песталоцці вчитель мав бути «сповнений любові та мудрості», йому повинно бути притаманне «вміння володіти собою та помічати в кожній окремій дитині унікальність» [242, с. 73].

Вплив європейської реформації освіти торкнувся і тогочасної Росії. За наказом Катерини II (1782 р.) було окреслено план народних училищ, на базі яких потрібно було підготувати вчителів та підручники для виховання нації. Така сама традиція була впроваджена й в Україні (1763 – 1764). Самуїл Миславський запропонував «інструкцію», яка містила положення про викладання іноземних мов у київських навчальних закладах. Отже, згідно з інструкцією для вивчення мови було виділено два роки (перший рік на вивчення граматики; другий – синтаксису), визначено підручники, за якими здійснювали підготовку, рівень володіння мовою та запропоновано можливість спілкування з носіями мови [441].

Мовна підготовка в Києво-Могилянській академії полягала у викладанні кількох мов: *латинська мова* була запорукою освіченої людини, якою користувалися в будь-якій ситуації (побут, державна / військова установа); *грецька мова* давала можливість долучитися до скарбниць світової культури; *польською мовою* володіли майже всі студенти в Україні, нею користувалися при викладанні дисциплін [512, с. 81 – 85].

За розробками Симона Тодорського з 1738 року починають також вивчати нові європейські мови (німецьку, французьку) та старосврейську для дослідження джерел християнства [Там само, с. 81]. Популярність нових мов була визначена зростанням попиту на випускників, яких одразу запрошували

працювати викладачами. Отже, знання латини хоча й було паспортом освіченості, але її значення поступово зменшувалося. Рік за роком перевагу надавали вивченню нових мов – німецької та французької (обирали 45% студентів), іспанської, італійської.

Головна складність, наприклад, для відкриття класу з німецької, знову полягала у відсутності викладачів; для викладання французької мови (з 1753) також були запрошені носії мови. Дослідженням Н. Синичкіної визначено низку труднощів у викладанні нових мов [444]. По-перше, це цінні зобов'язання, що були значно вищі для іноземних викладачів. По-друге, володіння тільки іноземною мовою ускладнювало викладачам-іноземцям можливість пояснити вітчизняним студентам правила тощо. Тому для вирішення цих питань, з одного боку, до Слуцька було направлено двох талановитих студентів філософії вивчити німецьку та французьку мови для подальшого їх викладання в Академії, з другого – установа намагалася залишати викладачами вихованців Київської Академії, що стало на той час вже успішною традицією [Там само]. Серед випускників Київського колегіуму були Г. Сковорода, Ф. Прокопович, А. Сатановський, які у своїй подальшій діяльності активно перекладали та викладали, усіляко заохочуючи нове мислення у своїх підопічних [260, с. 2].

На думку Г. Антонюк, мовознавча концепція Києво-Могилянської академії постійно підтримувала піднесення престижу багатомовності. У стінах закладу іноземною мовою викладалися навчальні курси: «Логіка» / «*Philosophia rationalis*»; «Фізика або натурфілософія» / «*Physics seu philosophia naturalis*»; «Метафізика» [14, с. 219].

Успішність вивчення іноземної мови в Україні відкривало перспективні можливості: або продовжити навчання в європейських університетах, або стати викладачем іноземних мов у кількох університетах. Педагоги, викладаючи мови, використовували різноманітні активні методи самостійної роботи: творчі роботи на певну тему, складання анотацій, підготовка промов, підготовка рефератів, участь у дискусіях, проводилися колоквиуми та

диспути, наприкінці року готували публічні диспути із запрошенням іноземців із Західної Європи, Балкан, Росії, Близького Сходу [15, с. 344].

Європейські педагоги головною метою навчання вбачали формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять і теоретичних знань (Й. Герbart), під зразковим педагогом розуміли не тільки досконале володіння своєю дисципліною, але й любов до дітей та своєї професії, прагнення постійно стежити за новими педагогічними, психологічними та методичними тенденціями (А. Дистервег) [92, с. 11].

Узагальнюючи аналіз наукової та художньої літератури з питання становлення професійної підготовки вчителів іноземних мов у окреслений період, зауважуємо, що рівень володіння іноземними мовами був достатньо високим, але в основному знання мови обмежувалося вмінням читати та перекладати тексти іноземними мовами. Взагалі-то володіння іноземними мовами прирівнювалося до всебічної грамотності та освіченості. Стимул читати та перекладати іноземною мовою робив наставників активними учасниками міжкультурної комунікації, що сприяло не тільки підвищенню рівня оволодіння іноземними мовами, але і її престижності, що стимулювало до розвитку науки загалом і, як наслідок, різнобічному розвитку країни в багатьох соціокультурних напрямках.

Третій період – започаткування основ для компетентісно зорієнтованого навчання в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (XIX – XX ст.).

Покращення професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов упродовж цього періоду, розвиток вищої та професійної освіти як явища викликав науковий інтерес сучасних дослідників, що значно полегшило наш науковий пошук. Ученими з'ясовано історико-педагогічні засади викладання іноземних мов (Л. Нікшикова [343], А. Долапчі [121]), проаналізовано особливості іноземного наставництва (О. Солодянкіна [468]), досліджено професійну підготовку вчителів іноземних мов у ЗВО України (В. Безлюдна [37]), розглянуто систему професійної підготовки викладачів іноземних мов

(О. Мисечко [326]). У більшості зазначених розвідок простежуються і особливості викладання іноземних мов, і особливості підготовки викладачів до професійної діяльності. Роблячи стислі характеристики праць, у яких відображено особливість становлення професійної підготовки, виникла необхідність розглядати цей період відповідно до певних історичних подій, які наклали відбиток на педагогічну спадщину, тобто за хронологічним підходом:

- урізноманітнення предметного змісту в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (перша половина ХІХ ст. – дореволюційна Україна) [260];

- зародження компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (ХХ ст. Радянська Україна) [37; 325].

Аналізуючи результати публікацій, зауважимо, що в першій половині ХІХ століття все ще відчутний брак кваліфікованих викладачів іноземних мов, тому запрошення іноземних наставників було вкрай поширеною практикою. Детальний погляд на іноземне наставництво стало предметом аналізу О. Солодянкіної [468]. Хоча дослідження вченої й торкнулося в основному домашнього наставництва гувернерами та гувернантками, але вбачаємо за необхідне представити результати її праці з погляду на тривалість наставництва як суспільного явища та як соціально-культурного феномену, що неодмінно впливало на педагогічні та методичні традиції; на вимоги до іноземних наставників як на викладачів іноземної мови та на ті методи, форми й засоби, що ними користувалися під час професійної діяльності.

Архівні дані свідчать, що найчастіше наставники ставали особи, які «не були взірцями педагогічної галузі у своїй країні, тому й змушені були шукати заробітки закордоном» [468, с. 43]. Така педагогічна діяльність давала їм низку привілеїв: престижність, висока заробітна плата, рівноправність з членами дворянської родини, можливість догляду за ними до смерті [Там само].

Незважаючи на популярність наставництва як явища (і з позиції замовника, і з позиції виконавця), державою це питання «жодним чином не регулювалося й залежало тільки від вимог сім'ї, що їх наймала» [468, с. 31 – 33]. Так, це були або чоловіки молодого віку; або, що було більш затребувано, жінки похилого віку та непривабливої зовнішності [343, с. 32]. Важливими особистісними якостями наставників, з одного боку, були спокійність і доброта, а з іншого – вимогливість та строгість (але частіше це проявлялося в жорстокості) [Там само].

Викладання іноземної мови мало кілька цілей: навчання дворянської молоді іноземної мови (частіше це французька, німецька, англійська, голландська); як наслідок – ознайомлення в повному обсязі з літературою та історією країни, з якої вони походили, зневажаючи вітчизняні традиції, а також у рамках загального виховання «переймалися специфічні манери поведінки в суспільстві, притаманні рідній країні наставника» [471, с. 41 – 42].

Вимоги до гувернерів та гувернанток прописувалися в попередній переписці з батьками, хоча їх було важко передбачити наперед. Вони були досить різними та залежали і від талантів самого вихованця, і від частини обов'язків, які потрібно було виконувати, у навчанні й вихованні [Там само]. Дещо згодом (XVIII – у містах і XIX – у провінціях) почали з'являтися загальні вимоги до професійної діяльності гувернерів та гувернанток, у контексті детального переліку професійних вимог і обов'язків роботи в аристократичній родині. З погляду професійної компетентності наставники мали: навчати мови, літератури, історії, культури країни наставника; супроводжувати свого учня повсюди; навчати хороших манер, уміння поводитися за столом, приймати гостей, підтримувати цікаву бесіду; розвивали художній та естетичний хист, слідували за здоров'ям фізичним та психологічним підопічного [468, с. 34].

Наслідки іноземного наставництва були неоднозначні. Ставши соціокультурними представниками іншої нації, іноземці знайомили з

європейськими практиками повсякденного існування підопічних, намагаючись підготувати їх у кращому випадку до рівня повної «європеїзації з утратою національної ідентичності або до гібридних форм з різним ступенем архаїки / європеїзму» [468, с. 38].

Вивчення іноземних мов у різних установах не здійснювалося в межах вимог, які регулюються на законодавчому рівні. Тому на дореволюційному просторі панувала низка методів викладання іноземних мов. В основному методика навчання іноземних мов у кінці XIX – на початку XX ст. була під впливом західних педагогів. У методичному посібнику О. Мусиновича (1913 р.) із сорока рекомендованих статей з методики тільки вісім написані вітчизняними дослідниками [343, с. 16]. Рекомендації західних методистів використовувалися в дореволюційний період, незважаючи на специфіку та умови роботи.

Система методів базувалася на цілісному сприйнятті, так би мовити поєднуючи педагогічну науку з ціннісними формами пізнання культури країни, чия мова вивчалася (релігія, мораль, мистецтво, філософія) [343, с. 21]. Було досить достатньо прихильників дедуктивних методів навчання, наприклад, вивчення граматики відбувається в порівнянні з рідною мовою, виконання механічних вправ, але в основному без урахування загальнодидактичних принципів організації навчання [Там само]. Активно використовуються теоретичні методи, наприклад, «вивчення правил письма відбувається в поєднанні із читанням» [318, с. 57]. Розмовні вправи використовувались на практиці тільки як винятки та вводилися із вивченням фраз, позбавлених смислу [318]. Зазвичай викладачі іноземної мови вчили читати й розуміти аутентичні книги, а за необхідності користуватися словником [326, с. 106]. Інколи відмічалось поєднання методів, наприклад, викладання німецької мови здійснювалось із залученням рідної мови: пояснення граматики, лексики та орфографії, практикували переклади, прагнули здійснювати взаємозв'язок з іншими іноземними мовами, що вивчалися [321, с. 23 – 29].

Зазначимо, що, на думку К. Ушинського, викладач у загальному розумінні – це вихователь, який любить свою професію, ставиться відповідально і до своїх обов'язків, і до своїх підопічних [500]. Великий педагог головними завданнями педагогічної діяльності вбачав розумову, моральну, практичну підготовленість тих, кого навчав [501]. Хоча К. Ушинський і не займався дослідженням проблем викладання іноземних мов, у його педагогічній спадщині є ремарка, що знання європейських іноземних мов стане ключем до багатства західної науки та літератури [501, с. 328]. Скоріше за все, великий педагог розумів велике значення володіння іноземною мовою в перейманні найкращих наукових та літературних зразків заходу. І така думка справді знайшла своїх прихильників у рамках текстуально-перекладного методу, де мета вивчення іноземної мови полягала в ознайомленні з найкращими зразками літератури, мова якої вивчається. Критика навчання усної мови підсилилася серед методистів кінця XIX та початку XX ст. Так, Є. Лямбек вважає, що головне, у навчанні іноземних мов – навчити читати та розуміти іншомовні тексти, але не «вміння базікати» [173, с. 512]. Можливо, така думка була в той період виправданою, оскільки тільки обмежена кількість контингенту випускників була спроможна реалізувати цю навичку в житті.

Відкриття великої кількості гімназій породжує розуміння, що іноземна мова як дисципліна є не лише «знаряддям гімнастики розуму», а й «могутньою загальноосвітньою силою», здатною розвивати інтелект, розширювати світогляд, моральність, наповнювати душі і серця високими ідеалами істини та краси [121, с. 15].

Реформи, проведені в 1857 році, відкриття великої кількості гімназій все одно відмічають дуже слабкий рівень володіння іноземними мовами, наприклад, випускник гімназії мав сформовані навичками читати та розуміти іншомовні тексти, а також на елементарному рівні розмовляти. Причини неуспішності крилися в невідповідності педагогічних кадрів; відсутності єдиних критеріїв для оцінки знань та перенасиченості освітнього процесу,

який організовувався без урахування загальнодидактичних принципів, що робило процес оволодіння мовою дуже складним [121, с. 15 – 16]. Рекомендації, яким необхідно бути вчителю-філологу, представлені в роздумах Ф. Буслаєва, який уважав, що вчитель повинен не тільки знати свою дисципліну, але й уміти передавати те, що знає; розвивати та тренувати здібності учнів, оскільки саме тоді наука вчителя має свою ціну [69, с. 27].

Хоча зародження теоретичних засад викладання іноземних мов починається в середині ХІХ ст. (1820 – 1840), які і стануть передумовою для подальшого становлення професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у межах системи, зароджені в той період базові принципи викладання іноземних мов дали можливість для становлення сучасної методики та передували розвитку ґрунтовних галузей знання (загальної дидактики та психології навчання).

Саме тому наприкінці ХІХ ст. недоліки були переосмислені та викладання іноземних мов почало ґрунтуватися й плануватися відповідно до принципів навчального навантаження та з урахуванням вікових і розумових можливостей; уведено важливі для того часу принципи добору навчального мовного матеріалу відповідно до класів, було враховано принцип частотності використання мовних одиниць, розроблено програми вивчення іноземних мов, визначено складники змісту дисципліни [321, с. 543]. Окрім цього, активно впроваджувався індуктивний метод навчання, який потребував створення мовного середовища [Там само].

Значний розвиток у становленні професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов був зроблений у дореволюційний період (1990 р. ХІХ ст. та початок ХХ століття до 1917 р.). На думку О. Мисечко, цей період починається становленням загальних основ вітчизняної історико-педагогічної науки, відбувається й переосмислення ролі методики як ключової дисципліни, що повинна бути врахована під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов [321, с. 452]. Оскільки з 1901 р. значно збільшується роль нових мов, то на території України відкривається низка

романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах, де випускник мав володіти двома мовами на рівні читання та тлумачення, вивчалася історія мов, які штудіювалися на практично спрямованих семінарах [320]. Вагомим елементом підготовки викладачів іноземних мов стало включення до університетських курсів методики, де вперше почали орієнтуватися на гуманістичні принципи педагогічного процесу та зв'язок навчального матеріалу із життям [Там само]. Так, великий лінгвіст О. Пешковський зазначав, що цінність тих або тих знань можна розглядати з двох боків: загальноосвітнього (важливі самі по собі) та практичного (набуття життєво необхідних навичок) [185, с. 42].

Аналізуючи особливість професійної підготовки викладачів іноземних мов у дореволюційний період, помітна тенденція до визнання методики як ключової дисципліни професійної підготовки, яка спроможна пояснити шляхи ефективного вивчення іноземних мов. Як наслідок – використання, наслідування та поєднання різноманітних методів вивчення іноземних мов, орієнтація на розвинуті країни світу, залучення іноземних наставників дають наприкінці періоду позитивні зрушення. Хоча викладач іноземних мов ще не є взірцем лінгвометодичної підготовки, але його любов до професії; бажання самовдосконалюватися, прояв педагогічного таланту сприяють накопиченню плідного ґрунту для розвитку окресленого вектора.

На превеликий жаль, після революції 1917 року все, що було досягнуто за часів царювання, уважалося неприпустимим для Радянської України. В 1917 – 1930-х рр. з'являються праці, що засвідчили формування нових тенденцій у національній історії педагогіки, наприклад, були відкриті українознавчі кафедри, уведено додаткові спецкурси («Релігійні рухи на Україні в XVI – XVIII століттях», «Гетьманщина на Україні») [323, с. 19]. З 1920-х років з'являються прискорені курси, академії теоретичних знань, суспільно-гуманітарні інститути, де готували викладачів іноземних мов [323, с. 20].

Підготовка викладачів у контексті їхньої професійної підготовки стала вбачатися як цілісна система професійної підготовки, що складалася із виробничого, спеціального, загальнопедагогічного, загальноосвітнього та ідеологічного компонентів [325, с. 476]. Психолого-педагогічний складник був значно розширений завдяки введенню педагогічної практики та загального курсу з методики викладання іноземних мов [Там само]. Пріоритетною частиною професійної підготовки викладачів іноземних мов став просвітницько-пропагандистський складник, який дуже часто був головнішим у підготовці майбутніх викладачів [Там само].

У 1930 – 1940-ті роки на території України відкриваються Український інститут лінгвістичної освіти (УІЛО) (м. Київ), лінгвістичні мовні технікуми в Харкові, Одесі, Миколаєві, Дніпропетровську, Кам'янці-Подільському та в м. Рикові (зараз м. Єнакієво), де зміст фахової освіти розподіляється на соціально-економічний, історико-політичний, загальноосвітній компоненти [323, с. 22]. У цей часовий простір з'являються праці, що масово орієнтують майбутніх викладачів іноземних мов на радянські історико-педагогічні наукові тенденції, які спираються на засади марксистської методології [Там само].

Важливим моментом є спроба поєднати фахову підготовку викладачів іноземних мов у систему. Ознакою такої системи стають такі її компоненти: розробка планів, запровадження заочної та вечірньої форми навчання, створення профорієнтаційних підручників, застосування змішаної методики (навчання мовлення та читання, навчання читання та граматики тощо), упровадження мовознавчої підготовки (курс «Загального мовознавства» М. Мор) [Там само, с. 23].

Але особливу увагу починають приділяти методиці викладання іноземних мов, де її частка в кількості навчальних годин значно збільшується. Проілюстровано таке ставлення в деталізації теоретичних знань з дисципліни, ознайомленні із загальними уявленнями про методи й цілі вивчення мови для різних вікових категорій (ЗВО, школа); зміцненні

педагогічної підготовки завдяки систематизації різних видів неперервної виробничо-педагогічної практики (політичної та професійної) [323, с. 25].

З 1933 року вивчення мови починається аспектно, тобто мова вивчається на мовних практикумах зі: спеціального перекладу; практичної фонетики і граматики. Теоретична підготовка складалася із вивчення теоретичної фонетики і граматики, лексикології, стилістики, країни мови, що вивчалася [322, с. 28 – 34].

У період евакуації в науці спостерігається тенденція до відродження історико-педагогічної наукової традиції. Отже, з'являються думки, що важливо формувати в майбутніх учителів «педагогічного світогляду», у визначеній профільній галузі, оскільки можливість «критично обмірковувати минуле дає можливість удосконалювати майбутнє», накопичувати досвід, підвищувати «професійну культуру» [444, с. 54 – 55]. Це звісно природно, що можливість критично обмірковувати минуле дає можливість удосконалити майбутнє, а врахування історичного досвіду тільки підвищить рівень професіоналізму.

З метою ліквідації нестачі вчителів іноземних мов у 1940 – 1950-х роках розширюється перелік ЗВО, де здійснюється підготовка майбутніх викладачів іноземних мов (Дніпропетровський педагогічний інститут іноземних мов (1948), Київський педагогічний інститут (1948), Білоцерківський і Житомирський (1949)); відкрито факультети іноземних мов при Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському, Ніжинському, Сталінському; з Білої Церкви педагогічний інститут іноземних мов переведено до Горлівки в 1953 р. [323, с. 25 – 28]. Для підготовки викладачів іноземних мов устанавлено чотирирічний термін навчання. Оскільки цей період припав на роки евакуації ЗВО, то в процесі навчання активно використовуються радіо, клуби, пересувні бібліотеки. Важливим моментом професійної підготовки стало уточнення в 1947 році змісту професійної освіти, де обов'язковим було вивчення двох іноземних мов і теоретичних курсів з фонетики та граматики [324, с. 104].

Зазначимо важливість проведеної координаційної роботи на мовних кафедрах. У рамках цієї роботи був визначений орієнтир на формування мовленнєвої компетентності, а особливо до формування фонетичних навичок. Професійна підготовка з 1949 була розширена із затвердженням стандартну програми практик, яка була доповнена літньою практикою в піонерських таборах [323, с. 25 – 28]. Отже, професійна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов стала складатися з таких компонентів: ідеологічного (володіння науковим марксистсько-ленінським світоглядом), фахового (забезпечення навчальними програмами, контроль за якістю викладання й методичною майстерністю викладачів), загальнопедагогічного (проведення практичних занять з педагогіки, педагогізація вивчення фахових мов, досягнення єдності навчальної і виховної роботи під час педагогічної практики, урізноманітнення форм позакласної й позашкільної роботи студентів-практикантів), організаційно-педагогічного (забезпечення інститутів шкільними підручниками, підвищення ролі кабінетів як центрів самостійної роботи студентів, надання системного характеру, діяльність наукових гуртків, започаткування практики проведення студентських наукових конференцій) [40, с. 291 – 224]. Зважаючи на таку підготовку, зауважимо, що одним з головних компонентів є ідеологічний, на підготовку якого була запланована найбільша кількість годин.

Вагомий внесок у перегляд особливостей професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зроблено після відновлення в 1948 році видання журналу «Іноземні мови в школі», де висвітлювалися актуальні на той час питання про зміст, роль і перспективу курсів та методику їх викладання. У журналі розглядалися теоретичні питання з граматики, читання та перекладу і взагалі, і в процесі викладання іноземних мов (1948 р.); педагогізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (1950-ті) тощо. Зазначимо, що в той час з'являються досить малочисельні, але достатньо інноваційні роботи, які стосуються виключно підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, де, наприклад, розглянуто

необхідність засвоєння мовних явищ із прив'язкою до прикладів, щоб у подальшому студенти мали можливість виправляти свої помилки (І. Шиллінг) [545]. Але достатньо революційною бачиться робота, яка дає критичну оцінку професійній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов, у якій визначено умови, що заважали професійній підготовці вчителя іноземних мов, окрім цього, результати тодішньої підготовки були визначені як незадовільні (З. Цветкова) [525, с. 57].

Як система професійна підготовка в педагогічних інститутах та на факультетах іноземних мов остаточно сформувалася, на думку науковців, у 1956 – 1963 рр. [37; 323]. Неодмінним маркером такої системи стала якість самої підготовки, яка враховувала і різноманітність використання методів навчання іноземних мов, і використання новітніх технологій, як-от: магнітофони, кіно, телебачення, програмоване навчання, але найголовніше, це завершальні зміни, що стосувалися професійної підготовки. Такі зміни торкнулися деталізації курсу психології, яка розмежувала його на загальну, дитячу та педагогічну психологію; стабілізації структури педагогічної практики, яка складалася з виховної практики в школі і позашкільних навчальних закладах з дітьми молодшого і середнього шкільного віку, практики в піонерських таборах та педагогічної практики в 5 – 6, 9 – 10(11) класах [36, с. 242 – 243].

Дослідження В. Безлюдної довели, що зміни, які відбулися в цей період в Україні, стали поштовхом для створення в педагогічних інститутах спеціалізованих кафедр методики викладання іноземних мов (уперше таку кафедру створено в Київському педагогічному інституті іноземних мов) [37, с. 177]. Важливість цього факту сприяла подальшому пошуку ефективних методів, найефективніших шляхів, уведенню нових навчальних моделей для вдосконалення університетської та шкільної методики викладання іноземних мов.

Зрозуміло, що такі зміни вимагали балансування структури навчальних планів, про що можна судити із розширення змісту лінгвістичних і

методичних дисциплін, збільшення кількості годин і практичного застосування теоретичного та практичного знання під час підготовки студентів, підсилюється професійно-педагогічна спрямованість позааудиторної роботи, істотне збільшення годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, на проходження педагогічної практики, з'являється велика кількість факультативних дисциплін, зорієнтованих на школу, уведення в програми педагогічних і спеціальних дисциплін професійно-педагогічної тематики з орієнтуванням на реальні потреби шкільної освіти [323].

З ініціативи низки науковців (Є. Березняк [41], С. Шатилов [399] та ін.) у 70-х роках спостерігається тенденція до визначення компонентного складу особистісних якостей учителя іноземних мов. У наукову практику все більше вводиться професіографічний підхід, де вперше були визначені кваліфікаційні характеристики для майбутніх учителів іноземних мов. Зважаючи на цей факт, вірогідно, що з цими новаціями і починається зародження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

У результаті з'явилася перша професіограма (Є. Березняк, М. Черпінський), яка включала компоненти, необхідні майбутньому викладачеві для здійснення професійної діяльності [41, с. 50 – 53]. У рамках професіограми важливими для лінгвометодичної підготовки стали вміння узагальнювати власний і чужий досвід роботи, проводити педагогічний експеримент. Окрім цього, вчителю важливо було оволодіти організаторськими вміннями, мати відповідний зовнішній вигляд, особливу увагу відведено педмайстерності педагогів.

Наслідком цієї професіограми є затвердження Проекту кваліфікаційної характеристики вчителя іноземних мов (1974 р.) [399] та нової, дещо оновленої професіограми вчителя іноземних мов (В. Багрецов, Е. Рабунський, К. Саломатова, С. Шатилов, 1977 р.) [407]. Новітня професіограма вже була деталізована паспортом спеціальності та її

кваліфікаційними характеристиками, урахувалася мета і завдання виховання та навчання іноземної мови в середній школі, окреслено основні шляхи реалізації та викладені вимоги до навчально-виховного процесу навчального закладу, визначені вимоги до змісту суспільно-політичної спеціальної / мовної, психолого-педагогічної та методичної підготовки [37, с. 204 – 206]. Ця професіограма стала враховувати, на наш погляд, найголовніше – вимоги до вчителя іноземних мов з урахуванням його педагогічної діяльності, тобто специфіки його навчального предмета. Окрім багатьох пунктів, що були перейняті з попередньої версії професіограми, учені підкреслили важливість не тільки володіти відповідними знаннями, уміннями та навичками, але й професійно необхідними та важливими професійними якостями [421].

Досвід упровадження такого підходу в процес професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов був узагальнений О. Абдуллою та М. Кузьмінім [2]. Досліджуючи вміння та навички, що будуть при нагоді майбутньому спеціалісту, вони підкреслили особливу важливість: дидактичних, виховних і методичних умінь; умінь й навички до самоосвіти; та конструктивні, організаційні, комунікативні, гностичні навички [2, с. 23]. На думку науковців, саме такі вміння орієнтують майбутніх спеціалістів швидко та ефективно обирати методи, засоби й організаційні форми навчально-виховної роботи.

Починаючи з 70-х і з кожним роком усе більш популярними стають діяльнісний та комунікативно-діяльнісний підходи. Як твердить В. Безлюдна, у тенденції тогочасної системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з'являється теза, що оскільки мова слугує важливим засобом спілкування, то метою навчання мови має стати комунікативна компетенція, яка складається з мовної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної та соціальної компетенцій [37, с. 210 – 211]. Отже, суть комунікативного підходу почала вбачатися в такому оволодінні майбутніми викладачами іноземних мов мовленнєвими вміннями й навичками, які вони згодом мали

можливість практично використовувати під час своєї майбутньої професійної діяльності.

Тенденція до впровадження компетентнісного підходу розумілася не тільки виключно професійною підготовкою. Важливим аспектом була й підготовка майбутніх викладачів і до виховної роботи з учнями ЗОШ. Як приклад, поява професійно зорієнтованих курсів за вибором «Методика роботи класного керівника», «Особливості навчально-виховної роботи в школі і групах продовженого дня», «Психологія засвоєння іноземної мови», «Позакласна робота з іноземної мови в середній школі», «Професійна орієнтація школярів» [37, с. 191].

У 80-х роках у пошуках більш творчої та зорієнтованої на співпрацю модель навчання з'являються нові тенденції, які критикують наявну систему вищої освіти й висувають нові вимоги, зорієнтовані на демократизацію та гуманізацію ЗВО, урахування індивідуального підходу до студента як повноцінної особистості й співробітництва в процесі взаємодії викладачів і студентів «педагогіка співробітництва» [37, с. 194]. Такі новації дали можливість розглядати процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов творчо, використовуючи інтегровані методи навчання (граматико-перекладний, аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний і свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смісловий). Не менш різноманітними пропонуються й тогочасні форми навчання: спецсемінари, спецкурси, індивідуальні та групові консультації, робота КІДів. Технологічний прогрес значно розширює й засоби навчання, де все частіше використовуються діапозитиви, діафільми та кінофільми.

Отже, за часів Радянської України відбувається орієнтир на масовість вивчення іноземних мов на шкоду якості її володіння. Окрім цього, на жаль, утративши прямий зв'язок з розвинутими країнами світу, відсутність можливостей до вільної комунікації з носіями мови, акцент був зроблений під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов знову ж таки не на рівень володіння іноземними мовами та методика викладання іноземних мов,

а на формування радянської ідеології за рахунок вивчення іноземних мов. А отже, незважаючи на те, що педагогіка як наука активно розвивалася, зокрема й у векторі вдосконалення методики викладання іноземних мов, розпочинається масова підготовка викладачів іноземних мов, але відсутність носіїв мови, ізоляваність країни та надмірне теоретикантство процесу вивчення мови призводить до загальнонизького рівня володіння суспільством іноземними мовами, а її престижність дещо втрачається.

Період становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов ми розглядаємо в рамках IV періоду – XXI ст. (1991 – 2004 рр.), який характеризується започаткуванням ступеневої освіти, орієнтації на демократизацію та глобалізацію в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Із проголошенням Української незалежності в країні започатковано значні зміни, що мали вдосконалити систему освіти, яка стала орієнтуватися на демократизацію (Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття» (1993, 1996) [116]. З 1991 і дотепер система вищої освіти зазнала серйозних змін, пройшла через кризи, недостатність фінансування, втрату кваліфікованих викладацьких кадрів, падіння рівня та якості освіти.

У процесі аналізу нормативних документів (Цільова комплексна програма «Вчитель» (1997) [542], Державний освітній стандарт з іноземної мови (1998) [120], Болонська декларація (1999) [427], Національна доктрина розвитку освіти (2002) [337], Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2003) [137]) визначено шляхи для вдосконалення ступеневої структури системи вищої освіти, що враховували європейський досвід; контроль якості освіти; відновлення інтелектуального й духовного потенціалу народу; вихід на світовий рівень; відродження національної ідентичності; державність та демократичність. Згідно з нормативними документами в Україні встановлюються чотири рівні акредитації ЗВО та три освітньо-кваліфікаційних рівні, за якими здійснюють підготовку як фахівців взагалі так і вчителів іноземних мов (молодший спеціаліст – бакалавр –

спеціаліст – магістр) [141, с. 30]. З 1993 року визначено особливості організації освітнього процесу, який повинен орієнтуватися на формування мобільної, освіченої, гармонійної особистості, готової до саморозвитку та адаптації в різних соціально-культурних сферах [384].

На жаль, недостатність у фінансуванні освіти значно погіршило ситуацію, призвівши до системної кризи вищої системи України, яка проявлялася в: утраті великої кількості педагогічних кадрів, відсутності системи розподілу випускників, зниженні мотивації до викладацької професії, браку матеріальної бази та зниженні якості освітніх послуг. Ці чинники стали поштовхом у рамках Закону «Про вищу освіту» (1994) затвердити чіткі програми підготовки викладачів іноземних мов, таким чином, з одного боку, підвищивши соціальну значущість та престижність професії, а з іншого – надати фундаментальність знанням, що зорієнтовані на європейську інтеграцію.

Саме ці тенденції вимагали врахування низки чинників. По-перше, це гуманітарний чинник, що було узгоджено в межах нормативних документів, які спрямовували розвиток вищої освіти на розкриття спектра індивідуальних можливостей студентів у рамках компетентнісного підходу за рахунок системності й міжпредметних зв'язків [475]. У таких умовах, на думку Л. Лічман, «Україні необхідно було орієнтуватися на західноєвропейську інтеграцію, зробивши ретельний критичний аналіз радянської мовної освіти» [287, с. 54].

Саме після таких змін, як вважає Р. Гришкова, відбувся попит на «вчителів іноземних мов, які зможуть сприяти глобалізаційним процесам та інтеграції України до ЄС за рахунок оволодіння мовою (особливо англійською) як засобом міжнародного спілкування» [111, с. 146]. Підготовка викладачів іноземних мов здійснювалась на університетських / інститутських педагогічних (лінгвістичних) факультетах, факультетах іноземної філології та відділеннях педагогічних коледжів. Оскільки в окреслений період, на думку Р. Міньяра-Белоручева, у школі найбільш популярними для вивчення є

англійська (76%); німецька (16%); французька (8%) мови, спостерігається стрімкий попит на східні та близькосхідні мови [317, с. 6], то саме таким і був попит на підготовку викладачів і у ЗВО.

Тенденція до запровадження двопрофільних спеціальностей, що розпочалася ще у 80-ті роки, продовжується й в окресленому періоді. Так, з 1992 року, починаючи з Горлівського державного педагогічного інституту імені Надії Крупської, а згодом і в інших ЗВО України, започатковано підготовку спеціалістів за двопрофільними програмами: «Викладач двох мов і зарубіжної літератури та перекладач» (англійська, німецька, французька), «Викладач двох мов та психологія», «Викладач двох мов та історія»; «Англійська мова та основи інформатики» (Сумський державний педагогічний інститут); «Практична психологія та мова і література», «Початкове навчання та мова і література» (Мелітопольський державний педагогічний інститут) тощо. Деякі ЗВО вводили спеціальності, де другою мовою були іврит, турецька, болгарська, польська, хорватська та ін.

Вагомий внесок у межах лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, на нашу думку, репрезентовано в праці С. Ніколаєвої, яка подала наукове обґрунтування структури системи професійної підготовки вчителів іноземних мов та схарактеризувала необхідні для цього умови [346]. Учена визначила рівні та взаємопов'язані з ними аспекти вивчення іноземної мови (навчальний, пізнавальний, розвивальний, виховний) [Там само, с. 3 – 10].

Важливість орієнтира на гуманітарний складник підкреслено в нормативному документі «Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)», де на законодавчому рівні підтримано ініціативи закладів вищої освіти самостійно добирати методики навчання, визначати навчальні та спеціальні курси, самостійно обирати тематику наукових досліджень для підготовки майбутніх спеціалістів [396, с. 15]. На нашу думку, такі зміни поступово давали можливість більш гнучко та креативно

визначати шляхи для вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Зазначимо, що до цього періоду системної підготовки викладачів не здійснювалося. А викладачами ЗВО ставали найкращі випускники, які відмінно володіли мовою й методикою викладання іноземних мов та отримували кваліфікацію «вчитель». Саме з переорієнтацією університетської освіти на новітні парадигми – упровадження системної підготовки та неперервної педагогічної освіти – було запроваджено можливість убачати підготовку майбутніх викладачів у іншому, більш ґрунтовному напрямі.

Вивчення та аналіз нормативних документів (Цільова комплексна програма «Вчитель (1997), Програма з англійської мови для університетів / інститутів (чотирирічний курс навчання (1999)) говорить, що підготовка майбутніх викладачів іноземних мов стала здійснюватися за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр (кваліфікація вчителя початкової, основної, старшої школи – 4 роки підготовки), спеціаліст / магістр (1 рік підготовки – викладач ЗВО).

Завдяки розмежуванню ступеневої системи підготовка майбутніх викладачів іноземних мов до рівня магістратури дала можливість розмежувати поняття «вчитель» та «викладач». Оскільки підготовка вчителів (ОКР «бакалавр») становить основний / базовий складник їхнього професійного становлення, то, з одного боку, оминути особливість їхньої підготовки для формування конкурентного викладача іноземних мов не вбачається достатнім; з іншого – можливості вступу до пересічної магістратури відкрили шляхи багатьом, хто мав вищу освіту та володів мовою на рівні B2, отримувати кваліфікацію викладача іноземних мов.

Аналіз програм навчальної підготовки викладачів на магістерському рівні реалізовано в наданні більш поглиблених практичних та теоретичних знань з мови, яку вивчали; формуванні навичок та вмій практичної діяльності в навчально-виховних закладах (без конкретизації); формуванні

методичних навичок та вмінь, оволодінні сучасними методиками, формами і технологіями педагогічної діяльності; формуванні навичок до педагогічної дослідницької творчості. Окрім цього, була введена науково-асистентська практика, що проходила на профільних кафедрах, де магістранти готували лекції, проводили семінарські, лабораторні і практичні заняття, працювали над магістерською роботою.

Отже, ступенева система освіти сприяла підготовці компетентного викладача / вчителя нового типу з різними рівнями професійної підготовки. Зміст цієї підготовки складався з таких циклів: соціально-гуманітарного (українознавство, історія України, філософія, правознавство, культурологія, та ін.); психолого-педагогічного (педагогіка, психологія), фахового (вступ до спецфілології, вступ до мовознавства, латинська мова, історія мови, теоретична граматики / фонетика, лексикологія, стилістика, методика викладання іноземної мови та ін.); практичного (навчальна та фахова практика) [78].

За дослідженням С. Ніколаєвої, підготовка майбутніх учителів (за рівнем бакалавр) іноземних мов складалася з кількох блоків, які орієнтувалися на професійну спрямованість майбутніх спеціалістів. У рамках обмеженого обсягу цього дослідження стисло схарактеризуємо суть кожного компонента системи. Отже, теоретико-лінгвістична підготовка забезпечувала знаннями з теорії, історії мови на необхідному нормативному рівні; розглядала комунікативний, функційний, соціолінгвістичний, лінгвоукраїнознавчий потенціал мови; надавала знання з теоретичної граматики, фонетики, лексикології, стилістики, теорії перекладу, порівняльної типології; розвивала інтелектуальне та аналітичне мислення, уміння визначати науково нерозв'язані питання лінгвістики, аналізувати та самостійно досліджувати наукову літературу, аналізувати та класифікувати емпіричний матеріал [346, с. 90].

З погляду лінгвометодичної підготовки в майбутніх викладачів формувалися вміння застосувати лінгвістичні знання для майбутньої

професійної діяльності [Там само, с. 11], наприклад, *мовно-практична* підготовка планувала проведення уроків іноземної мови в школі, формування навичок самовдосконалення, мотивації до саморозвитку поза межами школи (спілкування з носіями мови, тренінги, перекладацька діяльність).

Загальна професійно зорієнтована теоретична підготовка давала можливість майбутнім викладачам іноземних мов володіти знаннями з історії та теорії педагогіки; знаннями із загальної та вікової психолого-педагогічної підготовки та мала сформувані основи організації та проведення самостійного педагогічного й психологічного дослідження (проведення тестування, розробка психологічної характеристики учня тощо) [Там само, с. 13].

Отже, перехід на ступеневу систему освіти дав можливість розмежувати кваліфікації «викладач» і «вчитель» та зорієнтував на звернення до компетентнісного підходу під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, продовжуючи стійку тенденцію до змін, які переорієнтовували підготовку викладачів іноземних мов із трансляції знань на формування таких навичок, що допомагають оволодіти професійно необхідними компетенціями. Саме в цей період у педагогічному обігові стають популярні та вкрай актуальні такі терміни, як «компетенція» та «компетентність». Орієнтація суспільства на нові економічні вимоги сприяла перегляду нормативних документів щодо мовної підготовки з дитинства. Так, у 1998 році, згідно з Державним освітнім стандартом з іноземної мови, підкреслено, що система вивчення іноземної мови в школі повинна бути зорієнтована на формування в учнів уміння до іншомовного спілкування, що напевне посилить євроінтеграцію України. Саме тому в межах цього документа розпочинається підготовка викладачів, які мають працювати в дошкільних установах та початковій школі.

Упродовж аналізу ми спостерігаємо тенденцію, що підготовка майбутніх викладачів іноземних мов майже завжди відбувалась із змінами в підготовці школярів. Таку тенденцію відзначено й у окреслений період, тому

цільова комплексна програма «Вчитель» виокремлює основні вимоги до теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. У Програмі зазначено необхідність формування комунікативної компетентності учнів, яка складалася з таких складників: мовленнєвої, соціокультурної, лінгвістичної, країнознавчої, навчальної, стратегічної. З практичного погляду, педагог має вміти реалізовувати комунікативно-навчальну (тобто вміти використовувати сучасні методи, прийоми та засоби навчання іншомовного спілкування), виховну (здійснювати моральне виховання учнів за рахунок використання іноземної мови), розвивальну (прогнозувати особливості розвитку емоційних та інтелектуальних якостей учнів), освітню (допомагати учням оволодівати вміннями вчитися та розширювати свій світогляд) функції [527].

Усі ці зміни стали ґрунтовним фундаментом та рушійною силою для більш фундаментальних змін і як наслідок – таких трансформацій, підписання в 1999 році Болонської декларації, яка визначила вимоги, критерії та стандарти для вищої освіти. Отже, професійна підготовка викладачів іноземних мов почалася з орієнтацією на самостійність, застосовуючи новітні освітні технології, започаткування системи кредитів відповідно до європейських стандартів навчання, сприяння співпраці з країнами ЄС.

Такі зміни дали можливість розробити стратегії мовної освіти у 2002 році серед випускників ЗВО. У рамках стратегії будь-якому спеціалісту бажано володіти хоча б однією іноземною мовою [397], що стане стимулом для здійснення діалогу культур, який необхідний молодій державі. Для підтримки цієї ініціативи у 2003 році в межах Закону «Про освіту» (2003 р.) університети отримали право самостійно співпрацювати із зарубіжними навчальними установами та брати участь у міжнародних програмах [141], що дало змогу значно розширити межі інтеграції й глобалізації та значення іноземної мови на шляху до таких змін.

Надана можливість усе більше спрямовувала вектор орієнтира на європейські освітні традиції. Так, логічним супроводом для подальших змін

стають Загальноєвропейські рекомендації (2004), які дали орієнтир для подальшого глобалізаційного розвитку. Рекомендації запропонували здійснювати фахову підготовку викладачів у три періоди. Окреслені періоди підготовки, на жаль, торкаються виключно рівня володіння мовою майбутніми викладачами іноземних мов (від B2 до C2) [137]. Рекомендації стосуються лише одного аспекту підготовки майбутніх викладачів іноземних мов – мовленнєвої і комунікативної компетентності, оминаючи не менш важливий напрям – їхню методичну підготовку.

Отже, в окреслений період, на думку С. Ніколаєвої, підготовка викладачів іноземних мов давала можливість оволодіти низкою компетентностей: лінгвістичною (знання системи мови, здійснення мовленнєвої поведінки відповідно до окреслених особливостей), лінгвокраїнознавчою (знання про соціокультурний розвиток країни та здійснення мовленнєвої поведінки відповідно до окреслених особливостей), комунікативною (здатність сприймати тексти іноземною мовою, створювати іншомовні тексти відповідно до поставленої мети), навчально-пізнавальною (оволодіння технологією навчання іноземної мови, формування знань, умінь та навичок самостійного опанування оволодіння мовою, що вивчається) та лінгвометодичною (оволодіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретною педагогічною ситуацією, володіння вмінням педагогічного спілкування) [347, с. 90; 346, с. 3 – 8]. Отже, з переліку представлених компетентностей випускники – майбутні викладачі іноземних мов – повинні мати теоретичні та практичні знання, уміння, навички та особистісні якості учителя / викладача іноземних мов, що давали можливість ефективно та результативно виконувати майбутню професійну діяльність на нормативно заданому рівні.

Зауважимо, що аналіз нормативних документів того періоду говорить про значні зміни, що відбулися в якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов щодо рівня володіння мовою. Але, на жаль, у наданих рекомендаціях відсутні шляхи для вдосконалення компетентностей, що

будуть сприяти формуванню саме лінгвометодичної компетентності, яка є вкрай важливою для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Отже, за першого десятиріччя незалежності України відбулися вагомі соціокультурні та політичні зміни, які спрямували країну на демократизацію та глобалізацію, стимулювали до перегляду ролі іноземної мови взагалі та в контексті її викладання зокрема. Відкриті кордони рік за роком сприяють орієнтації на головне у володінні іноземними мовами – умінні здійснювати іншомовну комунікацію. Так, поступово орієнтуючись на комунікативні методики викладання іноземних мов, маючи «потепління» відносин між країнами, чії мови вивчалися, підготовка викладачів іноземних мов стала відбуватися із орієнтиром на позитивний досвід мультилінгвізму, що вже багато років розвивався та впроваджувався в практику в багатьох розвинутих країнах світу. Це, з одного боку, значно покращило рівень володіння іноземними мовами, а з іншого – орієнтувало розвиток методики викладання іноземних мов у напрямі до врахування європейського досвіду.

Таким чином, аналіз історико-педагогічного становлення проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дозволяє дійти висновку про етапність і різне ставлення до цього процесу в різні історичні періоди. Так, еволюція уявлення про професійну підготовку майбутнього викладача пройшла від учителя словесника, який володіє знаннями про систему мови для здійснення перекладів, до досвідченого філолога і методиста, який під час своєї професійної діяльності враховує психолого-педагогічні особливості тих, кого навчає. Тема про затребуваність та соціально-економічну важливість майбутніх викладачів іноземних мов була актуальна протягом усіх періодів історії. Спроби впродовж століть крок за кроком урахувати особливість оволодіння іноземними мовами, розуміння їх необхідності для соціального розвитку країни постійно стимулювали вдосконалювати підходи до професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Саме через це окреслена проблема набуває рис важливого соціального значення.

Аналіз історичної літератури, сучасних наукових досліджень та методичних праць свідчить, що еволюцію становлення професійної підготовки умовно можна представити у вигляді чотирьох періодів.

Перший період започатковує базові професійні характеристики для викладача іноземної мови, який є еталоном моральності, ретранслятором культурних та педагогічних цінностей, що стали фундаментом для лінгвометодичної підготовки сучасних спеціалістів. *Другий період* – зародження спеціалізованих фахових інституцій для професійної підготовки викладачів іноземних мов (XIV – XVIII ст.) – характеризується орієнтацією на підготовку спеціалістів, які піклувалися про різнобічний розвиток своїх підопічних, знайомили їх з історією, культурним та літературним надбанням країни, мова якої вивчається. *Третій період* (XIX – XX ст.) – започаткування основ для компетентісно зорієнтованого навчання в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. У першій частині цього періоду (перша половина XIX ст. – дореволюційна Україна) взірцем професійної підготовки визначені викладачі іноземної мови – словесники, які досконало володіли іноземною мовою. Процес фахової підготовки урізноманітнився навчальними дисциплінами, що урахувували як мовленнєву (лінгвістичну), так і педагогічну підготовку. Згодом становлення загальних предметних методик впливало і на розуміння значущості методики викладання іноземних мов, її важливість для загального професійного вдосконалення майбутнього спеціаліста. Друга частина третього періоду (Радянська Україна – XX ст.) започатковує фундамент для орієнтації на компетентісно зорієнтоване навчання завдяки розробки професіограми, врахування соціального запиту на викладачів іноземних мов, які мають володіти низкою необхідних для майбутнього спеціаліста характеристик, що мають стати відображатися у процесі їх фахової підготовки. Але ізольованість країни, надмірне теоретикантство та спрямованість на формування радянської ідеології значно гальмують цей процес. *Четвертий період* (кінець XX – початок XXI ст.) – започаткування ступеневої освіти, орієнтації на демократизацію та глобалізацію в процесі підготовки майбутніх викладачів

іноземних мов. У цей час упроваджена ступенева освіта розширила перспективи філолого-педагогічної освіти, що триває впродовж життя, та створила передумови для її орієнтації на євроінтеграцію, яка змінила суспільний статус та ставлення до фахівця. Започатковані глобалізаційні процеси сприяли орієнтації на розвинуті країни світу та переймання їх ефективного досвіду викладання іноземних мов у межах багатомовності й мультикультуралізму.

Отже, результати історико-педагогічного становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов дозволяють установити закономірність цього процесу, зумовлену статусом іноземної мови в Україні, а також новими вимогами до сучасної лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки. Під статусом розуміється суспільне значення іноземної мови для кожного періоду та вимоги до рівня її володіння. Водночас, незважаючи на існування в Україні досить ґрунтовного досвіду щодо професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, поза увагою залишається сучасний стан цієї підготовки в рамках нових євроінтеграційних орієнтирів.

1.2. Лінгвометодична підготовка викладачів іноземних мов як сучасна педагогічна проблема в системі вищої освіти України

Історико-педагогічний аналіз свідчить, що сучасна система вищої освіти України враховує сьогоденний статус та суспільне значення іноземної мови в державі в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. Формування професійних компетентностей майбутніх викладачів іноземних мов сьогодні є складною й багатогранною проблемою, що потребує аналізу розширеного переліку наукової літератури. В умовах інтеграції України до світового та європейського просторів інтенсивно здійснюється модернізація освіти, що безперечно висуває перед педагогічною наукою комплекс проблем, до яких належить і формування

лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Її сьогоденна актуальність зумовлена тим, що трансформаційні процеси в системі освіти набули прагматичної орієнтації й вимагають підготовки конкурентоспроможних педагогів, які володіють змістовно широкими, глибокими знаннями й уміннями та здатністю їх практично реалізовувати в ході професійної діяльності.

Отже, метою цього підрозділу є аналіз сучасного стану розробленості педагогічної проблеми становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у межах системи вищої освіти України. Для досягнення поставленої мети визначено *напрями* наукового пошуку, які, *по-перше*, передбачають аналіз фундаментальних праць щодо підготовки майбутніх філологів у рамках компетентнісного підходу; *по-друге*, дозволяють з'ясувати стан розробленості проблеми формування фахово зорієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов; *по-третє*, спрямовують на виявлення та аналіз робіт у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Визначені таким чином напрями стануть основним підґрунтям, що уможливилює заглиблення в проблему формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та врахування специфіки їхньої фахової підготовки, спрямовуючись на досягнення кінцевого результату в контексті окреслених аспектів.

У межах *першого напрямку* дослідження, який передбачає аналіз фундаментальних наукових праць щодо підготовки майбутніх філологів у рамках компетентнісного підходу, опрацьовано джерела, що є найбільш близькими за змістом та суттю проблеми.

Під час аналізу напрацювань науковців виокремлено фундаментальні розвідки щодо загального ракурсу в процесі фахової підготовки педагогів узагалі та особливо викладачів-філологів зокрема. Такі роботи стали безсумнівним надбанням сучасної педагогіки вищої школи та надійним науковим плацдармом у рамках цього дослідження. На жаль, обмежений

обсяг цієї роботи призводить до суперечності, що, з одного з боку, спонукає до необхідності ретельного аналізу надзвичайно важливих і неспростовних напрацювань у галузі педагогіки вищої школи та неможливістю в рамках дисертації ґрунтовно представити такі надзвичайно важливі напрацювання, знижуючи цінність саме цього дослідження. У зв'язку з цим ми спробуємо оглядово викласти власну позицію з приводу загальних аспектів підготовки майбутніх філологів.

Зазначимо, що такі фундаментальні розвідки стали цінним орієнтиром для розкриття концептуальних положень щодо формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки. Оскільки ми вважаємо логічним продовжити дослідницький пошук у межах попередніх наукових здобутків, розпочнемо з аналізу філософсько-педагогічних поглядів на цю проблему.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що в рамках різних течій це питання імпліцитно репрезентовано в студіях В. Андрущенка, В. Бондаря [13], С. Вітвицької [81], О. Дубасенюк [6], І. Зязюна [159], В. Кременя [257], Т. Левченко [278], П. Сауха [164], у яких розглянуто вектори орієнтації вищої освіти України та її модернізації в контексті сьогоденної демократизації, глобалізації та євроінтеграції. Процес підвищення конкурентоспроможності будь-якої країни в сучасному світі передбачає, на думку П. Сауха, перехід від «екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, адаптованої до умов соціально зорієнтованої економіки інноваційного типу» [168, с. 3]. Саме тому, уважає В. Андрущенко, незважаючи на зміни, що відбуваються в контексті сучасної глобалізації, важливо зберегти «унікальну українську національну ідентичність» [12, с. 36]. А особливо це актуально зберегти для філолога, який є своєрідною ланкою для діалогу культур, ставши представником національно-культурної самобутності та ретранслятором іншомовної індивідуальності.

Зрештою, сучасний стан Української педагогічної освіти вимагає переоцінки цінностей і теорій формування професійної компетентності вчителя-філолога європейського рівня, який бути конкурентним на ринку праці [13, с. 55]. У зв'язку з цим перед сьогоденною вищою школою постало завдання створити умови для підготовки «інноваційно зорієнтованих фахівців» [Там само, с. 6]. На думку О. Дубасенюк, сучасний сегмент фахівців свідчить, що перевагу мають ті випускники ЗВО, професійний та особистісний досвід яких дозволяє «інтегрувати індивідуальний світогляд, ціннісні орієнтації до сфери їхньої професійної діяльності» [129, с. 7]. Дійсно важливо в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів спрямовувати наукові розвідки в контексті освіти впродовж життя, реалізовувати полікультурні, глобалізаційні, холистичні, інтегративні тенденції інноваційного спрямування в освіті [405].

На думку В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, орієнтуватися під час підготовки майбутніх спеціалістів необхідно на компетентнісний підхід, оскільки це стане «кваліфікаційною конституцією нації» [292]. Отже, як уважають дослідники: «...вища школа готує кваліфіковані кадри насамперед для безпосереднього виходу на ринок праці та самостійного життя в суспільстві, де фактичні навчальні результати, реально набуті компетентності суворо перевіряються на практиці» [293, с. 3]. Саме тому врахування компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки дасть змогу підвищити ефективність освіти на шляху до багатьох соціально-культурних чинників, забезпечуючи навчання спеціаліста впродовж життя, і наявність у нього (спеціаліста) його конкурентоспроможних компетентностей, що вторить світовій тенденції до глобалізації та європейської інтеграції України.

С. Вітвицька, досліджуючи засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти, убачає ефективність їхньої підготовки в межах авторської науково обґрунтованої моделі особистісно зорієнтованої підготовки магістрів освіти [81, с. 7]. Ця модель, на її думку, здатна спрямовувати цілі, зміст, технології педагогічної освіти на задоволення

суспільних та індивідуальних потреб і стимулювати їх до професійного зростання, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення [81, с. 7]. Отже, така модель указує на необхідність, з одного боку, наблизити процес підготовки майбутніх спеціалістів до реальних-професійних та, з іншого – ураховувати їхні майбутні особистісні професійні потреби, що передбачає орієнтацію на особистісно зорієнтований підхід у процесі підготовки.

Науковці, які займалися підготовкою філологів у рамках компетентнісного підходу (Л. Бабенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Шуляр), також уважають, що компетентність є своєрідним індикатором, який визначає функційну здатність майбутнього фахівця до професійної діяльності, його майбутнього особистісного і професійного розвитку, активної громадянської позиції. Між тим В. Коваль наголошує, що наявність такої професійної компетентності майбутніх учителів-філологів повинно бути орієнтованим на отримання знань, умінь, досвіду, формування особливого мислення, цінностей, прагнень, уміння приймати рішення під час професійної діяльності відповідно до встановлених державою освітніми стандартами, уміння проявляти особистісно педагогічний імідж та демонструвати фундаментальну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну та соціальну підготовку [196]. Зрозуміло, що така підготовка, яка має сформувати засадничі компетентності, покладена на професійно зорієнтовані дисципліни [373].

Дійсно, з погляду І. Соколової, філологічна підготовка може бути забезпечена завдяки «...системній цілісності й процесуальній неперервності професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога та органічній єдності загального, особливого, специфічно-предметного й індивідуального в його професійній підготовці» [466, с. 35]. Це має бути забезпечено лінгвометодичним блоком, але за умови, якщо робота цих викладачів відбувається в тісному взаємозв'язку з курсами гуманітарного та психолого-педагогічного блоків [438, с. 209]. Відповідно основними принципами побудови навчального матеріалу мають бути: цілісність, системність,

педагогізація, особистісно-діяльнісний, компетентісно зорієнтований підходи [Там само, с. 209 – 210].

На думку Л. Бабенко, компетентність спеціаліста ґрунтується на його професійному досвіді, що має виявлятися під час професійної діяльності спеціаліста, саме тому вчена пропонує і формувати, і перевіряти компетентності в професійному середовищі [18]. Отже, перед викладачами вищої школи, уважає С. Сисоєва, постає необхідність вирішення суто психолого-педагогічної проблеми: професійно готувати молоду людину як фахівця певної галузі на рівні новітніх технологій психолого-педагогічної науки і практики, з урахуванням стрімкого зростання інформації й тенденції розширення знань, готувати її до входження в соціум, «пристосовувати» її до ринку праці, робити конкурентоспроможною й водночас сприяти її духовному, моральному та громадському становленню [449, с. 13].

Окрім цього, зазначимо, що вслід за позицією ринкової економіки необхідно передбачати формування нової особистості – упевненої у власних силах, ініціативної, здатної самостійно орієнтуватися в економічній ситуації, ознайомленої із досягненнями світової думки й практики, що вказує на необхідність урахування принципів особистісно зорієнтованого навчання [506, с. 186]. С. Сисоєва наполягає на необхідності організовувати активну, творчу діяльність у спеціально організованому навчальному середовищі, особистісно зорієнтоване навчання повинно спиратися на врахування суб'єктивного досвіду того, хто навчається [447, с. 24]. Отже, ті погляди, що були підкреслені раніше, зумовлюють новітні підходи до розуміння, якою має бути сучасна філологічна освіта, які чинники визначають її якість і як вимірювати її результативність. Саме тому надзвичайної поширеності сьогодні набуває компетентісний підхід, який, своєю чергою, здатний доповнити традиційний особистісно зорієтованим, практично спрямованим та гуманістичним змістом.

На думку науковців, така тенденція має бути активно підтримана ініціативами та авторитетом держави на законодавчому рівні [257],

орієнтуючись на вихідні положення концепції особистісно зорієнтованої педагогічної освіти в Україні та її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції й демократизації) [159].

Як зауважує Т. Левченко, украї важливим є врахування інтересів, потреб, здібностей, мотивації студента, для якого характерна «відсутність цілепокладання та довгострокового планування свого розвитку, професійного життя й подальшої діяльності, відсутність певної парадигми дій, необхідного репертуару способів дій, умінь трансформаційного характеру» [278, с. 21]. Дійсно, процес підготовки, формування необхідних компетентностей у майбутніх спеціалістів завжди більш ефективний за умови саморозуміння, для чого це вивчається та як використовувати це в подальшому. Отже, підготовка майбутніх спеціалістів-філологів у процесі фахової підготовки має бути зорієнтована на формування в них стійкого внутрішнього утворення, що стане рушійним механізмом, який і буде потрібен у процесі їхньої майбутньої професійної діяльності.

На думку О. Дубасенюк, аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні засвідчує, що особливого значення набуває створення «якісно нової системи організації фахової й професійної підготовки майбутніх фахівців, яка сприяє формуванню в майбутнього педагога вмінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати набутий досвід для особистісного та професійного саморозвитку й самовдосконалення» [6, с. 36]. Тому вчена пропонує звертати увагу на важливий системоутворювальний, інтегральний показник як компетентність педагога, що становить єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, виконання професійних функцій, за якими основні параметри професійної компетентності задаються функційною структурою професійної діяльності, що включає, як відзначалося, низку теоретичних та практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо [6, с. 61].

Але, на жаль, як би влучно не говорили та не наполягали на змінах в освітньому процесі під час підготовки спеціалістів, в організації процесу навчання відсутні міждисциплінарні зв'язки, що негативно впливають на формування цілісного знання та подолання еkleктичності та фрагментарності [278, с. 20]. Тому виникає необхідність проаналізувати сучасний стан підготовки майбутніх філологів у рамках компетентнісного підходу на законодавчому рівні.

Отже, на законодавчому рівні Україна робляться значні кроки на шляху до вдосконалення вищої педагогічної філологічної освіти. Так, у рамках орієнтації України на основні документи ради Європи створено низку нормативних актів, що регулюють цей процес у структурованому напрямі («Білінгвальна освіта: основні стратегії завдання», «Загальноєвропейські рекомендації щодо мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання», Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти», рекомендації ЮНЕСКО). Відчутна євроінтеграція бере свій початок у 2005 році та продовжує свої впровадження по теперішній час.

Приєднання до Болонського процесу у 2005 році дало можливість удосконалити структуру ступеневої освіти, яка спочатку мала дворівневу освітню модель підготовки викладачів «бакалавр – магістр». А зараз реалізується в рамках триступеневої моделі професійної підготовки за програмами «бакалавр – магістр – доктор філософії». Така професійна підготовка дає можливість забезпечити неперервність професійного розвитку педагога відповідно до ступеневої організації.

На думку В. Андрущенка, саме Болонський процес став для України орієнтиром для глобальних реформ у вищій освіті загалом, що неминуче активізувало та посилило ініціативи для поєднання із Європейським суспільством [13]. Учений вважає, що саме прийняття нових структурних кваліфікацій (бакалавр – магістр – доктор філософії), упровадження компетентнісного підходу, зорієнтованого на особистісно зорієнтований складник, допоможе змінити зміст предметних галузей для формування

європейського контролю й акредитацій якості надання освітніх послуг, що забезпечить отримання додатку до диплома європейського зразка (Diploma Supplement) [Там само, с. 22],

Отже, необхідність адаптації вітчизняної системи кваліфікацій та запровадження нових підходів до рівня знань, навичок, особистісних і професійних компетентностей випускників вимагала серйозних змін. Зазначимо, що 29 квітня 2015 року Кабінет Міністрів постановою № 266 затвердив перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [144]. Відповідно до затвердженого переліку спеціальностей підготовка фахівців, які будуть здатні викладати іноземну мову у закладах вищої освіти, готуються за такими галузевими шифрами (035.041 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша - англійська. Мова і література (англійська); 035.043 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша - німецька. Мова і література (німецька); 035.055 Філологія. Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька; Мова і література (французька); 035.065 Філологія. Східні мови та літератури (переклад включно), перша - китайська. Мова і література (китайська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (німецька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (французька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (китайська)) тощо [471].

На думку Т. Левченко, у процесі реалізації компетентнісного підходу виникає багато труднощів, які пов'язані з проблемами визначення оптимальних способів оцінки рівня сформованості окремих компетенцій, «відповідності якості компетентності випускника вимогам галузевого стандарту, нормативним вимогам, характеру майбутньої діяльності, вимогам конкретного працедавця» [278, с. 54]. А отже, підготовка всіх викладачів-філологів, що можуть викладати іноземну мову у ЗВО, має бути реалізована відповідно до їхньої фахово зорієнтованої підготовки, що й заплановано розглянути в другому напрямі.

Отже, *другий напрям* передбачає аналіз стану розробленості проблеми формування фахово зорієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Починаючи з 2014 року, в оновленій версії Закону «Про вищу освіту» визнається сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності, що має бути покладено в основу стандартів вищої освіти [141].

Як було зазначено в першому напрямі, розробка стандартів відбувається в рамках узгодженого переліку галузей знань і переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, у нашому випадку за напрямками 035 (Філологія) та 014 (Середня освіта) [282]. На 2016 рік стандарти, за якими здійснюється підготовка викладачів іноземних мов, знаходилися в проєктній розробці. На сайті Міністерства освіти і науки України розміщено проєкт стандарту вищої освіти за спеціальності (035 (Філологія) [471]. Його аналіз указує на деякі принципові неузгодженості між метою навчання, де передбачена професійна діяльність, пов'язана з аналізом, творенням, перетворенням і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, та ймовірним працевлаштуванням майбутніх філологів як викладачів іноземних мов, де магістр-філолог може працювати в освітніх галузях на викладацьких посадах (за наявності в програмі підготовки циклу психолого-педагогічних та методичних дисциплін та проходження відповідних практик). Окрім цього, у стандарті в графі – об'єкт вивчення – зазначені тільки мова, література, переклад та комунікація в професійному і міжкультурному аспектах, що вказує на відсутність цілісності підготовки спеціаліста в межах компетентнісного підходу. Окрім цього, у переліку компетентностей випускника немає компетентності, яка б давала можливість здійснювати викладацьку діяльність. Отже, з одного боку, існує певна суперечність, де майбутній спеціаліст має можливість працювати у викладацькій сфері, а з іншого – не має можливості відповідно до стандарту здійснювати таку діяльність, не маючи відповідних сформованих

компетентностей. Саме тому, на наш погляд, ця неузгодженість має бути врахована в змісті, меті, об'єкті та в переліку компетентностей випускників у рамках розробки навчально-методичного забезпечення обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів освітніх програм досліджуваній галузі.

Як наголошено в нормативних документах [142; 338], саме головною метою вищої освіти є формування високого рівня професійних компетентностей, а отже, це передбачає таку підготовку майбутніх спеціалістів, де вони мають можливість набути низку унікальних компетентностей для їхньої подальшої реалізації в професійній діяльності [52]. Тому пріоритетним у підготовці майбутніх спеціалістів є рівень сформованості не тільки знань, умінь та навичок, а й компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти, що забезпечує їхнє успішне виконання професійних обов'язків [141]. Саме кваліфікація, яка присвоюється після закінчення ЗВО, вважається повною тільки в разі здобуття особою повного переліку компетентностей, що визначені відповідним стандартом (перелік затверджених в установленому порядку вимог до кваліфікації працівників, їхніх компетентностей, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій [144]). Ось чому сучасна концепція розвитку освіти України взагалі та для майбутніх викладачів іноземних мов зокрема передбачає такий зміст професійної освіти за новими професійними стандартами, які розробляються на компетентнісній основі [257; 258].

Розробці стандартів відповідно до європейських норм присвячено дослідження О. Мархевої, яка дає рекомендації, яким чином організувати освітній процес, щоб мати можливість формувати компетентності викладачів стосовно визначеного стандарту. Отже, вчена підкреслила «важливість орієнтації освітньої діяльності у вищій школі на запланований результат, виражений у термінах компетентностей та оформлений у вигляді академічних і професійних кваліфікацій, що орієнтуються на завдання майбутньої професійної діяльності» [300, с. 14]. У цьому контексті головним

є необхідність урахування потреб ринку праці при розробці змісту стандартів, їх орієнтація на компетентнісний підхід, на ідеали демократії та гуманізму, збереження національних культурних цінностей і врахування світових культурних та освітніх надбань [Там само]. Отже, розуміємо, що результати навчання (*learning outcomes*) у ЗВО для майбутнього спеціаліста є своєрідними критеріями, що визначають мінімальний рівень сукупності знань, умінь, навичок та компетентностей, відповідних вимогам професії на ринку праці, що мають бути віддзеркалені в професійному освітньому стандарті, за якими й повинна здійснюватися підготовка майбутніх спеціалістів.

Підготовка спеціаліста у ЗВО, на думку А. Алексюка, має бути в «межах їхньої навчально-пізнавальної й науково-дослідної діяльності, що опосередкована вимогами до професійної діяльності спеціаліста, за фахом якого вони навчаються» [7, с. 394]. Саме тому проєкт Державного стандарту вищої освіти України орієнтується на кваліфікаційні характеристики, яка необхідна викладачу іноземної мови в процесі здійснення його професійної діяльності. Згідно із класифікатором професій ДК 003:2010 визначені назви робіт за кодом 2310.2 – викладач вищого навчального закладу або асистент [190]. Окрім цього, у червні 2013 року наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» перераховані професійні завдання та обов'язки, знання та кваліфікаційні вимоги, що мають бути в наявності в спеціаліста цієї галузі [394]. Відповідно до документа викладач може працювати в професійно-технічному навчальному закладі, у вищих закладах I – II та III – IV рівнів акредитації [Там само]. Отже, викладач повинен організовувати та проводити навчальну, виховну й навчально-методичну роботу з дисципліни, що викладається, або з окремих видів навчальних занять, відповідно до вимог галузевих стандартів та відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня студентів [Там само]. Тому він має створювати умови для формування в студентів професійних

компетентностей [Там само]. Таким чином, викладач іноземної мови, це спеціаліст, що працює у вищих закладах I – II та III – IV рівнів акредитації, що повинен організовувати та проводити навчальну, виховну й науково-методичну роботу з дисципліни (іноземна мова), або з окремих видів навчальних занять, відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня студентів, створюючи умови для формування в них професійних компетентностей.

На думку А. Алексюка, вища освіта повинна турбуватися в першу чергу не про обсяг знань (оскільки обсяг знань має нульову цінність), а про їхню якість, значення в житті та вміння їх застосовувати в професійному середовищі [7, с. 441]. Тому, як було зазначено в першому напрямі, урахування вимог професії повинно бути відображено в стандарті та в програмах підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (детальний перелік цих вимог представлено в Наказі про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Згідно з цими вимогами маємо на меті врахування такої компетентісно зорієнтованої підготовки, що буде спроможна задовольнити потреби сучасного ринку праці. Отже, стане можливим готувати спеціалістів, які можуть «пристосуватися» до ринку праці, тобто робити їх конкурентоспроможними [449, с. 13].

Услід за позицією кадрової політики необхідно передбачати формування нової особистості – «упевненої у власних силах, ініціативної, здатної самостійно орієнтуватися в економічній ситуації, ознайомленої із досягненнями світової думки і практики, що вказує на необхідність урахування принципів особистісно зорієнтованого навчання» [506, с. 186]. Такі вимоги диктують переосмислення підходів до формування майбутніх спеціалістів як конкурентоспроможних фахівців.

Аналіз фахово зорієнтованої підготовки викладачів іноземних мов неможливо здійснити без ґрунтовного аналізу інновацій, що були представлені в дисертаційних роботах, захищених в Україні. У межах цього напрямку вбачаємо за необхідне проаналізувати наукові напрацювання з

різних аспектів підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки, рухаючись від більш загальних аспектів до більш конкретних складників. За допомогою поєднання окремих частин пазлу ми маємо змогу уявити фахово зорієнтовану підготовку майбутніх викладачів іноземних мов цілісно та структуровано.

Проблемі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов присвячено наукові розвідки з різних спеціальностей, наприклад, з погляду психології висвітлено питання формування в майбутніх викладачів іноземних мов психологічної компетентності (О. Войтюк [83]), розвитку професійної рефлексії (А. Веремчук [77]) тощо. Усі ці напрацювання дають можливість подивитися на професію викладача із психофізіологічного погляду, окреслюючи її особливість та унікальність.

Розвиток упровадження в педагогічну практику сучасних ідей розвивального та особистісно зорієнтованого навчання в школах та ЗВО, розвиток інновацій та варіативність освіти актуалізували увагу до лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів / викладачів іноземних мов зокрема до вдосконалення їхнього теоретичного рівня і засвоєння способів методичної діяльності під час фахово зорієнтованого навчання. На думку О. Савченко, праця вчителя неможлива без саморозуміння поглядів на методику заняття та самоаналізу вміння прогнозувати ймовірний результат навчально-виховного процесу, що буде відбуватися під час професійної діяльності [427].

Утім сучасними науковцями визначено такі моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії викладачів та студентів, у яких поєднуються і нормативно-регламентований, і творчий компоненти. Під нормативно-регламентованим компонентом розуміємо сучасні освітні парадигми, чинні програми, підручники та посібники, які використовують педагоги, а під творчим – пошук дієвих шляхів реалізації навчально-розвивальних та виховних завдань, із якими стикаються сучасні викладачі іноземних мов. Пошук таких шляхів стане більш успішним із знанням

методичних норм та спроможних стимулювати до імпровізації педагога під час професійної діяльності. Цей напрям фахово зорієнтованої підготовки досліджено та розвинуто в працях, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів та вчителів іноземних мов. У роботі Л. Морської (організація теоретико-методичної підготовки до використання інформаційних технологій у професійній діяльності майбутніми педагогами [332]) та Л. Зеня (система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи [151]) висвітлено необхідність модернізації системи підготовки майбутніх спеціалістів під час навчання у ЗВО для того, щоб одразу після завершення навчання на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки. У рамках досліджень запропоновано шляхи для особистісного зростання студентів, для розвитку їхньої психологічної зрілості, за рахунок психологізації навчального процесу і включення студентів у суб'єкт-суб'єктні взаємини як ознаку особистісно зорієнтованого навчання [Там само, с. 455]. Дієвим способом для професійного становлення майбутніх викладачів іноземних мов, на думку О. Матвієнко, у процесі їхньої фахової підготовки визначено їх педагогічну інтеракцію в контексті організації індивідуальної роботи [421, с. 97 – 103].

Викладач іноземних мов, як і будь-який педагог за допомогою своєї навчальної дисципліни, може різнобічно впливати на розвиток тих, кого він навчає, а отже, у рамках цього вектора відзначимо дослідження Т. Марчів-Дмитраш [301], Т. Мороз [331], Л. Бродської [66], М. Разорьонової [411], Н. Сури [478], у яких підкреслено, що профільні можливості дисципліни «Іноземна мова» ефективно сприяють розвитку особистості загалом (естетичне виховання та моральне виховання, розвиток комунікативної культури в учнів тощо), саме тому використання цього потенціалу повинно бути відображено у фахово зорієнтованій підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Відзначимо, що всі ці наукові розвідки спрямовані на вдосконалення фахово зорієнтованої роботи вчителів, які планують

працювати з учнями ЗОШ, але ці напрацювання можуть бути адаптовані для використання в рамках підготовки викладачів, які працюють зі студентами в закладах різних рівнів акредитації.

На Українському науковому просторі існують ґрунтовні напрацювання, присвячені дослідженню особливостей формування в майбутніх викладачів іноземних мов навичок і вмінь навчати мови студентів та учнів, що є важливим елементом їхньої методичної підготовки під час фахово зорієнтованого навчання. Отже, зазначимо низку таких наукових розвідок: використання паралінгвістичних засобів (С. Соколова [467]), оволодіння прийомами навчання просодичних засобів (О. Ланова [276]), застосування інтерактивного навчання (Н. Волкова [85; 86; 87; 88; 598; 627], Г. Кривчикова [261]), навчання фразеології (К. Балабуха [27]). Ці роботи дають можливість з позиції теорії та методики навчання проаналізувати особливість організації занять з майбутніми спеціалістами для оволодіння ними окресленими знаннями, уміннями та навичками. Такі дослідження об'єднані двома блоками знань під час вивчення курсу методики викладання іноземних мов. З одного боку, теоретичний, що розуміє систематизацію знань про зміст, способи й засоби навчання іноземної мови як дисципліни, яка лежить в основі методичних рішень, а з іншого – дослідницькі, розвиток здатності критично оцінювати свою методичну підготовку, уміти її вдосконалювати та, що важливо, формувати дослідницькі вміння (планування й оформлення магістерської роботи, статей / тез, участь у конференціях, науково-дослідних проєктах тощо).

Досліджуючи проблему фахово зорієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, варто звернути увагу на розвиток концептуально-методологічних теорій, що розгортаються в площині теорії та методики професійної освіти щодо роботи викладача іноземних мов як суб'єкта соціального функціонування. Можна, зокрема, виділити такі напрями досліджень: робота з обдарованими дітьми (М. Шемуда [528]); робота у вищих технічних навчальних закладах (Я. Абсалямова [3]); уміння

використовувати сучасні педагогічні та особистісно зорієнтовані технології (О. Гавриленко [94], О. Гладка [100], А. Береснєв [42]); організувати та здійснювати педагогічну взаємодію під час заняття, у рамках суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Г. Шролик [553], С. Шехавцова [543]); організація індивідуальної та науково-дослідної роботи (О. Матвієнко [421]; застосування в майбутній професійній діяльності електронної лінгвометодики (І. Хижняк [513, 514; 515; 516]); оволодіння особливостями викладання інтегрованих курсів (Ю. Стиркіна [474]); уміння здійснювати дистанційне навчання (Ю. Гейко [99]); оволодіння вмінням формувати в учнів розумову діяльність (Н. Божко [55]); розвиток комунікативної культури (Е. Манжос [297]). Усі ці напрацювання спрямовані на формування «готовності» продуктивно працювати в професійному середовищі, а отже, бути досвідченими та компетентними і з методичного, і з лінгвістичного погляду. Це сприятиме, як твердить А. Нікітіна, не тільки методично-грамотній роботі, але й творчій [345], що, безсумнівно, необхідно для майбутніх викладачів іноземних мов.

Для того, щоб бути творчим та компетентним, тобто володіти низкою знань, умінь та навичок на діяльнісному рівні, ми орієнтуємося на праці, у яких висвітлено розвиток професійно-творчого мислення та потенціалу (С. Хмельковська [518], Л. Засєкіна [147], Р. Кравець [254], І. Тяллева [494]); формування вмінь до самостійно-дослідницької діяльності (М. Князян [193]) та самоосвіти (Н. Чернігівська [536]); професійну культуру та педагогічну взаємодію (Я. Черньонков [533], С. Рябушко [424], О. Мазко [295], Р. Павлюк [358]); професійну рефлексію (А. Веремчук [77], О. Трубіцина [493]); здатність до самореалізації (О. Демченко [115], І. Лебедик [277]), професійно-педагогічної спрямованості (Т. Бочарникова [64]), професійних знань (О. Шестопал) [541], навичок до підвищення професіоналізму (М. Рудіна) [422] та ціннісного ставлення до полікультурної освіти (О. Ширина) [547]; проєктивні (Д. Єнигін) [134], інформаційно-аналітичні

(Є. Карпенко) [180] та експресивно-комунікативні вміння (Т. Коноваленко) [246]; країнознавчі знання (Ю. Коган) [198].

У більшості зазначених досліджень простежуються характерні тенденції до їхньої фахової підготовки у ЗВО. Узагальнюючи основні здобутки, зауважимо, що відбулися значні зміни в професійній педагогічній освіті, які пов'язані і з процесами модернізації методики викладання іноземних мов, і з новою державною політикою в галузі вищої освіти, яка розширює горизонти до більшої самостійності ЗВО. Ті ЗВО, що зорієнтовані на сучасні педагогічні новації, підтримують ініціативи до забезпечення високої фахово зорієнтованої підготовки, до творчої професійної діяльності, яка сприяє створенню творчої та мислячої особистості, наприклад, О. Мархева пропонує, що на рівні змісту формування компетентностей у майбутніх викладачів іноземних мов має будуватися на засадах фундаменталізації, гуманізації, демократизації, науковості, неперервності, всебічності, варіативності та практичної спрямованості, індивідуалізації навчально-виховного процесу і посилення ролі самостійної навчальної діяльності [300, с. 15].

Так, низкою вчених узагальнено ефективні шляхи для підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з погляду використання дієвих форм, методів та технологій фахово зорієнтованого навчання. Ефективним під час підготовки у ЗВО є використання інформаційних, інформаційно-комунікативних технологій (Н. Волкова [85 –88; 598; 627], І. Костікова [253], О. Подзигун [381], І. Хижняк [512 – 516; 567 – 568]); методу проєктів (Ю. Жилаєва [136]); особистісно зорієнтованої моделі навчання (Л. Карташова [184]); засобів соціальних сервісів (М. Черній [532]); інноваційних технологій (В. Лелеко [280]); педагогічного моделювання професійної підготовки (О. Троценко [492]). Такі урізноманітнені та сучасні форми, методи та технології роботи з майбутніми викладачами / вчителями іноземних мов здатні формувати різні компоненти їхньої фахово зорієнтованої підготовки, що відкриває нам можливість поєднати їх у таку

авторську систему, що допоможе впливати на майбутню підготовку викладачів іноземних мов комплексно та відповідно до сучасних вимог.

Перераховані нами праці хоча й опосередковано, з погляду формування лінгвометодичної компетентності, проте розглядають достатньо важливі питання впливу на процес фахово зорієнтованої підготовки в майбутніх викладачів іноземних мов. А це свідчить, що студії, виділені в цьому напрямі, у своїй сукупності становлять базове підґрунтя в контексті проблеми формування компетентних викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки. Не будемо обмежуватися аналізом лише згаданих праць і спробуємо дослідити розвідки, які є ще більш близькими в контексті нашого дослідження, а отже, ті наукові напрацювання, що ввійшли до заявленого *третього* напрямку наукового пошуку, яке стосується виявлення й аналізу робіт у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Відповідно до *третього напрямку* передбачено аналіз робіт, зокрема авторефератів, дисертацій та статей, у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Оскільки в доступній нам джерельній базі таких праць не було виявлено, ми зосередимо увагу на наукових розвідках, що розкривають питання підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до формування окремих аспектів, під якими ми розуміємо близькі до феномену їхньої лінгвометодичної підготовки аспекти, що, певним чином, характеризують її складник. Опрацювання подібних розвідок спонукатиме нас до визначення стану розробленості проблеми формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов під час їхнього навчання у ЗВО, що є одним із важливих завдань нашого дослідження.

Проте, ураховуючи потребу в пошуку наукових розвідок, які так чи так пов'язані з проблемою підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до формування окремих аспектів їхньої лінгвометодичної підготовки, зазначимо, що можна констатувати значну обмеженість таких студій, бо в

основному вони стосуються підготовки учителів іноземних мов. Зазначимо, що спорідненість цих кваліфікацій відкриває нам шлях до аналізу з наміром адаптувати ці знання щодо цілей нашого дослідження. Саме з розгляду таких дисертаційних робіт й розпочнемо аналіз праць у зазначеному вище контексті.

Дотримуючись указаних орієнтирів щодо цього підрозділу, перейдемо безпосередньо до аналізу конкретних робіт. Констатуємо, що в українському науковому просторі проблемі формування компетентностей присвячено розвідки, які умовно можна поділити на кілька секцій. По-перше, це ті, що стосуються формування *професійних* (Ю. Бандура [29], В. Баркасі [30], Ю. Запорожцева [145], С. Іць [174], В. Калінін [177], Г. Мельниченко [310], О. Пахомова [364], М. Сідун [454], І. Халимон [510] та ін.) та *ключових* компетентностей (А. Гордійчук [107]). Цей перелік праць дає нам можливість розглянути професію викладача іноземних мов як унікальну фахово зорієнтовану одиницю, яка має свою ідентичність та потребує особливої підготовки під час навчання у ЗВО.

Так, у межах формування компетентностей ефективним є врахування сукупності когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів для успішного здійснення майбутньої педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [30, с. 18]. Окрім цього, формування професійної компетентності повинно передбачати володіння необхідною сукупністю знань, умінь, навичок та особистісних характеристик, що забезпечують ефективне виконання завдань іншомовної педагогічної діяльності в різних навчальних ситуаціях [454, с. 15]. Такий підхід дуже важливий, ураховуючи функційну варіативність викладача іноземних мов. Саме тому вчені зосереджують увагу на формуванні й окремих компетентностей, що, на нашу думку, є частинами лінгвометодичної компетентності.

Так, є низка студій, присвячених формуванню *соціокультурної компетентності* (Т. Колодько [240], І. Закір'янова [139], О. Усик [496],

С. Шехавцова [543], та ін.) як явищу, що дає можливість орієнтуватися в соціокультурному середовищі та в соціокультурних характеристиках людей, прогнозувати можливі соціокультурні непорозуміння в умовах міжкультурного спілкування та визначати засоби їх усунення та адаптації до іншомовного середовища, проявляти увагу до традицій, ритуалів та стилю життя представників іншомовного суспільства [543, с. 10]. Ефективний шлях формування такої компетентності вбачається в інтеграції профільного предмета або предметів у професійну педагогічну діяльність [240, с. 17].

На додаток українське суспільство стрімко прагне до глобальної міжкультурної взаємодії, то в цьому контексті стають актуальними розвідки з формування *міжкультурної компетентності* (С. Радул [410]), *загальнокультурної* (Т. Несвірська [334]) та *культурологічної* (Н. Грицик [110]).

Плюс до всього міжкультурні зв'язки спрямовують до спілкування, то формування *комунікативної* (О. Волченко [91]) та *професійно-комунікативної компетентності* (В. Руденко [421]), дають можливість «впливати на професійні знання, уміння і навички, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції в професійній діяльності та сприяють подальшому самовдосконаленню та самореалізації майбутніх фахівців» [91, с. 20]. Своєю чергою, ефективне формування цих компетентностей рекомендовано в процесі підготовки майбутніх спеціалістів та під час «виконання професійно-практичних дій» [91; 421].

Ці дослідження переконливо свідчать про актуальність та своєчасність, нашого наукового пошуку з орієнтацією на компетентнісний підхід. Вони дали можливість проаналізувати в рамках фахової підготовки центральні основотвірні компетентності майбутніх спеціалістів, які стали фундаментом для створення змісту та структури лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов та особливостей їх формування.

Але найбільшу цінність для нашого дослідження мають роботи, що за своєю суттю поєднують дві системи знань: з одного боку, як методологічного

фундаменту професійної діяльності, а з іншого – як безпосереднього інструменту практичних дій. Тому для нашої наукової розвідки цінні напрацювання, які розкривають проблеми формування компетентностей, що за своєю суттю торкаються і лінгвістичного, і методичного компонентів у єдності. Серед таких робіт, що певним чином пов'язані з нашим дослідженням, можна виділити наукову розвідку М. Бедевельської [35]. Учена акцентує увагу на ефективності процесу формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів іноземної мови, що повинен базуватись на таких формах і методах роботи, які готують студентів до виконання їхньої професійної діяльності – роботи в школі, гуртках і клубах з вивчення іноземної мови, викладання у віртуальних навчальних середовищах дистанційного навчання та інших мережевих спільнот [Там само, с. 145]. Цілком переконані, що саме такі форми роботи й така форма взаємодії теорії та практики сприятиме накопиченню того безцінного професійно-практичного досвіду, що стане на шляху до формування необхідної, у рамках нашої розвідки, компетентності.

Дещо в іншому вигляді пропонує вирішення проблеми формування педагогічної компетентності А. Шишко [549]. Досліджуючи умови ефективного формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури, науковиця визначила шляхи оптимізації викладання психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної практики на «засадах компетентнісного підходу й педагогічної аксіології, активізації комунікативної взаємодії майбутніх викладачів засобами іноземної мови в навчальній та громадській діяльності» [549, с. 11].

Певний інтерес для нас становить праця А. Маслюк, у рамках якої деталізовано особливості підготовки з акцентом на формування психолого-педагогічного компонента за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій [304]. Цікавою в контексті обрання форм роботи з майбутніми спеціалістами, спрямованих на формування *методичної компетентності*, є розвідка С. Івашнєвої, яка довела ефективність роботи в

тренінг-групах, де можна обмінюватися досвідом симулювати уроки, вивчати й аналізувати теоретичний матеріал, що може одразу бути використаний на практиці [133].

Деталізувала особливість формування *технологічної компетентності* Л. Тишаківа, яка її поетапно формувала за системою: мета – завдання підготовки – організація процесу навчання на різних етапах системи неперервної освіти (школа – ЗВО); змісту підготовки, який становить професійно-особистісний, когнітивно-творчий та лінгводидактичний компоненти – складники професійної компетентності; кінцевого результату підготовки – технологічної компетентності майбутнього спеціаліста у структурі професійної, яка містить знання, технологічні вміння та навички, розвиток креативно-технологічних здібностей, технологізовану рефлексію, професійні якості особистості [490, с. 17]. Формувати таку компетентність вчена запропонувала в рамках самостійної та спільної пізнавальної діяльності викладача та студентів [Там само, с. 15]. Нам імпонує такий підхід, оскільки він у своїй сутності охоплює надзвичайно важливі компоненти підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що неодмінно буде враховано нами в подальшому дослідженні.

Достатньо близька до суті нашої проблеми є робота О. Божок [56], присвячена формуванню мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі. Учена визначила та обґрунтувала ефективність педагогічних умов, які ґрунтуються на забезпеченні мотивації майбутніх учителів іноземної мови і поетапній стимуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів [56]. Тобто пропонується надати змісту психолого-педагогічних та методико-технологічних дисциплін функційної фахової спрямованості за рахунок реалізації принципу функційності дидактичної гри з дотриманням теоретичного і практичного змісту підготовки студентів у процесі формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови [Там само]. Зазначимо ефективність формування рефлексивної

здатності в процесі професійно спрямованої мовно-методичної взаємодії студентів і викладачів з метою розвитку вмінь аналізу й самоаналізу готовності до навчання школярів іноземної мови [Там само]. Проте наголосимо, що в сучасних дослідженнях «умови» використовуються досить широко, особливо в рамках кандидатських дисертацій. Умови можуть бути різноманітними і за своєю природою, і за впливом на особистість, тому скласти перелік усіх умов, на думку М. Бедевельської, неможливо [36]. Поза тим зауважимо, що ті чинники, обставини, сукупність заходів, що розуміють під собою умови, характеризують імовірний вплив на компетентність майбутніх учителів іноземних мов, але вони, на жаль, не мають більш потужного впливу на процес фахової підготовки, що притаманний системному характеру її розуміння.

Своєю чергою, В. Садовський зазначив, що «... властивості системи виявляються не просто сумою властивостей складників її окремих елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв'язку і відношень між елементами, тобто конституюються як інтегровані властивості системи як цілого [429, с. 83 – 84]. На думку С. Харченка, «упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків» забезпечено структурою системи, яка «становить той спосіб взаємозв'язку і взаємодії компонентів, що її утворюють, який визначає її специфіку» [453, с. 13]. Це говорить про необхідність урахування системного підходу в рамках формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Ураховуючи такий науковий потенціал фундаментальних напрацювань, аналіз яких був зроблений у цьому підрозділі, і передбачається розробка такої педагогічної системи, що стане спроможна ефективно формувати лінгвометодичну компетентність у майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Отже, проаналізовані наукові розвідки свідчать, з одного боку, про достатню близькість до контексту нашого дослідження, а з іншого – вони розкривають ймовірні шляхи для вдосконалення освітнього процесу, спрямованого на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх

викладачів іноземних мов, дають можливість виявити нові ресурси, сформувати в майбутніх спеціалістів особливий, креативно-технологічний тип мислення, який і стоїть на меті до глобалізації та євроінтеграції України.

Тому в межах цього напрямку нам слід було звернути увагу на нормативні акти, які сприяють розвитку лінгвометодичної компетентності в сучасних умовах. Узагалі сучасність диктує в рамках отримання якісної освіти в будь-якій галузі вивчення молоддю іноземних мов, що підтверджено Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») [116], наприклад, реалізацію цієї програми в ЗОШ покладено на вчителів, робота яких скоректована межами Державної національної програми «Вчитель», де підкреслено, що саме діяльність педагога сприяє зміцненню державної політики за рахунок спрямування на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації [526]. Незважаючи на те, що ця програма стосується в основному роботи вчителя ЗОШ, її увагу ми не можемо оминати, оскільки ця тенденція поширюється і на інші верстви, де як раз і працюють викладачі.

Орієнтир України на євроінтеграцію все чіткіше спонукає до необхідності задовольнити потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях у різних сферах життя, які, у першу чергу, мають вільно здійснювати комунікацію в різних сферах професійної діяльності в межах міжкультурної взаємодії, що вимагає особливої реорганізації вищої освіти. Отже, орієнтир на Болонську угоду підвищив важливість вивчення іноземних мов і в середніх, і в закладах вищої освіти, а це потребує вдосконалення сталої педагогічної парадигми відповідно до сучасних потреб для підготовки таких викладачів іноземних мов, що зможуть сприяти підготовці спеціалістів для різних сфер професійного життя.

На допомогу вітчизняному освітньому процесу розроблено «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [137], де детально надано директиви, що потрібно для здійснення ефективної міжкультурної комунікації. Так, у рекомендаціях

детально та ґрунтовно описано мовну підготовку, перераховано, якими компетентностями потрібно володіти, але, на превеликий жаль, у рекомендаціях відсутні настанови, як саме досягти цього з методичного погляду та як саме потрібно підготувати таких викладачів ЗВО для реалізації цього задуму під час роботи з майбутніми спеціалістами різних галузей знань.

Заклади вищої освіти у своїй роботі враховують і інший документ, що дає можливість орієнтуватися на нову національну стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [339]. У документі вказано, що освіта має формуватися відповідно до визначених інтеграційних і глобалізаційних процесів, що має забезпечувати інтеграцію до світового освітнього простору [Там само]. У цьому контексті зазначимо, що для реалізації таких планів залучено масштабну взаємодію Британської ради в Україні та Міністерства освіти і науки України, яка спрямована зрушити сталі тривіальні педагогічні погляди на підготовку майбутніх викладачів іноземних мов.

Така співпраця дала можливість започаткувати низку проєктів, які помітно покращили підготовку викладачів в Україні («Англійська мова для університетів» (2013), «Післядипломна освіта вчителів англійської мови» (2011), «Шкільний учитель нового покоління» (2013). Окрім того, що Британська рада надає постійні консультації та всіляко заохочує до професійного розвитку викладачів, учителів та студентів, вона безкоштовно пропонує можливість користуватися своїми вебресурсами та веббібліотекою Інституту викладання мов (Велика Британія).

Так, у рамках проєкту «Шкільний учитель нового покоління» рекомендовано реформувати систему професійної підготовки вчителів іноземних мов, яка передбачає оновлення змісту навчання та зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку, а отже, на формування в майбутніх викладачів іноземних мов професійно необхідних компетентностей [552]. Цей проєкт дав можливість багатьом викладачам ЗВО подивитися на процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов по-

іншому. Оскільки проєкт убачає підготовку вчителя до роботи в школі (ОКР «бакалавр»), але такий досвід є вкрай цінний і для нашого задуму.

У рамках допроєктної роботи організаторами було проаналізовано чинні (на 2014 – 2015 рр.) навчальні плани, за якими здійснюється підготовка майбутніх викладачів іноземних мов (6.020303 Філологія*. Мова і література (англійська); спеціальністю 7.02030302 Філологія*. Мова і література (англійська); 8.02030302 Філологія*. Мова і література (англійська). Крім цього, було розглянуто навчальні плани, за якими англійська мова є додатковою спеціальністю, а саме 6.020303 Філологія*. Українська мова та література, Додаткова спеціальність: Мова і література (англійська); 7.02030301 Філологія*. Українська мова і література, Додаткова спеціальність: Мова і література (англійська); 6.010102 Початкова освіта, Спеціалізація: Іноземна мова (англійська)) [552, с. 15].

У процесі аналізу звіту з'ясовано, що підготовка майбутніх викладачів англійської мови здійснюється за чотирма складниками: мовним, лінгвістичним, психолого-педагогічним і методичним [Там само, с. 6]. У всіх ЗВО методичний складник має найменшу частку – у середньому 3% (ОКР «бакалавр»), 4,2% (ОКР «спеціаліст»), 4,9% (ОКР «магістр») – від загального обсягу навчальних годин, що не є недостатнім для формування методичної компетентності майбутніх спеціалістів [Там само].

Такі невтішні дані підтвердили актуальність пілотування проєкту інноваційної підготовки майбутніх учителів англійської мови (ОКР бакалавр) з 12.08.2015 р. у межах викладання методики навчання англійської мови [625]. Проєкт дав можливість проаналізувати безцінний емпіричний досвід, що реалізується на базах Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Навчально-наукового інституту іноземної філології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Ніжинського державного

університету імені Миколи Гоголя, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича тощо).

Програма підготовки майбутніх учителів англійської мови запланована була на реалізацію впродовж 2015 – 2019 років, де передбачалося [139]:

– оновлення змісту навчання з теоретичного на практичного складників для формування компетентностей учителя англійської мови (напрацювання навичок, що сприятиме навчання впродовж життя, загальної культурної компетентності, планування професійного розвитку та життя в громадському суспільстві) взагалі та під час викладання дисципліни «Методика викладання іноземної мови» зокрема;

– упровадження особистісно зорієнтованого підходу в навчанні;

– збільшення кількості модулів відповідно до європейських стандартів (21 модуль, вивчення методики три роки замість одного, кількість годин – 660), введення модуля – навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами;

– викладання дисципліни іноземною мовою та з використанням інформаційних технологій; інтеграція педагогічної шкільної практики в курс методики. Практика, за вимогами проєкту, має проходити в три етапи:

- перший (III – IV семестри) – спостереження за роботою вчителя в класі один раз на два тижні, зіставляючи ці спостереження зі своїми напрацюваннями в процесі вивчення дисципліни;

- другий (V – VII семестри) – спрямований на роботу студента як асистента вчителя, тобто на розробку та презентацію перед класом фрагментів уроку один раз на тиждень;

- третій (VII-й семестр) – самостійне проведення уроків.

Рекомендації, що подані проєктом, ймовірно, сприятимуть покращенню ситуації щодо формування лінгвометодичної компетентності

майбутніх учителів іноземних мов, але, на жаль, вони розроблені тільки для ОКР «бакалавр», що дозволяє нам у рамках нашого дослідження адаптувати таку програму та врахувати її позитивні сторони і в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на ОКР «магістр».

Окрім цієї інноваційної та своєчасної програми, на Українському освітньому просторі пілотувала інша програма, цього разу для викладачів ЗВО, які тепер викладають англійську мову для фахівців різних спеціальностей «Англійська мова для університетів». Оскільки, як ми вже говорили раніше, орієнтація Україна на євроінтеграцію потребує підготовки спеціалістів різних галузей, які володіють іноземними мовами, то цей проєкт орієнтовано тільки на роботу з викладачами-практиками ЗВО, що вже працюють зі студентами різних, нелінгвістичних спеціальностей у процесі викладання дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».

У проєкті, що розпочався у 2015 році, було обрано провідні ЗВО України (Київський національний університет імені Тараса Шевченка; Національний університет «Львівська політехніка»; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків; Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, м. Полтава; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса; Донецький національний університет, м. Вінниця; Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м. Дніпро; Черкаський державний технологічний університет, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ та інші ЗВО.

Безперечно ефективним є те, що проєкт дав можливість підвищити професійний рівень викладачів-практиків іноземних мов, надавши їм рекомендації щодо організації освітнього процесу, розробки навчальних програм, методів, форм і технологій, особливостей підвищення мотивації студентів до навчання, підбору матеріалів для заняття тощо, що можуть ефективно бути використані під час навчання студентів у процесі викладання

дисципліни [170]. Цей проєкт сприяв можливість перейняти величезний, міжнародний досвід Британської ради на шляху до вдосконалення української національної системи підготовки майбутніх спеціалістів різних галузей, підвищити рівень володіння майбутніми спеціалістами англійською мовою та покращити методичний рівень уже дипломованих викладачів ЗВО [Там само].

На жаль, цих змін, на наш погляд, не достатньо без такого ж потужного реформування й системи підготовки майбутніх викладачів у процесі їхнього навчання під час отримання ОКР «магістр». Присвоєна їм кваліфікація саме й передбачає, що після закінчення ЗВО вони будуть викладати для майбутніх фахівців різних спеціальностей та будуть надалі сприяти зрушенню України до європейського соціально-культурного простору. З цієї причини вбачаємо цей досвід необхідним та своєчасним у рамках нашого дослідження.

Отже, зважаючи на те, що зазначені вище праці частково розкривають проблему формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, є підстави констатувати достатньо слабку розробленість заявленої нами проблематики. Тому на основі аналізу цих наукових розвідок за всіма напрямками наукового пошуку сформулюємо висновки узагальнювального характеру.

1. Дослідження науково-педагогічної літератури в контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів-філологів у рамках компетентнісного підходу свідчать про наявність значної кількості робіт, у яких розкриваються надзвичайно важливі аспекти в процесі їхньої фахової підготовки. Зокрема, це стосується концептуальних положень щодо професійно-педагогічної та філологічної підготовки, що слугують фундаментальним підґрунтям зазначеного вище процесу, розробки дидактичних основ професійної освіти, особистісного розвитку та формування професійної готовності до майбутньої професійної діяльності в рамках компетентнісного підходу.

2. У контексті другого напрямку з'ясовано стан розробленості проблеми формування фахово зорієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, встановлено, що останнім часом підвищено увагу вітчизняних учених до такої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов під час їхнього навчання у ЗВО. Аналіз фундаментальних наукових праць щодо підготовки майбутніх філологів у рамках компетентнісного підходу засвідчив, що система фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов спонукає наповнення традиційного навчання особистісно зорієтованим, практично спрямованим, гуманістичним змістом із орієнтацією на запланований результат з використанням дієвих та креативно-технологічних форм, методів і технологій роботи.

3. Аналіз доступної нам літератури з третього напрямку, праць у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов дозволяє констатувати, що на сьогодні майже недослідженою залишається проблема формування саме лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Лише поодинокі дисертаційні роботи розкривають часткові питання цієї підготовки майбутніх учителів іноземних мов. За результатами узагальнення наукових праць визначено, що процес формування зазначених компетентностей організується під час: предметно-педагогічної взаємодії на засадах нормативно-регламентованих і творчих компонентів; стимуляції професійної рефлексії та суб'єкт-суб'єктної взаємодії як ознаки особистісно зорієтованого навчання.

Отже, зазначене вище свідчить, що розвиток проблеми формування лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов у сучасному науковому розрізі здійснюється з поступовим нарощуванням. Фрагментарність досліджень у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, їх поодинокість дає підставу врахувати наукові напрацювання, які є найбільш близькими в контексті заявленої проблеми, що будуть слугувати певним орієнтиром для

нашого дослідження, орієнтованого на визначення теоретичних і методичних засад системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Ураховуючи ефективність упровадження компетентнісного підходу в систему освіти провідних країн світу, убачаємо за необхідне розглянути його більш детально в наступному підрозділі нашої наукової розвідки.

1.3. Зарубіжний досвід упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

Специфіка професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зумовлена потребами національної системи освіти, яка зорієнтована на глобалізацію та євроінтеграцію. Найбільш високого рівня нині сягає система підготовки розвинутих країн Заходу, які вже мають позитивний досвід підготовки майбутніх викладачів іноземних мов і запустили позитивні інтеграційні соціально-політичні та економічні процеси. В умовах оновлення національної системи освіти відбувається активний пошук шляхів для вдосконалення змісту навчання, використовуючи здобутки передової зарубіжної «школи». Вивчення сучасного зарубіжного досвіду підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у рамках компетентнісного підходу допоможе осмислено досягти й виявити деструктивні тенденції, виправити недоліки в напрямі вдосконалення нашої системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Науковці у своїх дослідженнях уже додали до сучасного освітнього простору трансцендентний рух, який привів відповідно до міжнародних вимог освітньо-кваліфікаційні рівні, започаткував ступневість освіти, розпочав розробку державних стандартів, сприяв укладанню угод про співпрацю та співробітництво з країнами світу. Плюс до того високий рівень

підготовки викладачів іноземних мов став інструментом для взаємного збагачення, взаєморозуміння, сприяв кооперації і взаємодії, відкрив можливість професійної мобільності, успішного працевлаштування, отримання високоякісної освіти й доступу до інформації в усіх сферах громадського життя.

Українськими науковцями вже накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко та ін. [244]; Н. Авшенюк, Л. Дяченко, К. Ковтун, М. Марусинець [146] (компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах); С. Сисоєва, Т. Кристопчук (освітні системи країн Європейського Союзу) [452]; О. Мархева (стандартизація професійної підготовки в країнах Європи) [299 – 300]; Т. Гарбуза [96]; І. Задорожна [138]; В. Базуріна [23]; Т. Григор'єва [109]; Ю. Кіщенко [188] (методична та професійна підготовка у Великій Британії); О. Авксентьєва [4] (професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції); В. Базова [22] (підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини); М. Раковська (розвиток аксеологічного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов в університетах Польщі) [413]; І. Козубовська та М. Леврінц (порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Україні та Угорщині) [199]; Є. Процько (професійна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії) [408]; І. Сілютіна (особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов у системі вищої освіти Швеції) [455]; А. Заслужена (підготовка магістрів у Швейцарській Конфедерації) [148]; А. Ушаков (Канада) [498]; І. Пасинкова [361]; Н. Батечко [32]; М. Кокор [237]; Я. Бельмаз [38–39], І. Білецька [53] (підготовка викладачів вищої школи у Сполучених Штатах Америки) та ін. У розвідках цих учених містяться рекомендації щодо реформування та адаптації вітчизняної системи освіти відповідно до інноваційних принципів функціонування сучасних зарубіжних закладів, у рамках підготовки майбутніх

педагогів, у контексті формування єдиного глобалізаційного освітнього простору.

Проблему реалізації змісту лінгвометодичної підготовки висвітлено й у публікаціях зарубіжних науковців (Франк Дж. Кенінгс [588]; Д. Ньюбай [605]; К. Катор, К. Шнедер, Т. Ванде Арк [567], С. Борг [563], М. Бернс [565], М. Валлас [628], Р. Дей [571] та ін.). Окрім цього, важливе врахування досвіду таких міжнародних організацій, зорієнтованих на вдосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, як: Британська рада (British Council), Тематична робоча група Європейської комісії (*Thematic Working Group «Teacher Professional Development»*) тощо, які заохочують розвиток компетентностей у вчителів іноземних мов.

Орієнтацію системи підготовки спеціалістів на компетентнісну модель було затребувано ринком праці, де необхідні такі випускники, які одразу зможуть виконувати професійні обов'язки на нормативно заданому рівні. Результати такої підготовки спостерігаємо перш за все в США, Канаді та в країнах ЄС. Концептуальні засади щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах глобалізаційного інноваційного суспільства закладені в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Лондонського, Празького комюніке Європейської Комісії тощо. Ці питання стали центром обговорення в міжнародних організаціях (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. [146]). Така спільна робота розуміє концентрацію такого собі «глобального освітнього простору», де характерними ознаками є сукупність спільних цінностей та акумулювання передового освітнього та наукового досвіду, стрижнем якого є підготовка висококваліфікованих спеціалістів. Оскільки, на думку А. Ушакова [498, с. 156], більшість розвинутих країн адаптували свої національні системи іншомовної освіти відповідно до європейських стандартів та, окрім цього, підтвердили її ефективність, то такий досвід орієнтує до наслідування тенденцій і у вітчизняному освітньому середовищі.

У рамках зусиль глобальної науково-педагогічної громади та всеоб'ємної політичної підтримки Єврокомісією були затверджені «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій», які і становлять фундаментальну основу західної якості педагогічної системи. Отже, на думку С. Сисоєвої та Т. Кристопчук, модернізація педагогічної освіти має бути спрямована на «виховання нового покоління, яке буде конкурентоспроможним на світовому ринку, реформацію її на засадах демократизації, відкритість, мобільності, при цьому зберігаючи автентичність національної освіти» [452, с. 254]. Окрім цього, як наголошує О. Локшина, головне завдання фахової підготовки в країнах ЄС, з одного боку, – підвищити спрямованість на якість та ефективності освіти й професійної підготовки вчителів у контексті нових вимог «суспільства знань» (тобто базові навички, що потребує суспільство), а з іншого – розвинути навички для суспільства знань [288, с. 6].

Підготовка викладачів іноземних мов у країнах Європи здійснюється відповідно до мовного режиму «*EU language regime*», який ініціює: збільшення різноманітності мов, що вивчаються; підготовку вчителів іноземних мов, які володіли б не однією іноземною мовою; формування необхідних професійних компетентностей у випускників; запровадження нових форм контролю якості навчальних програм; розробку освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу; взаємодію між педагогічними ЗВО та школами в процесі їхньої підготовки; формує здатність майбутніх учителів-практиків до науково-дослідної роботи в педагогічній галузі; залучає вчителів-практиків та викладачів ЗВО для вдосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів іноземних мов [146; 244; 3754; 568; 581; 582].

Підтримка мовної політики ЄС реалізується, зокрема, через програми у сфері освіти: COMETT (*Community Action Programme for Education and Training for Technology in the European Community*); ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*); LINGUA;

TEMPUS (Trans-Mobility Programme for University Students); LEONARDO DA VINCI програма, спрямована на стимулювання розвитку нових методів навчання; YOUTH FOR EUROPE – Європа для молоді [471, с. 260]. Багато із цих програм стали частиною освітньої програми «Освіта та тренінги 2010» (Education and Training 2010), яка є компонентом Лісабонської стратегії щодо освіти. Спираючись на дані дослідження «Європейці та мови», англійська мова є найпоширенішою мовою, що вивчається в Європі (90%), тому будемо здебільшого робити акцент на аналіз досвіду, зорієнтованого на підготовку викладачів англійської мови.

Зазначені вище освітні програми крокують відповідно до вимог мовної політики ЄС та є стрижнем модернізації педагогічної освіти, що представлені у відповідності з «Єдиними європейськими принципами вивчення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*) [568]. Важливість цього документа полягає в уніфікації вимог до викладачів на території ЄС. Аналіз документа констатує, що вчитель узагалі відіграє ключову роль у підготовці тих, кого навчає, та займає особливу позицію як громадянин ЄС [Там само]. У документі виділені орієнтовні принципи підготовки викладачів, що спрямовані на:

- підготовку високопрофесійних спеціалістів, які мають можливість продовжувати навчання впродовж життя та постійно підвищувати свій рівень професійного зростання, розуміти важливість ролі в процесі самоосвіти та самовдосконалення, що полягає в можливості бути мобільним у професії (*a mobile profession*), тобто вміти співпрацювати в Європейських освітніх проєктах, працювати та навчатися в інших країнах ЄС, у різних навчальних установах різного рівня акредитації;
- забезпечення широкими знаннями з профільної дисципліни та педагогіки, формування навичок, спрямованих на підтримку тих, кого вони будуть навчати, розуміння своєї соціальної та культурної ролі;

- спонукання до плідного професійного партнерства між установою, що готує викладачів, та інституціями, де вони будуть працювати в подальшому, наприклад, ЗВО, з одного боку, та школа, училище, коледж, інший ЗВО – з іншого, що дасть можливість забезпечити формування професійно необхідних компетентностей та стати об'єктом навчання, викладання та науково-дослідницької діяльності [568].

Усі перераховані принципи модернізації професійної підготовки відповідно до вимог ЄС і викладачів узагалі, і викладачів іноземних мов зокрема спонукають до вдосконалення всіх ланок освітньої системи і в Україні. Тому першочергове завдання полягає у визначенні освітньої мети підготовки викладачів іноземних мов у розрізі розвинених країн світу в контексті орієнтації на компетентнісний підхід у процесі їхньої фахової підготовки.

Наш науковий пошук розпочнемо із визначення терміна «підготовка викладача», під яким британські вчені розуміють «підготовку майбутніх спеціалістів як у відповідних навчальних закладах (навчання у вузькому значенні), так і підготовку до професійної діяльності; самоосвіту й саморозвиток вчителя-практика; підвищення його професійної кваліфікації за допомогою відповідних курсів, стажувань тощо» [23, с. 12]. Тому для аналізу ми враховували такі наукові джерела, які містять інформацію щодо підготовки майбутніх спеціалістів у стінах ЗВО та за його межами, на базі різних іноземних закладів, що уповноважені готувати майбутніх викладачів іноземних мов.

Зазначимо, що підготовка викладачів іноземних мов у розвинутих країнах світу функціонує в межах паралельної (Велика Британія), інтегрованої (Скандинавські країни), послідовної (Швейцарія) моделей. Під моделлю М. Бернс розуміє підготовку майбутнього викладача, що має цілісність та структурованість процесу навчальної діяльності, де використовуються різні форми (дистанційна, стаціонарна) та методи з метою передання знань [565, с. 5].

На основі аналізу різних класифікаційних моделей підготовки майбутніх викладачів у США М. Кокор запропонувала власне бачення розподілу підходів до організації навчальної діяльності програми підготовки викладачів, яку вона поділила на раціональну (основний акцент робиться на суто теоретичній підготовці), тренінгову (набуття студентами емпіричних знань з дисципліни) та інтегровану (забезпечує набуття фахових, загальнопедагогічних, спеціально-педагогічних та інших знань через різні форми та способи організації навчальної діяльності, включно з елементом практичної рефлексії [237, с. 151 – 152]. Тобто підготовка з інтегрованою моделлю, на думку дослідниці, вбачається більш універсальною та такою, що інкорпорує практичну діяльність і теоретичні знання.

М. Кокор, досліджуючи сучасні моделі підготовки викладачів іноземних мов в університетах США, дійшла висновку, що в основному вони зорієнтовані на інтегровану модель підготовки [237]. Ця модель забезпечує набуття фахових, загальнопедагогічних, спеціально-педагогічних та інших знань через різні форми та способи організації навчальної діяльності, включно із компонентом практичної рефлексії [Там само, с. 151]. Рефлексія в процесі діяльності викладача має стати основою для формування професійної компетентності, а також, на думку М. Волласа, бути «циклічною частиною процесу набуття практичних навичок» [628, с. 12 – 13]. Ефективність такої рефлексії в дії вбачається, на думку Р. Дея, у «критичному самоаналізі майбутніми спеціалістами теоретичних та емпіричних знань» у процесі квазіпрофесійної діяльності, «формуючи компетентнісні основи і теоретичного, і практичного досвіду» [628, с. 11].

Зарубіжні університети пропонують різні бачення організації моделей базової підготовки викладачів іноземних мов. Деякі університети повністю відповідальні за таку підготовку, а в деяких країнах, наприклад у Німеччині, Великій Британії, університети відповідальні за першу – теоретичну – частину підготовки, а місцеві органи освіти (школи, училища) – за практичну. Так звані «центри практичної підготовки» виконують функцію

тренувальних майданчиків, що є основною передумовою формування готовності до професійної діяльності викладачів іноземної мови [22, с. 11].

Дослідження показало, що в деяких країнах (Британія, Німеччина, США) для того, щоб стати викладачем іноземної мови у ЗВО, необхідно мати два дипломи: один з філології, а інший – з педагогіки. Аналізуючи педагогічні моделі різних країн світу, розуміємо, що майже всі вони орієнтуються на вимоги ринку праці. Таким чином вони і визначають необхідний перелік професійних компетентностей, що має бути сформований упродовж фахової підготовки. І хоча так ідея простежується в усіх країнах зарубіжжя, то ми бачимо, що кожна з них усе рівно пронизана своїми ідентичними національними елементами, специфічними в окремих країнах відповідно до внутрішніх соціально-економічних та соціокультурних чинників.

У пошуках єдиної мети, що мала можливість поєднатися в контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки в зарубіжних країнах світу, зазначимо, що її розуміння дещо неоднозначно для вітчизняного сприйняття. Так, на сучасному зарубіжному педагогічному просторі «мета» вбачається в таких термінологічних формулюваннях: «*aims*» (які визначають цінності в суспільстві); «*goals*» (які спрямовані на формування особистості як результат навчальної діяльності) та «*objectives*» (які передбачають опанування конкретних знань, умінь та навичок як результат конкретних навчальних дій) [53, с. 27].

З огляду на сказане, звернемо увагу на всі перераховані специфічні елементи в розрізі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов під час аналізу освітніх систем розвинутих країн світу. Так, специфіка національної мети професійної підготовки американських викладачів іноземної мови полягає в підготовці висококваліфікованого спеціаліста, який здатен «здійснювати науково-практичну і викладацьку діяльність відповідно до суспільних потреб» і вимог тих, кого навчають, участь у діяльності багатомовної спільноти, здатність до самоосвіти й освіти впродовж життя»

[53]. Тому для реалізації такої освітньої мети американська система освіти пропонує здійснювати підготовку викладачів, надавши їм значну інформацію з приводу напрямів викладацької діяльності, ознайомлення з особливостями кар'єри викладача, стимулювати мотивацію до довготривалого самостійного дослідження [32].

Мета підготовки викладачів іноземних мов у Великій Британії також орієнтована на «зв'язок із середовищем, у якому їм доведеться працювати» [138, с. 11], а отже, вона враховує студентоцентризований компонент під час їхньої підготовки. Такий особистісно зорієнтований підхід дає змогу майбутнім викладачам іноземних мов бути компетентними одразу після отримання відповідного документа, що підтверджує цю кваліфікацію.

Канадська модель хоча і має відмінність за рахунок орієнтації на багатонаціональне середовище та на мультикультуралізм, усе одно в меті підготовки викладачів іноземних мов враховує вимоги канадського ринку праці, де є попит на викладачів, які «не тільки володіють знаннями з предмета викладання, а й готові до постійного пошуку, професійного самовдосконалення, діалогу культур, переосмислення власного педагогічного стилю до нових умов, що диктує час» [498, с. 155].

У провідних європейських країнах (Франція, Німеччина, Австрія, Швейцарія) мета підготовки викладачів іноземних мов ґрунтується на вмінні бути соціально активним учасником міжкультурного спілкування, і тому в процесі їхньої фахової підготовки намагаються максимально сприяти прояву толерантності з різними учасниками освітнього процесу [4; 299].

У Франції мета підготовки майбутніх викладачів іноземних мов має схоже формулювання, але соціокультурний колорит нації розуміє її в умінні також «застосовувати психолінгвістичні концепції мовної освіти, яка повинна включати рефлексивну теорію, а також знання з природовідповідної структури мозку з метою створення умов, за якими формуються мовленнєві дії» [4, с. 11]. На думку О. Авсентьєвої, підготовка таких спеціалістів має

відбуватися у творчій атмосфері, використовуючи музику, пісні, римовані й поетичні тексти [Там само].

Австрійська, німецька, швейцарська та інші моделі для досягнення своєї освітньої мети ініціюють обов'язковість стажування в країні, чия мова вивчається, та проходження там багаторівневої практики викладання [588, с. 240 – 241], бо кінцевий результат цієї підготовки, знову ж таки, має задовольнити вимоги ринку праці [22, с. 257].

Угорська модель підготовки викладачів іноземних мов так само орієнтована на перераховані вище компоненти, але реалізується вона в процесі постійного викладання всіх фундаментальних дисциплін з акцентом на їхню майбутню лінгвометодичну кар'єру [199, с. 131 – 132]. Тому цілком зрозуміло, що майбутні спеціалісти мають можливість ще під час навчання самоусвідомлювати значення кожної фундаментальної дисципліни для їхнього практичного використання в майбутній професійній діяльності. Це допоможе сформувати такий студентський «мотиваційний пакет», що дасть можливість самоорієнтуватися на формування необхідних фахових компетентностей під час професійної підготовки.

Цікавою, з мотиваційного погляду, є угорська модель, де на рівні бакалаврату вивчаються суто практичні курси з педагогіки та психології, де головне завдання – профзорієнтувати майбутніх спеціалістів вступати до магістратури [199, с. 131]. Цей блок навчальних дисциплін входить до тих, що студенти вивчають за власним бажанням, які планують пов'язати свою подальшу професійну діяльність з викладанням. Саме тому такі магістранти вже на момент вступу до магістратури є вкрай свідомими у своєму виборі та мотивовані на навчання.

Аналіз наведених досліджень показує, що в закладах освіти зарубіжних країн нагромаджено значний позитивний досвід модернізації сучасної підготовки викладачів іноземних мов, стрижнем якого є єдина мета, яка, з одного боку, уміщує національний досвід попередніх поколінь, а з іншого – крокує вперед назустріч новим соціально-культурним вимогам. Отже, з

аналізу розуміємо загальну мету підготовки викладачів іноземних мов у розвинутих країнах світу, яка спрямована на забезпечення ринку праці висококваліфікованими спеціалістами, що на високому рівні володіють мовою, продуктивно використовують форми, методи та технології для успішної та ефективної професійно спрямованої компетентісно зорієнтованої діяльності. Кінцевий результат навчання підтверджується поданим переліком професійно необхідних компетентностей, якими майбутній викладач іноземних мов володіє після присвоєння відповідної кваліфікації.

Тож надалі з'ясуємо, які саме компетентності дають можливість стати мобільним у професійній діяльності з погляду розвинутих країн світу? Як лінгвістичний термін «компетентність» був уперше введений лінгвістом Н. Хомським [520], який згодом гармонійно адаптувався й у педагогічній сфері, зокрема в контексті підготовки майбутніх спеціалістів. Тож О. Мархева стверджує, що підготовка викладачів іноземних мов у країнах Європи здійснюється для «... досягнення професійної компетентності, яка складається з таких компонентів: професійна науково-предметна компетентність, дидактична компетентність, методична компетентність і готовність до роботи у школі» [299, с. 257]. На думку дослідниці, формування предметних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов відбувається на базі науково-предметного та дидактичного блоків, де головними компонентами є: мовні, літературознавчі, культурознавчі та країнознавчі компетенції; мовленнєві компетенції (фонетичні, граматичні, стилістичні, лексичні); предметно-дидактичні компетенції: здатність до мотивування тих, хто навчається, застосування та розроблення адекватних методів навчання на основі власних знань, уміння аналізувати підручники, самостійно розробляти навчальні матеріали, використовувати сучасні медіа на заняттях, виховувати в учнів толерантне ставлення до інших культур; науково-педагогічна компетентність: передбачає формування дидактичних,

психолого-педагогічних, освітньо-соціологічних та теоретико-шкільних [299, с. 257 – 258].

На думку Т. Гарбузи, «особливості компетентнісного підходу полягає у тому, що під час навчання студенти засвоюють не «готові знання», запропоновані тьютором, – навчальна діяльність студентів набуває дослідницького чи практико-перетворювального характеру [96, с. 77]. Компетентність, таким чином, є результатом навчання, інтегрованою якістю майбутнього фахівця, що являє собою складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду» [96, с. 77].

І. Білецька, аналізуючи досвід упровадження компетентнісного підходу в Америці, зазначає, що «компетентність має динамічну структуру і залежить від суспільних та особистісних потреб», «полягає в інтеграції знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, досвіду й поведінки, що індивідуалізує виконання конкретного завдання» [53, с. 28]. На думку Л. Черній, «до стандартів, за якими оцінюють підготовку майбутніх учителів, експерти Національної ради з питань акредитації педагогічної освіти (NCATE) в США відносять такі групи: 1) професійну компетентність учителя; 2) оцінювання досягнень учнів під час навчання; 3) педагогічний досвід; 4) здатність працювати в полікультурному середовищі» [531, с. 9].

На підтримку зазначеного в США з 90-х років пілотувала програма для підготовки майбутніх викладачів іноземних мов для закладів вищої освіти «*Preparing future faculty*». Така програма орієнтована на формування та розвиток саме «*викладацької компетентності*» [398, с. 49]. За дослідженням Н. Батечко, до модулів, що формують таку компетентність, «належать: шляхи ефективного навчання, визначення стратегії для навчання; оптимізація активного та кооперативного навчання; формування навичок оформлення та переоформлення навчальних курсів; допомога новим та молодим викладачам у самостворенні; оформлення та презентація ефективних навчальних майстерень; оцінювання навчальних досягнень студентів; секторство та інші види діяльності майбутніх викладачів» [32].

За результатами аналізу нормативних документів, за якими здійснюється формування викладацької компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у Канаді, на думку А. Ушакова, викладацька компетентність деталізується такими компонентами: надання студентам предметних / культурних знань, уміння критично їх осмислювати; створення навчальних ситуації та практика керування освітнім процесом; уміння адаптувати педагогічні технології до специфічних потреб студентів; співпрацювати з колегами в єдиній педагогічній команді; здійснення самоосвіти та саморозвитку [498, с. 156].

У Німеччині, на думку В. Базової, сучасні вимоги щодо якості професійної підготовки викладачів іноземних мов передбачають наявність першочергової – *професійної компетентності*, фундаментом якої є творчість, знання кількох мов, глибоке розуміння педагогічних явищ, постійне підвищення професійного рівня [22, с. 7].

Аналізуючи «Європейське портфоліо для студентів майбутніх викладачів мов» (*European Portfolio for Student of Languages (EPOSTL)*), Д. Ньюбай виділив базові внутрішні чинники, що дають змогу розтлумачити *дидактичну компетентність* [605]. Така компетентність, на думку автора, дає можливість сформувати в майбутніх викладачів іноземних мов «внутрішні методичні / дидактичні / педагогічні стратегії», що будуть ефективними під час викладання мови та якими вони зможуть скористуватися при нагоді в процесі їхньої майбутньої професійної діяльності [Там само].

Зарубіжні науковці роблять акцент на необхідності врахування низки важливих чинників для підготовки майбутнього викладача-професіонала: когнітивного (здатність для здійснення професійної діяльності, професійно необхідні знання, уміння та навички); діяльнісний (особистість викладача з його професійним досвідом); результативного (оцінка професійної результативності через результати діяльності) [629, с. 330 – 331]. Ці чинники можуть ефективно формуватися за рахунок використання тренінгової

(*apprenticeship or craft model*), теоретичної (*applied science model*) та рефлексорної (*reflective*) моделі підготовки майбутніх викладачів [570; 571; 628].

Аналіз літератури констатує, що елементи ключових компетентностей майбутніх викладачів іноземних мов у різних країнах світу вбачаються багатофункційними та тими, що зорієнтовані розв'язувати необхідні квазіпрофесійні завдання в процесі виконання професійно-педагогічних завдань, а отже, це така має бути «компетентність», що вміщує у своїй структурі вміння бути одночасно компетентним і з лінгвістичного, і з методичного погляду.

Після аналізу ключових компетентностей, що підлягають формуванню в розвинутих країнах світу, у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, виникла потреба дослідити специфіку навчальних дисциплін, практики, форм та методів роботи під час фахової підготовки. Через те наступним кроком проаналізуємо змістові особливості програм профільно зорієнтованих дисциплін, що покладено в основу різних моделей підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у розвинутих країнах світу.

Почнемо наш аналіз з американської системи освіти підготовки викладачів-лінгвістів, що ґрунтується на «принципах фундаменталізації, полікультурності, прагматизму. Значна увага впродовж їхньої фахової підготовки приділяється спеціалізації студентів, а структурування змісту навчання і створення навчальних програм здійснюється за блоково-модульним та міждисциплінарним підходами до їх побудови» [361, с. 8]. Контент-аналіз навчальних програм, методичної літератури та документації закладів вищої освіти США, зроблений І. Пасинковою, виявив таку структуру навчальних предметів: професійно зорієнтовані предмети (*the major*), які забезпечують необхідний рівень знань, умінь та навичок у певній галузі; неорієнтовані професійні предмети (*a minor*), вивчення яких проходить за умовою, що вони необхідні для кращого засвоєння предметів соціалізації; інші академічні курси (*other areas of concentration*), які також є

частиною академічної програми (факультативи, інші додаткові заняття); курси гуманітарних наук (*liberal studies courses*), які забезпечують опанування необхідними навичками та розуміння взаємопов'язаних різних галузей знань; як мінімум 30 годин курсів підвищеної складності (*upper division courses*); вибіркові навчальні курси (*electives*), котрі студент може обирати для дослідження нових галузей чи розширення переліку і професійно зорієнтованих, і незорієнтованих професійно курсів [361, с. 8 – 9].

Зазначимо, що в Сполучених Штатах Америки для підбору лінгвістичного матеріалу для навчання майбутніх викладачів урахують його практичну зацікавленість та можливість його подальшого використання у процесі професійно-педагогічної діяльності [Там само]. Окреслені програми такої фахової підготовки, на думку Н. Батечко, урахують тематику, у процесі якої засвоюються: роль викладача вищої школи; основи освітнього процесу; оцінювання знань, умінь та навичок студентів; форми, методи й технології викладання у вищій школі; знайомлять з філософією викладання, особливостями запобігання плагіату; готують портфолію; приділяють увагу рефлексії та самоаналізу [32]. Отже, з погляду американської системи знань фахово зорієнтована підготовка, з одного боку, дає знання про роль викладача в системі вищої освіти, про особливість їхньої професійної діяльності, а з іншого – можливість «примірити» на себе цю соціальну роль, сформувавши важливі професійні компетентності, які дають змогу реалізувати себе в подальшому.

Як уже було зазначено, така практична спрямованість покладена в національну програму підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти «*Preparing future faculty*», у межах якої заплановано відвідування постійно діючого семінару «Підготовка до кар'єри викладача». Упродовж цього семінару майбутніх викладачів ознайомлюють з різними напрямками викладацької діяльності, з особливостями кар'єри викладача, приділяється увага формуванню корпоративної культури, мотивуванню до довготривалого

дослідження та успішної викладацької кар'єри [32]. Цей семінар на прикладі програми державного університету Айови сплановано таким чином, що теоретичні, практичні заняття та практика студентів гармонійно інкорпорують у єдиному руслі [608]. Цей семінар заплановано в тісній співпраці з іншими навчальними установами, що сприяють формуванню міждисциплінарної компетентності майбутніми викладачами, реалізуючи кластерний підхід.

Кластер – це головний інститут або факультет, що займається фахово зорієнтованою підготовкою та який має партнерські відносини з іншими навчальними установами (інший ЗВО (університет, інститут, факультет), гуманітарний / громадський коледж тощо). Головне завдання кластеру – створити майданчик, де будуть проводитись педагогічні практики, упроваджуватися інноваційні педагогічні технології, апробуватися інноваційний досвід, а отже, формуватися професійно-необхідна компетентність. До оцінки діяльності роботи майбутніх викладачів залучаються наставники закладів, де проводиться практика, оцінюється наукова, викладацька та суспільна робота майбутнього спеціаліста [32].

Окрему увагу в процесі підготовки спеціалістів слід відводити підготовці портфолію. Портфолію – це розроблений особисто кожним майбутнім викладачем «шлях професійного розвитку». Такий вид звітності містить кілька компонентів: опис методології професійної діяльності викладача, кроки до самоосвіти, робочі плани, контрольні, плани-конспекти занять, оцінювання власних досягнень студентів, самоаналіз своєї діяльності та план-стратегія для досягнення кар'єрного зростання [32]. На думку Я. Бельмаз, підготовка портфолію дає змогу самоспрямувати до професійного зростання та успішної кар'єри як викладача ЗВО [38, с. 25; 564].

Сам процес підготовки відбувається і в межах факультативних курсів та тренінгів, і в процесі виконання різної кафедральної роботи, що постійно проводиться в процесі підготовки [32; 237]. Під «виконанням деякої роботи на кафедрі» розуміється: проведення лабораторних занять зі студентами

перших курсів, перевірка домашніх завдань, робота в бібліотеці або комп'ютерному класі [446, с. 101]. За допомогою такого навчання, уважає О. Сиротіна, прищеплюється аналітичне мислення, формуються науково-дослідні та творчі навички [Там само]. В основному магістерські програми для кожного ЗВО в США різні, але, на думку Н. Мачинської, їхня відмінність полягає в організації особливості в підходах до формування цілей, завдань та їх змістового відповідним профілем наповнення [308, с. 166].

На думку Я. Бельмаз магістерські освітні програми в університетах США є особистісно зорієнтованими та вирізняються творчим характером виконання завдань [39, с. 287]. Зміст освітніх програм спрямований «на розвиток теоретичних знань і практичних професійних умінь для ефективної діяльності у сфері вищої та післядипломної освіти» [39, с. 287].

Вражає кількість дисциплін, що пропонуються в межах методичного блоку угорськими ЗВО. Так, окрім теоретико-практичного курсу з «Педагогіки» та «Психології», на рівні підготовки бакалавр відведено курсам, що стосуються: методики навчання іноземної мови, методики навчання тестування, міжкультурної комунікації, інформаційних технологій в навчанні іноземних мов, розробки навчальних планів і програм з іноземної мови, автономії учнів у вивченні іноземної мови [199, с. 132]. Тому на момент вступу до магістратури угорські магістранти повністю підготовлені до творчої науково-дослідної роботи в педагогічному середовищі.

Сам навчально-виховний процес Угорщини сплановано таким чином, щоб оптимально поєднати теоретичні і практичні компоненти, відвівши 65 – 70% загальної кількості кредитів на практику. На думку І. Козубовської та М. Леврінц, практика є «базою для реалізації наукових задумів, щоб застосовувати емпіричний досвід, який сприяє більш ефективному написанню магістерського дослідження» [199, с. 134].

В Угорщині також обов'язковим елементом магістерської роботи є підготовка портфоліо з методики навчання іноземних мов, яка містить «різноманітні автентичні матеріали, зібрані протягом практики та

семінарських занять із дисциплін професійного циклу, метою яких є демонстрація розвитку професійно-педагогічної компетенції» майбутнім викладачем іноземних мов» [Там само, с. 134 – 135]. Резюмуючи, зазначимо, що такі безперечні позитивні елементи говорять про ефективність міждисциплінарних зв'язків, які дають можливість спланувати нам подібну фахово зорієнтовану підготовку у межах формування професійно спрямованої компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

У Швейцарській Конфедерації програми курсів, що викладаються в магістратурі, ґрунтуються на «принципі індивідуального функціонального плюрингвізму, який дозволяє філологічні феномени розглядати в контексті культури, в динаміці та ретроспективі» (*Content-based language teaching*) [148, с. 11]. Культурні контексти пропонуються достатньо різноманітної тематики взятих із газет, журналів, інтернет-ресурсів, головне, щоб вони були пов'язані із майбутньою професійною діяльністю. Такі контексти, з одного боку, стають при нагоді під час виконання професійної діяльності, а з іншого – дають можливість опанувати лінгвістичними знаннями, культурою мови, що вивчається, набути квазіпрофесійного досвіду, оволодіти засобами професійного спілкування. Такий підхід вивчення мови формує необхідні професійні компетентності вже на момент навчання, знаходячи своєрідний навчальний ефект у процесі розгляду квазіпрофесійних контекстів.

Важливо, що ці контексти пропонуються не тільки для вивчення на практичних заняттях, але й на лекціях – і традиційних, і нетрадиційних (лекція-дискусія, лекція з елементами діалогу, полілогу) [Там само]. Швейцарські магістранти беруть участь у семінарах, симпозіумах, практикумах, проблемно зорієнтованих дослідницьких колоквиумах, воркшопах, які відкриті для широкого кола зацікавлених [Там само]. Упродовж такого змішаного навчання (*blended learning*) є можливість «поєднати спеціалістів різних рівнів та регіонів для створення такого

віртуального середовища, що дає можливість покращити освітній процес» [Там само].

Досліджуючи Британську систему підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, В. Базуріна встановила, що особлива ефективність фахової підготовки відбувається під час проведення семінарських форм роботи [10]. У Великій Британії семінари не мають традиціоналістську структуру. Розрізняють семінари ситуативного навчання (*classes studies*), які дають можливість «проаналізувати різноманітні проблемні ситуації, що можуть мати місце в їх професійній діяльності. Основна задача такого семінару: визначення проблеми – обґрунтування способу її розв’язання – подання додаткових відомостей для вирішення ситуації – передбачення можливих наслідків проблеми» [Там само, с. 13].

Є. Процько засвідчила, «що більшість із форм проведення занять мають особистісну орієнтованість, тобто для викладача завжди на першому місці знаходиться студент, вони також направлені на діяльнісний підхід та мають комунікативну спрямованість (групова гра-пазл (англ. *jigsaw learning*), неформальна лекція (англ. *informal lecture*), коротка лекція (англ. *lectuette*), заняття-змагання (англ. *workshop*), моделювання реальних ситуацій (англ. *simulation*), робота у перехресних групах (англ. *cross-over groups*), вільне навчання (англ. *open learning*) тощо» [408, с. 14].

Британці ефективними методами і прийомами підготовки майбутніх викладачів іноземних мов убачають методичні презентації, мікрОВикладання, аналіз відеозаписів уроків та стажерів, рольові ігри, планування уявних уроків, професійні нотатки вчителя англійської мови тощо [138, с. 10]. Такі вибрані форми роботи мають рефлексивний характер, де велику увагу приділено розвитку критичного мислення майбутніх учителів та самостійній роботі студентів [Там само]. «Намагання наблизити зміст навчальних програм до вимог педагогічної практики та тенденція до інтеграції знань сприяли посиленню міжпредметного принципу підготовки канадських педагогів» [146, с. 28]. Таке різноманіття ідей щодо форм роботи зі

студентами сприяє особистісно зорієнтованому підходу, який, на наш погляд, зможе покращити українську фахову підготовку майбутніх викладачів іноземних мов.

У всякому разі тенденція використання методики з урахуванням навчального контексту в процесі підготовки викладачів іноземних мов виявлена І. Задорожною під час аналізу робіт С. Бекса, де вчена дійшла висновку, що в центрі уваги такого підходу є майбутній викладач іноземних мов та його потреби відповідно до середовища, у якому йому доведеться здійснювати свою професійну діяльність [138, с. 11]. А отже, це враховує індивідуальні інтереси студентів, їхні ймовірні потреби щодо майбутньої професійної діяльності.

Для того, щоб зробити навчальні курси більш привабливими для студентів, розширити та поглибити їхню тематику, у Швеції пропонуються такі комунікативні ситуації, що моделюють акти мовлення, типові для виділеної сфери професійного спілкування [455, с. 140]. Тож, в освітньому процесі викладачі ЗВО «моделюють ситуації професійного спілкування з усіма властивими їй параметрами і в такий спосіб розвивають у майбутніх учителів уміння використовувати мовні засоби відповідно до ситуацій» [Там само]. На додаток, після «пережитих навчальних ситуацій» у майбутніх учителів іноземних мов формуються такі стійкі внутрішні утворення, які дають змогу швидко конструювати в майбутньому прогнозовану мовленнєву поведінку, обираючи відповідний індивідуальний стиль та бути компетентним у професійному середовищі. Що цінне – так це можливість шведської системи освіти пристосовуватися до індивідуальних особливостей і запитів студентів, гнучко реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, що адаптує майбутніх викладачів іноземних мов до умов життя й до особливостей ринку праці [Там само].

У результаті аналізу методів і прийомів, які застосовуються в підготовці майбутніх викладачів іноземних мов, І. Задорожна виділяє методичні презентації, мікрОВикладання, аналіз відеозаписів уроків учителів

та стажерів, рольові ігри, планування уявних уроків, професійні нотатки вчителя англійської мови [138, с. 10]. Уміння вчителя визначати потреби тих, кого вони навчають, уміння використовувати ефективні методи і засоби навчання, організувати роботу в групах, гнучкість, здатність до адаптації, швидкість реакції та оптимізм є на меті під час підготовки майбутніх спеціалістів, що будуть працювати з дорослою аудиторією в британському середовищі [109, с. 12]. На думку Н. Волкової, саме гейміфікація є одним із трендів сучасної вищої освіти [85, с. 33]. Безперечно, що саме такі форми роботи мають однозначний рефлексивний характер, стимулюють до розвитку критичного мислення, сприяють самостійній роботі, заохочують до самопізнання та самовдосконалення.

Сучасна тенденція зарубіжної педагогічної освіти все більше звертається до застосування таксономічних принципів, які ефективно впливають на формування необхідних компетентностей. у випадку підготовки майбутніх спеціалістів активно використовують технології розвитку критичного мислення та таксономію Б. Блума [558; 599], яка дає можливість поступово перетворити знання на вміння використовувати знання, створивши щось своє. Ця стратегія передбачає поступовість формування компетентностей за таким алгоритмом:

- 1) когнітивні знання: знати, розуміти теорії, методи та сфери їх застосування (наслідування зразків);
- 2) операціоналізація: співвіднесення когнітивних знань з вимогами діяльності (виконання за вказівками);
- 3) застосування: використання теорій і методів у межах конкретних проблемних ситуацій (самостійне виконання з дотриманням правил);
- 4) адаптування: вибір, комбінування й адаптування теорій і методів відповідно до проблемних ситуацій (самостійне виконання на основі сукупності знань і вмінь);

5) створення: подальший розвиток і творення теорій, методів відповідно до специфіки проблемної ситуації (використання взаємозв'язків, цілеспрямоване створення та реалізація) [146, с. 47].

У Німеччині відповідно до таксономічних ступенів організації форм роботи в університеті їх розподіляють на: лекцію – «знати»; практикум – «уміти» і «володіти»; семінар – «володіти»; проєкт / дипломна робота – «змінювати»; магістерська робота – проміжне положення між «змінювати» і «створювати» [146, с. 48].

Як показує аналіз, упродовж фахової підготовки іноземні ЗВО, що здійснюють фахову підготовку майбутніх викладачів іноземних мов, ураховують, що під час майбутньої професійної діяльності викладачу необхідно буде орієнтуватися на ефективність своєї професійно-педагогічної діяльності. Саме тому у Великій Британії програма фахової підготовки вважає важливим навчити майбутніх викладачів здійснювати оцінювання процесу планування й підготовки освітнього процесу. Цей процес передбачає вміння вчителя визначати потреби слухачів, використовувати ефективні засоби навчання, здійснювати контроль і оцінку навчальної діяльності, уміння вчителя організувати роботу в групах, що передбачає такі особистісні характеристики, як гнучкість, здатність до адаптації, творчості, швидка реакція, оптимізм [109, с. 12].

Робота викладача ЗВО відбувається зазвичай у процесі, характерної для магістратури, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зі сформованими особистостями, інколи з достатньо дорослою аудиторією. У цьому контексті у Великій Британії проводиться ґрунтовна компетентнісно зорієнтована професійно-педагогічна робота щодо підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих [109]. Провідна увага тут приділяється оволодінню формами й методами, що забезпечують ефективне навчання дорослих [Там само, с. 10 – 11], наприклад, майбутні викладачі іноземних мов учаться застосовувати групові форми роботи, ситуації змагання; організувати сприятливе

навчальне середовище, де їхні студенти мають можливість продемонструвати свій особистий досвід [Там само, с. 12].

Достатньо незвичний підхід стимулював нас звернути увагу на підручники та дидактичні матеріали, що пропонуються майбутнім викладачам іноземних мов у розвинутих країнах світу в процесі їхньої фахової підготовки. Провідні рекомендації щодо відбору навчального матеріалу орієнтують, у першу чергу, обирати такі ресурси, що концентруються на потребах студентів, на компетентностях, що можуть їм знадобитися в їхній подальшій професійній діяльності [573]. На думку науковців, відбір матеріалу повинен бути ініційовано самими студентами, і саме вони у своїй більшості спрямовують освітній процес відповідно до власних освітніх цілей і рівня знань, а не стільки викладач (*Dogme approach*) [573].

А за якими підручниками працюють у нашій країні? Більшість вітчизняних підручників кардинально відмінні від тих, за якими навчаються викладачі іноземних мов закордоном. Вітчизняні підручники розділяються на ті, що розвивають окремо лінгвістичні та методичні компетентності. Тому ми маємо, з одного боку, ті матеріали, що вдосконалюють та підвищують лінгвістичний рівень майбутнього викладача іноземних мов (вивчається нова лексика, студіюється граматики, відпрацьовується фонетика, аналізуються різні види дискурсів тощо), а з іншого – підручники, що надають теоретичний і практичний матеріал з методики викладання іноземних мов. На жаль, спроби поєднати в єдине ці дві дисципліни не було виявлено.

Аналіз посібників, що рекомендується використовувати за так званним колабораційним методом, ми знаходимо за кордоном («*How to teach vocabulary*» [579], «*How to teach listening*» [613], «*Beyond the sentence*» [618] «*Conversation: From Description to Pedagogy*» [619], «*The CELTA Course Teacher's Manual*» [620], «*Big Questions in ELT*» [621], «*How to teach grammar*» [622], «*How to teach speaking*» [623], та ін.). Вони демонструють, яким чином можливо вивчати лінгвістичні дисципліни, одразу розвиваючи й

лінгвістичні знання та збагачуючись методичними навичками, а отже, формуючи лінгвометодичну компетентність.

Провідні у світі науковці-практики пропонують у своїх підручниках розглядати особливість вивчення лінгвістичних явищ через призму їх викладання, з урахуванням методичної специфіки кожної лінгвістичної теми, наприклад, під час занять з граматики пропонується розглянути: значення граматики в загальному розумінні, для чого її потрібно вивчати взагалі; на що ці знання можуть впливати; як її вивчати за допомогою правил / прикладів / контексту; як оцінювати знання з граматики; як не зациклитись на викладанні тільки граматики [622]. Підручник, що присвячений специфіці розвитку комунікативних навичок: розглядає комунікацію з філософського погляду; рекомендує, як ефективно здійснювати комунікацію іноземною мовою; які методи, форми та технології можливо підібрати для роботи з говорінням; розглядає різновиди дискурсів у комунікації; ознайомлює з плануванням уроків з говоріння та орієнтує на ефективні шляхи оцінки знань [623]. Під час розгляду шляхів навчання лексики підручник містить теми про: лексичні одиниці з лінгвістичного погляду; особливості відбору лексики, уведення її під час заняття; форми роботи в процесі активізації нових лексичних одиниць; ефективні технології оцінки знань щодо перевірки використання лексичних одиниць, які стимулюють учнів вивчати лексичний матеріал [579].

Українськими та інформативними виявилися підручники «*A methodology course for the classroom*» [562], «*Action Plan for Teachers*» [610] «*Beyond the sentence*» [618], «*Conversation: From Description to Pedagogy*» [619], «*The CELTA Course Teacher's Manual*» [620], «*Big Questions in ELT*» [621]. Якщо попередні підручники подають лексичний матеріал, під час якого вдосконалюється методичні навички, то ці підручники, навпаки, подають методичний контекст, що підвищує лінгвістичний рівень, наприклад, «*A methodology course for the classroom*» пропонує такі теми: Як тренувати викладачів іноземних мов? Як зрозуміти навчальні вподобання

студентів? Які ресурси потрібно використовувати під час роботи з різною кількісною аудиторією? Роль викладача в мотивації студентів? Особливість парної та групової роботи. Розвиток чотирьох навичок (говоріння, письмо, читання, слухання). Викладання граматики та лексики. Навички роботи з помилками. Оцінювання.

Отже, наведені приклади підручників, на наш погляд, можуть також бути використані на практичних заняттях з іноземної мови для майбутніх викладачів іноземної мови, використовуючи які можна і вивчати мову в професійному контексті, і підвищувати свій методичний рівень.

Зазначимо, що і за кордоном, і в нашій країні магістранти, які планують стати майбутніми викладачами іноземних мов, уже не вважають головною метою вдосконалення мови. На момент вступу вони володіють іноземною мовою на рівні від B2 до C1/2. Тому, на наш погляд, буде вкрай ефективним збагатити їхні вмінням здійснювати комунікацію в професійному середовищі, а це потребує поєднання цих знань у так званий «лінгвометодичний блок», де можливо буде поєднати в єдине формування і лінгвістичної (мовленнєвої), і методичної компетентності.

Окрему увагу, на наш погляд, слід приділити аналізу проведення педагогічної практики майбутніх викладачів іноземних мов у провідних країнах світу. У документах «головна мета практики окреслюється як: створення умов для закріплення знань і навичок, необхідних сучасному вчителю іноземних мов; здобуття практичного досвіду організації та реалізації навчально-виховного процесу в школі» [23, с. 13]. Обов'язковість практики зазначена в усіх розвинутих країнах світу, в основному логіка її проведення схожа, наприклад, у Великій Британії навчальна педагогічна практика проводиться у вигляді «блок-практики» (передбачає проведення кількох тижнів у закладі-партнері для проведення практики) та «серійної практики» (кілька коротких періодів, що змінюються звичайним освітнім процесом у закладі вищої освіти) [Там само, с. 14].

В Австрії, Німеччині та Швейцарії практика є вкрай «послідовною та характеризується поступовим ускладненням завдань за збереженням наступності між окремими етапами» [520, с. 259]. На рівні бакалавр практика починається з третього семестру, інтегруючись із семінарськими заняттями. В Австрії спочатку студенти отримують «теоретичні знання про загальні принципи планування й проведення уроків, про особливість спостереження за перебігом уроку та про особливість оцінювання на заняттях, згодом майбутні вчителі мають можливість попрактикуватися у проведенні окремих сегментів уроків» [Там само]. Далі, уже з п'ятого семестру, починається друга фаза диференційованої практичної підготовки, яка полягає, «окрім отримання теоретичних знань на семінарських заняттях, проходження й чотири тижневої практики з кожної дисципліни, яка спонукає до самоаналізу, рефлексії набутого практичного досвіду» [Там само, с. 259 – 260].

Цікавим є досвід проведення практик у Німеччині. У межах практичної підготовки на початковому етапі студенти проходять «орієнтувальну практику» (*Orientierungs praktikum*) тривалістю 3 – 4 тижні, де майбутні спеціалісти знайомляться зі школою з позиції вчителя, перевіряється власне ставлення до професії. Цю практику найчастіше студенти проходять у вільний від занять час із наступним обговоренням під керівництвом викладача. Надалі є обов'язковою 8-тижнева «виробнича практика» поза межами навчальних установ, наприклад, на виробництві, у сфері обслуговування тощо. Цю практику, на думку О. Мархевої, можна пройти і до початку основного освітнього процесу. Вона сприяє більш виваженому «професійному спрямуванню, формуванню свідомого ставлення до обраної професії» [299, с. 260]. Наступною є «шкільна практика» (3 тижні), мета якої полягає в спостереженні за навчальними та соціальними стосунками учнів; за стилем викладання та виховним впливом учителів та учнів; ознайомлення з основними проблемами викладання і виховання; підготовка і аналіз занять та власні способи проведення уроків [Там само, с. 260 – 261]. Завдання на цьому етапі ускладнюються, бо студенти вже повинні працювати за планами,

застосовувати різні методи, форми та технології, аналізувати труднощі навчання та шукати ефективні шляхи для їх вирішення, робити самоаналіз занять. Остання практика – «дидактична» – без відриву від навчання (тривалість 1 семестр, тобто проведення один раз на тиждень чотири години шкільних занять у різних вікових групах та їх подальше обговорення) [Там само, с. 261].

Окрім поточного обговорення результатів практики з методистами, для звітної документації готується 20-хвилинна презентація. Також стенографуються заняття або повністю, або окремих його фрагментів, фото, копії учнівських робіт [Там само]. На момент закінчення ЗВО студент має також обов'язково звітувати портфолію. Протягом усіх педагогічних практик студенти збирають документи, що вимагалися впродовж усього терміну навчання, а саме: звіти з практики; роботи, які вони виконували впродовж практики; фрагменти або уроки. Така форма звітності дає можливість уявити шляхи становлення та рефлексивність фахівця.

Зараз у Великій Британії, окрім усіх численних практик, для отримання кваліфікаційного свідоцтва, що дає можливість викладати в закладах освіти, вимагається проходження річного стажування – «інтернатури» [146, с. 15]. Навіть якщо ви маєте досвід роботи в школі за кордоном, то все одно буде необхідним пройти таку «інтернатуру» на території туманного Альбіону.

Як бачимо із досвіду проведення практик у розвинутих країнах світу, практика є саме тим місцем, де студент має можливість уявити себе в ролі майбутнього учасника освітнього процесу, що, безперечно, вплине на свідомість обрання професії, створення стійкої професійно зорієнтованої мотивації до оволодіння викладацьким фахом. Що дуже важливо на шляху до формування лінгвометодичної компетентності, так це кількість годин, проведених на базах практики, їхня різноманітність. Усе це, безперечно, формує власний стиль викладання вже на момент навчання у ЗВО. Завдяки формам звітності в межах підготовки презентацій та портфолію реалізується міждисциплінарність навчання, створюється цілісність педагогічного процесу, формуються необхідні

компетентності, що роблять майбутніх спеціалістів упевненими та досвідченими фахівцями вже на момент випуску із ЗВО.

Результатом успішного проходження практики є вміння здійснювати науково-дослідну роботу. На підтримку уявлень про її специфіку та особливості організації та реалізації на старших курсах у країнах Європи практикується проведення «просемінару» як більш складної форми організації освітнього процесу, що вимагає певного рівня сформованості уявлень про предмет дослідження та має на меті навчання знань про специфіку наукової роботи, розв'язання фахових проблем шляхом написання рефератів, виконання письмових робіт та ведення дискусій» [299, с. 264]. На думку О. Мархевої, «одним із основних критеріїв успішного опанування професією і формування творчої особистості випускника вищої педагогічної школи є науково-дослідна робота» [Там само]. В Угорщині пропонують низку курсів для розвитку навичок здійснення науково-дослідної роботи: «Основи наукових досліджень», «Розвиток навичок письма англійського наукового стилю», що розвивають «уміння аналізувати наукову інформацію; виконувати індивідуальну і колективну науково-дослідну роботу, спрямовану на отримання нових знань та формування навичок до самоосвітньої діяльності» [299, с. 263].

У Німеччині й у Швейцарській Конфедерації також велику увагу приділяють науковій діяльності майбутніх викладачів іноземних мов. Наукові роботи інтегровані в загальну наукову проблематику, а весь процес підготовки спрямовано на формування готовності, по-перше, до інноваційної викладацької діяльності, а вже далі – до перекладацької, літературознавчої, науково-дослідної та адміністративної діяльності [22; 588].

Поєднання наукової та практичної діяльності, на наш погляд, розвиває наукову творчість, що є, зрозуміло, специфічною характеристикою для педагогів-новаторів, які саме в університетських стінах мають майданчики для впровадження та реалізації власних інноваційних наукових задумів.

Отже, аналіз зарубіжного досвіду впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дає можливість сформулювати такі висновки.

1. Теоретичні розробки підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у рамках компетентнісного підходу в зарубіжних країнах здійснюються відповідно до мовного режиму, що сприяє глобалізації освітнього простору, де вчитель є ключовим елементом у реалізації інтеграційних настроїв. Згідно з аналізом визначено єдині принципи підготовки педагогічних кадрів, що сприяють можливостям навчання впродовж життя; спонукають до професійного партнерства і між країнами-партнерами, і в рамках персоніфікованого партнерства; орієнтовані на формування професійно необхідних компетентностей, що дають можливість зрозуміти соціальну та культурно роль викладача.

2. Визначено, що найбільш ефективною моделлю підготовки майбутніх викладачів іноземних мов визначено інтегровану модель, упродовж якої професійно зорієнтовані компетентності набуваються через різні форми професійної рефлексії, що організовуються в процесі фахової підготовки. Результати аналізу вказують на орієнтацію освітньої мети під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на суспільні потреби та у зв'язку із середовищем, де їм доведеться працювати.

3. Аналіз робіт щодо формування викладацької компетентності зумовлює висновок щодо необхідності врахування студентоцентрованого підходу у підготовці майбутніх спеціалістів, залучення студентів до дослідницької та практико-перетворювальної діяльності; планування індивідуальних траєкторій професійного розвитку за рахунок активного й кооперативного характеру навчання. За результатами аналізу визначено, що форми, методи та технології роботи мають орієнтуватися на те, що майбутнім викладачам іноземних мов буде потрібно (*student's needs*) під час виконання професійних обов'язків. Рефлексивність освітнього процесу, його діяльнісна спрямованість, поєднання наукової та практичної діяльності, розвиток

критичного мислення за таксономічними принципами відкривають широкі можливості до формування професійних компетентностей під час вивчення дисциплін різних циклів.

4. Розглянутий зарубіжний досвід упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дає можливість створити передумови для вдосконалення вітчизняної системи їхньої фахової підготовки, що дасть змогу наблизити результати освіти до потреб та вимог вітчизняного ринку праці. Упровадження компетентнісної моделі вищої освіти в український освітній простір стане спробою вирішити такі протиріччя між: соціальним замовленням суспільства щодо підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зі сформованою лінгвометодичною компетентністю та недостатнім рівнем реалізації цього напряму в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки; орієнтацією вищої освіти на формування високого рівня сформованості лінгвометодичної компетентності та відсутністю наукових і методичних засад їх формування; цілісністю, багатоаспектністю, динамічністю процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та його фрагментарним, роз'єднаним, неоперативним відображенням у змісті професійної підготовки майбутніх спеціалістів у процесі їхньої фахової підготовки.

Отже, зарубіжний досвід упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дає можливість запозичити значні його здобутки для впровадження у вітчизняну систему підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, не знижуючи її традиційних досягнень.

Висновки до розділу 1

Вивчення ретроспективного аналізу зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури в контексті визначення стану розробленості проблеми лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки дає підстави дійти таких висновків.

1. Грунтуючись на ретельному аналізі використаних джерел, ми визначили три основні вектори становлення й розвитку проблеми становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки в українському науковому просторі.

Перший етап охоплює ретроспективний аналіз проблеми становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов у науковому просторі, де розкрито важливі аспекти етапів становлення професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, які ми пов'язуємо з розвитком методики викладання іноземних мов як окремої педагогічної науки. У рамках цього вектора виявлено важливі віхи становлення основ професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, описано їх професійні якості, які дають змогу з'ясувати поняття «лінгвометодична компетентність» та спроектувати теоретичні й методичні засади педагогічної системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки в наступних розділах дисертації.

Другий вектор передбачав дослідження з формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов як сучасної педагогічної проблеми. На цьому етапі розкрито важливі аспекти в ракурсі сучасної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Сучасні дисертаційні роботи орієнтовані на такі тематики, що дають можливість наповнити традиційне навчання майбутніх викладачів іноземних мов особистісно зорієтованим, практично спрямованим, гуманістичним та компетентнісним змістом, при цьому активно інтегруючись у глобальне світове наукове співтовариство.

Третій вектор уміщує дослідження, у яких репрезентовано аналіз зарубіжного досвіду формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Проаналізовані студії стосуються процесу лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що враховують досягнення розвинутих країн світу відповідно до європейських освітніх стандартів, що зумовило впровадження компетентнісної ідеї на рівні нормативної стратегічної реалізації.

2. Ретроспективний аналіз історичної літератури, сучасних наукових досліджень та методичних праць свідчить про еволюцію становлення професійної підготовки, яку умовно можна представити у вигляді таких періодів: перший період – закладання основ для професійної підготовки викладачів іноземних мов; другий період – зародження спеціалізованих фахових інституцій для професійної підготовки викладачів іноземних мов; третій період – започаткування основ для компетентнісно зорієнтованого навчання в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов; четвертий період – це започаткування ступеневої освіти, орієнтації на демократизацію та глобалізацію в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

3. Комплексний аналіз сучасної наукової літератури в контексті визначення сучасного ступеня дослідження проблеми лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дозволив проаналізувати, по-перше, фундаментальні наукові праці в контексті підготовки майбутніх філологів у рамках компетентнісного підходу, де ґрунтовно розкрито концептуальні положення щодо їхньої професійної освіти, особистісного розвитку та формування професійної готовності до майбутньої професійної діяльності тощо; по-друге, останнім часом спостерігається тенденція до підвищення уваги вітчизняної наукової спільноти в напрямі вдосконалення проблеми формування фахово зорієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов за рахунок діяльнісних та творчих компонентів, які стимулюють професійну рефлексію й суб'єкт-суб'єктну взаємодію як ознаку

особистісно зорієнтованого навчання; по-третє, сучасні освітні процеси крокують відповідно до визначених інтеграційних і глобалізаційних процесів, які орієнтують підготовку майбутніх викладачів іноземних мов на навчання впродовж життя, планування професійного розвитку під час навчання у ЗВО, упровадження особистісно зорієнтованого підходу, інтеграції педагогічної практики в курс «Методики викладання іноземних мов», урахування специфіки майбутньої професійної діяльності під час розробки навчальних курсів. З'ясовано, що дотепер майже недослідженою залишається проблема формування лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

4. Аналіз зарубіжного досвіду підготовки та формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у розвинутих країнах світу спрямовує нас на врахування особистісно зорієнтованих принципів для забезпечення вимог ринку праці; інтеграції практики з теоретичними та практичними дисциплінами, а також з їхньою науково-педагогічною діяльністю; упровадження технології критичного мислення; інтеграція лінгвістичного та методичного матеріалу в єдиний лінгвометодичний блок. Багатоваріантність компетентностей, що представлені зарубіжною освітньою системою, дають можливість запозичити їх для впровадження вітчизняною системою підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, зберігаючи національну своєрідність традиційної їхньої підготовки.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях та матеріалах конференцій [201; 202; 203; 207; 210; 211; 214; 215; 221; 222; 224; 225; 229; 230; 232].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Теоретичне обґрунтування поняття «лінгвометодична компетентність майбутніх викладачів іноземних мов»

На думку вчених, сьогоденні вимоги й запити суспільства потребують обізнаних, творчих, ініціативних фахівців у різних галузях, тому освіта прагне знайти такий підхід, у якому цілісність внутрішнього світу людини забезпечено її взаємозв'язком із суспільством [42]. Орієнтація освіти на особистісно зорієнтовані принципи вимагають звернення до такого інструментарію, що дасть можливість ефективно оцінювати якість наданих освітніх послуг. Саме тому компетентнісний підхід у наш час є одним із напрямів модернізації професійної освіти і в Україні, і закордоном.

Компетентнісний підхід виник у ХХ столітті та спочатку був пов'язаний із можливістю переглянути якість підготовки спеціалістів до роботи у професійній сфері, а вже згодом розпочав свій шлях в образотворчому процесі. Досліджуваний підхід дає можливість, з одного боку, гармонійно інтегрувати амбіції особистості в професійній діяльності та, з іншого – використовувати потенціал кожної такої особистості для спрямування країни до більш стрімкого соціально-економічного прогресу. У таких умовах актуальною є не знаннева модель освіти, а саме компетентнісна, яка уможлиблює вміння та навички «вирішувати проблеми» [59, с. 11], на які фахівці натрапляють у повсякденній професійній діяльності. Саме тому наукові розвідки все частіше спрямовують свою увагу на вдосконалення якості підготовки майбутніх спеціалістів у межах компетентнісного підходу.

Модернізація вищої освіти зумовила впровадження компетентнісної моделі на рівень обов'язкової нормативної реалізації в рамках Закону

України «Про вищу освіту» [141], «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [337 – 338], положень «Про освітньо-кваліфікаційну (ступеневу освіту)», «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Відповідно до цих документів бути компетентним – це бути «здатним мобілізувати у найскладніших ситуаціях професійного життя отримані знання й досвід» [508, с. 8].

Так, орієнтація на компетентнісний підхід дає можливість підготувати таких фахівців, які з легкістю зможуть компіювати в єдності і теоретичними знаннями, і практичною підготовленістю для успішного виконання професійної діяльності [Там само]. На думку К. Рудницької, «компетентнісний підхід передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, ... реалізація такого підходу передбачає використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок» [423, с. 241].

У студіях Н. Бібік [51; 244], І. Драч [125; 126], І. Зимньої [152 – 154], О. Локшиної [288 – 289], В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової [293], О. Пометун [385; 386], А. Хуторського [522 – 524] закладено теоретичні засади компетентнісної підготовки майбутніх фахівців, визначено її суть, зміст і структуру, виявлено умови та шляхи ефективної підготовки майбутніх спеціалістів.

Тож, у контексті нашого дослідження ми дещо переходимо від поняття «підготовка» спеціалістів (майбутніх викладачів іноземних мов) до поняття «компетентність», де виникає необхідність уточнити та конкретизувати основні поняття сучасного компетентнісного підходу в освіті, а саме з характеристики понять «компетенція» та «компетентність».

На нашу думку, аналіз цих термінів слід розглядати у єдності, оскільки вони мають один спільний корінь, наприклад, у європейських мовах «компетентність» та «компетенція» є одною лексичною одиницею: англійська «*competence*», французька «*compétence*», німецька «*Kompetenz*»,

італійська «*competenza*», іспанська «*competencia*», латвійська «*competence*», фінська «*pätevyys*», датська «*kompetence*», польська «*kompetencje*», угорська «*szaktudás*» та ін. Це може бути прояснено тим фактом, що в англійській мові «компетенція» (*competence*) на сьогоднішній день фактично прирівнюється в європейській науковій літературі до «компетентності». Оскільки український науковий простір в основному користується англомовними джерелами, то, на жаль, переклади «часто супроводжуються серйозними спотвореннями оригіналу» [293, с. 30]. Розуміння та використання цих термінів у сучасному українському науковому просторі є неоднозначним, оскільки, по-перше, вони відносно нові для української вищої школи; по-друге, компетентнісний підхід у вищій школі ще знаходиться в стадії становлення.

Як уже було зазначено, категорії компетентнісного підходу («компетентність» та «компетенція») мають аналоги в багатьох мовах світу, які мають чималу інтелектуальну традицію вживання цих термінів у педагогічній галузі, тому їх використання викликає труднощі в підборі відповідних лексичних одиниць, що дуже часто вкрай суб'єктивно підбирає перекладач серед великого різнобарв'я термінів, які існують у вітчизняному педагогічному понятійному вжитку. А отже, виникає питання: який термін необхідно використовувати: «компетенція – *competency / competences*» чи «компетентність – *competence / competencies*»?

Існує три версії етимології терміна «компетентність» (*competence*). По-перше, вважається, що він походить від французького слова «*compétence*» – дієприкметник теперішнього часу від «*competer*» – збиратися разом, бути зручним, підходити; по-друге, ймовірно, він походить від латинського слова «*competentia*» – узгодженість, симетрія, збиратися; по-третє, існує думка, що термін походить від іншого латинського слова «*competer*» – відповідати, підходити [576].

Етимологія поняття «компетентність» (*competency*), зроблена І. Чеботарьовою, доводить, що англомовні монолінгвальні та тлумачні словники ототожнюють поняття «*competency*» (виникло в 1590 – «достатньо

кваліфікований») та «*competence*» (з'явилося у 1797 – «бути компетентним»), розуміючи їх як можливість робити щось успішно або ефективно [528, с. 227 – 228]. Проте, на думку дослідниці, трактування поняття «компетентність» починає різнитися в британському та американському контекстуальному баченні. Так, «американські вчені розглядають «компетентність» як характеристику індивіда для компетентного виконання професійної діяльності, а британські – як властивості самої діяльності» [Там само, с. 288]. Проте зазначимо, що авторка розвідки з'ясувала, що, «на думку експертів міжнародних організацій, компетентність розглядається як здатність застосовувати знання, уміння і навички при виконанні якоїсь конкретної задачі» [Там само, с. 228].

М. Мюлдер, Т. Ваїгель, К. Коллінз вважають, що термін «компетентність» має грецьке та латинське коріння [604, с. 2]. У працях Аристотеля наявний термін «*atere*», що розуміється як сила, яка розвивалася й удосконалювалася до такої міри, що стала характерною рисою особистості» [25, с. 155]; у працях Платона (*Lysis*, 320 до н.е.) трапляється термін (*ικανότης*), що тлумачився як якість особистості, яка намагається чогось досягти [604, с. 2]. Дещо пізніше він з'являється в латинськомовних джерелах (*competens*), що трактується як «здатність», а вже в XVI столітті поширюється серед сучасних європейських мов [11, с. 52].

Поширений у сучасному вжитку електронний ресурс Wiktionary Dictionary не розмежовує різницю між «компетенцією» та «компетентністю», які тлумачаться як особа, що є фізично та інтелектуально підготовленою [631]. У Кембриджському (*Cambridge Dictionary*) та Оксфордському словниках (*Oxford Dictionary*) ці два поняття ототожнюються в одній лексичній одиниці «*competency*», яка трактується як важлива навичка особистості, здатна бути компетентною [566; 606]; словник Мерріам-Вебстер (*Merriam-Webster Dictionary*) розуміє ці поняття як здатність виконувати щось на високому рівні [604]. Розмежування «*competency*» та «*competence*»

представлено тільки в словнику Макміллан (*Macmillan dictionary*), де останнє розуміється як здатність робити щось задовільно або ефективно [600].

Аналізуючи англomовні джерела, ми постійно стикалися із труднощами репрезентації понятійного апарату компетентнісного підходу для його розуміння українською мовою. Така плутанина тільки ускладнювала дослідницький процес, що вимагало від нас більш ретельного дослідження домена цих термінів. Репрезентуємо погляди англomовних дослідників щодо суті термінів «компетентність» та «компетенція». На зарубіжному просторі питанню визначення терміна та класифікації присвячено праці Л. Спенсера [615], М. Мюлдера, Т. Веїгеля, К. Коллінза [604], Р. Султана [616], Дж. Равена [409], М. Сміта [6614], С. Перрі [607] та ін.

Так, О. Варецька в розвідці визначила, що становлення компетентнісного підходу «*competence-based education*» як категорії освіти відбулося в три етапи [71, с. 28]. Тож, *перший етап* (1960 – 1970 рр.) – початок використання в освітніх контекстах термінів «компетенція» та «компетентність» і в смисловому, і в граматичному значенні. На цьому етапі «компетентність» розглядають як якісну характеристику індивіда, його високий рівень професіоналізму, заснований на саморегуляції, самоусвідомленні, розвинутих соціальних навичках (Р. Уайт) та вміннях (Н. Хомський) [71, с. 28 – 29]. На цьому етапі, на думку І. Зимньої, використання терміна поширюється в різних сферах соціальної діяльності – у побуті, літературі, розуміючись як обізнаність у певній галузі або наявність повноважень для виконання окремої діяльності [153]. Отже, на цьому етапі це поняття має біхевіористичне трактування, де компетентність тлумачаться як демонстрація окремої діяльності [578, с. 413].

Сама ідея компетентнісної освіти виникла в 60-х роках ХХ століття у США в рамках ідеї теорії мови [153, с. 14], розбираючись над питанням, яким чином користувач мови може розуміти такі мовні конструкції, що не траплялися йому в практиці до того. Американський лінгвіст Н. Хомський уважав, що це внутрішнє утворення, що не пов'язано виключно з розвитком

навичок виконання окремих завдань, а має ширше та глибше значення [Там само]. Р. Уайт доповнив цю категорію особистісним контекстом та долучив до неї мотивацію, розуміючи, що саме компетентність, а не комплекс знань та вмінь, визначає здатність людини взаємодіяти із навколишнім середовищем, зі змінами, що можуть трапитися на її шляху [630]. Є. Шорт тлумачить термін «компетентність» як володіння ситуацією в умовах різного середовища, що оточує, здатність реагувати на вплив середовища та змінювати його [569, с. 22].

Дещо пізніше, з 70-х років ХХ ст., у Європі закладаються основи конструктивістського підходу, де «індивідууми конструюють власну реальність, яка базується на реаліях навколишнього середовища, взаємодіючи з іншими» [289, с. 53]. У такому контексті мета навчання полягає в «конструюванні власної моделі знань» [Там само], яка формує компетентність за рахунок використання відповідного «інструментарію» (розвитку критичного мислення, уміння вчитися, активна взаємодія з навколишнім світом).

Другий етап (1970 – 1990 рр.) характеризується застосуванням окреслених термінів в управлінні, керівництві, у навчанні спілкування, теорії й практиці навчання мови, розгляд розгорнутого поняття «компетентність» із її структурною різнобарвністю [71, с. 29]. На думку П. Хагера, у цей період компетентність трактується як навички загального характеру, що визначають певний стиль реагування в окремій професійній діяльності [578, с. 413]. І. Зимня вважає, що протягом цього періоду досліджувані поняття розділяються в смисловому значенні: «компетентність» розуміється як кінцевий результат, надбаний у процесі навчання [153, с. 12].

Третій етап (1990 р.) визначається впливом на освіту глобалізаційних процесів, коли це поняття стає предметом загального аналізу, тобто актуалізації необхідності швидкого реагування на виклики інформаційного суспільства, збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізму, мультикультурності, нові вимоги до працівників від ринку

праці, глобальні економічні та соціально-культурні зміни [576, с. 11]. Так, П. Хагер представляє освітній спільноті «компетентність» як необхідний для спеціалістів елемент, який має інтелектуальний, моральний та соціальні компоненти, що необхідні для виконання завдань в окремій професійній діяльності [578, с. 413]. З цього періоду поняття професійна компетентність стає предметом загального аналізу, де з'являється термін «педагогічна компетентність», що містить «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку особистості) [366, с. 451 – 452].

Зарубіжні дослідники трактують категорію «компетенція» як здібність / готовність мобілізувати всі ресурси (знання, уміння, навички, здібності, психологічні якості) для виконання професійно необхідного завдання на високому рівні, відповідно до цілей та умов перебігу подій, що трапляються в професійній сфері [578, с. 399 – 415]. З іншого боку, Дж. Равен говорить, що «компетентність» «необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, засоби мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [409, с. 115]. Л. Спенсер та С. Спенсер розуміють «компетенцію» у вигляді моделі айсберга, де те, чого можна навчити (знання і навички), помітні зовні, а те, що приховано під водою (особисті риси, мотиви, Я-концепція), дуже важко формувати й розвивати [615]. Доповнюючи цю думку, С. Перрі розділив поняття «компетенції» на два складники: ті, що можна розвивати в процесі навчання, – «жорсткі» (професійно-специфічні складники – знання і вміння); і ті складники, які не можна розвивати в процесі підготовки – «м'які» (характеризують риси особистості та її цінності) [607, с. 48 – 56]. Своєю чергою, І. Козубцов та Л. Козубцова, аналізуючи розвідку Дж. Равена, дійшли висновку, що «компетенції» складаються з «когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового складників, навичок і досвіду поведінки в ситуаціях подолання труднощів, що забезпечують упевненість, та набору способів поведінки

особи в професійній діяльності, що гнучко адаптуються» [199, с. 4]. А отже, розуміємо, що загалом у європейському педагогічному тезаурусі ці поняття не розмежовуються, проте їхня неподібність / розбіжність усе-таки відчутна в контексті.

Роблячи переклади та шукаючи відповідності в термінах, вітчизняні вчені розмежували ці поняття для більш чіткого функційного їх розуміння. Так, свій внесок у розвиток та розмежування термінів «компетентність» та «компетенція» зробили вітчизняні науковці: Н. Бібік [51; 244], І. Драч [125 – 128], В. Луговий, О. Слючаренко, Ж. Таланова [293], О. Овчарук [351; 352], О. Пометун [385; 386] та ін. Окрім цього, свій вагомий внесок залишили й інші відомі в науковому колі вчені: А. Вербицький [76], Е. Зеєр [149 – 150], І. Зимня [152 – 154], Г. Селевко [434], А. Хуторський, Л. Хуторська [524], В. Шадриков [535 – 536] та ін.

Усе ж таки авторитетні педагоги сучасності характеризують «компетенцією» «як загальну здібність, яка проявляється і формується в діяльності, ґрунтується на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині встановити зв'язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (систему дій) для успішного розв'язання проблеми» [154, с. 54 – 54]. За національним глосарієм з вищої освіти «компетенції» трактуються як «надані (наприклад нормативно-правовим актом особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків» [323, с. 32]. І. Драч під «компетенцію» розуміє «закріплену норму до професійної діяльності особистості» [128]. Окрім цього, на думку науковиці, розуміння цієї категорії «стосується сфери діяльності фахівця, його прав, обов'язків і зони відповідальності, які визначені в різноманітних офіційних документах: законах, постановах, указах, наказах, положеннях, інструкціях тощо» [Там само].

Імпонує думка А. Хуторського, де «компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, засоби діяльності), яка є заданою щодо певного обсягу предметів і процесів та

необхідною для якісної продуктивної діяльності, а компетентність – це володіння відповідною компетенцією, яка включає особистісне ставлення людини до неї та предмета діяльності» [523, с. 55].

Отже, на думку науковців, «компетентний» – це «той, хто має достатні знання в певній галузі; добре з чимось обізнаний; тямущий; авторитетний; володіє певною компетенцією [483, с. 20]; «той, що володіє компетенцією, чи той, що знає, отже, обізнаний у певній галузі» [103, с. 24]. З погляду Н. Бібік [51; 243], О. Локшиної [288; 289], В. Лугового [291 – 293], О. Овчарук [351 – 352], О. Пометун [385 – 386] та ін., «компетентність» не обмежується тільки знаннями, вміннями й навичками, бо компетентність припускає додатково й накопичення необхідного життєвого досвіду, потрібного для успішного виконання квазіпрофесійних завдань.

Аналізуючи праці експертів Ради Європи, О. Овчарук дійшла висновку, що «компетентність» є комплекс знань, навичок, цінностей, відношень, спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби [251, с. 6]. Аналіз програми «*Definition and Selection of Competencies*» дає підстави тлумачити «компетентність» як «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання» [243, с. 90]. Словник професійної освіти трактує «компетентність» як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [401, с. 156].

За методологією проекту Тюнінг (Turning Education Structure in Europe) «компетентність / компетентності» – це сукупність навчальних здобутків особистості (знання, уміння, розуміння, погляди, цінності, компетентності та вчинки) [625]. А тому під компетентністю розуміється сукупність знань, вмінь, досвіду, відображену в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функційної грамотності [160, с. 53 – 54].

Зауважимо, що І. Зязюн дещо виходить за традиційні рамки розуміння цього терміна, маючи на увазі під «компетентністю екзистенціальну

властивість людини, що є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [160, с. 11]. І дійсно, «компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий елемент саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін.» [Там само, с. 17].

Кумулятивну природу компетентності підкреслено у формулюванні І. Драч, де вона розглядається «як інтегральна особистісно-професійна системна характеристика якостей людини, яка забезпечує її успішну діяльність у професійній та соціальних сферах, сприяє саморозвитку і самовдосконаленню в умовах постійних змін» [127]. Національний освітній глосарій з вищої освіти роз'яснює термін «компетентність» як динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей» [340, с. 32]. Тут також зазначено, що, з одного боку, «компетентності покладено в основу кваліфікації випускника», а з іншого – «компетентність як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [Там само].

З погляду О. Плахотник та О. Безносюка, «компетентність» – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ЗВО для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних галузях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності; «компетенція» включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)» [378, с. 205]. А отже, зрозуміло, що це уявляється такою предметною галуззю, де особистість є обізнаною та проявляє здатність до її успішного виконання.

Проведений нами аналіз щодо понять «компетентність» і «компетенції» та наші особисті погляди на ці терміни вимагав від нас спроби власного їх розуміння в контексті нашого наукового пошуку, жодним чином не зменшуючи зазначені вище авторські визначення цих понять у науковому просторі. Так, під «компетенцією» розуміємо сукупність вимог до знань, умінь та навичок особистості, які забезпечуватимуть успішну діяльність у певній сфері. «Компетентність» ми розуміємо як інтегровану здатність особистості, яка надбана в процесі навчання, ґрунтується на професійних якостях, знаннях, вміннях, навичках, досвіді та проявляється в той самий час, коли за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями автоматично приймаються адекватні рішення щодо нагальної проблеми з урахуванням особистісного до неї (ситуації) ставлення.

Тобто, якщо говорити про абстрактну форму вимог до професійної підготовки майбутнього спеціаліста, то слід застосовувати термін «компетенція» (заздалегідь узгоджена вимога до освітньої підготовки майбутнього спеціаліста); якщо аналізувати «зразок» сформованого в навчально-педагогічній діяльності, так би мовити сформований «навчальний результат» (*learning outcomes*), що може діагностуватися в конкретних педагогічних ситуаціях, то використовуємо термін «компетентність», (особистісна якість, яка відбулася, або характеристика майбутнього спеціаліста). Ураховуючи дидактичну специфіку, закладену в поняття компетентності як педагогічної категорії, вона може характеризувати і певний етап в освітньому просторі, і його кінцевий результат – результат освіти» [432, с. 4].

Завдання, що ставиться для оптимізації нового покоління освітніх стандартів в Україні в рамках компетентнісного підходу, напряму залежить від уточнення, по-перше, понятійного апарату, а по-друге, з'ясування їхніх загальних та специфічних (предметних) компетентностей, із подальшою їх класифікацією. Таким чином, формування компетентностей реалізується засобами змісту освіти, а отже, у майбутнього спеціаліста розвиваються

можливості та вміння вирішувати професійні завдання, тому в цьому контексті ми говоримо про «професійну компетентність».

Орієнтуючись на методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, компетентність може бути розподілена три підвиди [312, с. 4]:

- інтегральні – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;
- загальні – універсальні компетентності, що не залежать від предметної галузі, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку;
- спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної галузі та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

І. Зимня виділяє три групи ключових компетентностей, що необхідні майбутньому фахівцю для ефективного оперування в соціумі: ставлення до самого себе як до суб'єкта життєдіяльності; взаємодія з іншими людьми (соціальна взаємодія); ставлення до діяльності людини [153, с. 23].

Але, незважаючи на достатньо велику кількість класифікацій, які представлені в сучасній психолого-педагогічній літературі щодо професійних компетентностей, вони, на думку І. Драч, мають характерні ознаки: багатofункційність (володіння компетентностями дозволяє вирішувати проблеми повсякденного, професійного та соціального характеру, досягати важливих цілей та вирішувати різноманітні завдання); багатомірність, тобто включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо); надпредметність і міждисциплінарність, тому що вони можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах; динамічність, оскільки вони залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу [125, с. 126].

Найбільш імпонує нам думка А. Хуторського, який конструює трирівневу ієрархію професійної компетентності, розподіляючи їх на: *ключові* (ураховує метапредметний зміст усіх дисциплін); *загальнопредметні* (належать до міждисциплінарних навчальних дисциплін); *предметні* (належать до кожного навчального предмета) [524]. Запропонована А. Хуторським трирівнева професійна компетентність дає нам можливість зорієнтуватися з власним баченням щодо професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Так, вважаємо доречним розподілити професійну компетентність на: *ключову / фахову* (ураховують метапредметний зміст спеціальності взагалі); *базову* (формується в межах міждисциплінарних навчальних дисциплін, складаючи професійний портрет майбутнього викладача іноземних мов); *предметну* (стосуються виключно окремих дисциплін).

Отже, ми бачимо, що під час аналізу компетентностей відмічаємо їх діяльнісний характер, що, безсумнівно, змінює вимоги і до професійної підготовки педагогічних кадрів та викладачів іноземних мов зокрема. Саме тому виникає необхідність розглянути сутнісні характеристики професійної компетентності викладача іноземних мов.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність різних підходів до визначення змісту та структури професійної компетентності педагога. Так, *професійна компетентність викладача* як його *ключової / фахової компетентності* розуміється як: «складноструктурована система теоретичних та практичних знань, що виступає основою відповідних видів компетентності педагога-професіонала, серед яких системотворчою є аутопсихологічна компетентність» [112, с. 43]; «інтегральне утворення особистості, яке містить сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається» [30, с. 8 – 9]; «система знань, умінь, особистісних якостей, що

адекватна структурі та змісту його діяльності» [400, с. 13]; «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [521, с. 18]; «результат професійної освіти, що полягає у досягненні високого рівня педагогічної самосвідомості, готовності до педагогічної діяльності, становлення потреб до професійно-педагогічного самовизначення, творчої самореалізації у педагогічній діяльності» [549, с. 25]. Аналізуючи різні підходи до визначення професійної компетентності педагога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, ми згодні з думкою І. Драч, яка дійшла висновку, що «під професійною компетентністю педагога будемо розуміти його здатність до виконання діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності її вимогам» [126, с. 10].

На важливість формування *педагогічної компетентності* під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов указує А. Шишко [548], розуміючи її як інтегроване багаторівневе утворення в цілісній професійній структурі особистості, що є одним із проявів його професіоналізму та професійно-педагогічної культури, складником професійної компетентності, показником сформованості професійно необхідних умінь, якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань, педагогічних цінностей та практичного досвіду, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення педагогічної діяльності у вищій школі, забезпечують високий рівень професійної самоорганізації та самореалізації в педагогічній діяльності [548, с. 7]. Окрім цього, у рамках дослідження вчена з'ясувала, що педагогічна компетентність майбутнього викладача іноземної мови має статичну форму, яка характеризує рівень сформованості методологічних, фахових, методичних, педагогічних знань, моральних цінностей, принципів та світоглядних переконань особистості, та динамічну, яка виявляється в його вміннях реагувати в різних психолого-педагогічних ситуаціях, ефективно

розв'язувати завдання педагогічної діяльності у ЗВО [Там само]. Визначено такі основні структурні компоненти в змісті педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови: змістово-операціональний, ціннісно-мотиваційний, комунікативний, особистісний, які схарактеризовано через систему компетенцій, які забезпечують здатність до ефективної педагогічної діяльності майбутнього викладача іноземної мови, утворюються сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, якостей і здібностей та можуть розглядатися як критерії сформованості досліджуваного утворення [Там само]. Аналіз цієї розвідки відкриває нам можливість урахувати педагогічний потенціал майбутньої професійної діяльності майбутнього викладача іноземної мови, але, на жаль, визначені критерії обмежуються тільки педагогічною компетентністю. Але, як зрозуміло із специфіки самої професійної діяльності викладача іноземної мови, її грані значно ширші.

У дослідженні професора Л. Мітіної зазначено, що педагогічна компетентність має три структури: діяльнісну (знання, уміння, навички та індивідуальні способи самостійно й відповідально здійснювати педагогічну діяльність); комунікативну (знання, уміння, навички та способи творчого здійснення педагогічної комунікації); особистісну (потреба в саморозвитку, а також знання, уміння, навички самовдосконалення) [327, с. 75]. Отже, педагогічна компетентність викладача – це здатність особистості вирішувати професійні проблеми / завдання, що виникають у ситуаціях професійної педагогічної діяльності за рахунок умілого використання знань, досвіду та цінностей.

З позиції діяльнісного підходу професійна компетентність передбачає здатність та готовність виконувати необхідні професійно-педагогічні дії (Н. Кобзар, А. Линенко, В. Сласньонін). На думку Н. Кобзар «здатність» є складним новоутворенням особистості, що містить у собі не тільки когнітивний та операційний компоненти, а й мотиваційну, волюву й аксіологічну складові, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання діяльності [270], на нашу думку має спільні риси з

компетентністю, що також але характеризуючись не стільки мотивацією, скільки професійним досвідом.

Подальший аналіз наукових джерел указує на факт розгляду професійної компетентності як сукупності інших ключових / фахових компетентностей, що забезпечують становлення професійної компетентності як цілісної та інтеграційної особистісної характеристики фахівця. З іншого боку, в українському науковому просторі питанню формування компетентностей у майбутніх викладачів іноземних мов присвячено розвідки, що деталізують специфіку майбутньої професійної діяльності. Таким чином, цей перелік праць безпосередньо вказує на своєрідність професії (викладача іноземних мов). Підкреслимо, що ідеї, зазначені в сучасних дисертаціях, з одного боку, стали для нас орієнтиром, що дали можливість звернути увагу на необхідність урахувати під час формування компетентностей лінгвістичного та методичного компонентів, а з другого – указали на ефективні форми, методи, технології та умови формування окреслених компетентностей.

У сучасних наукових розвідках рекомендується, наприклад, у підготовці викладачів іноземних мов: урахувати сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [30, с. 18]; передбачати ймовірну професійно-необхідну сукупність знань, умінь, навичок та особистісних характеристик, що забезпечують ефективне виконання завдань іншомовної педагогічної діяльності в різних навчальних ситуаціях [454, с. 15]; інтегрувати профільні предмети із майбутньою професійною педагогічною діяльністю [240, с. 17].

Задля формування ключових / фахових *компетентностей* як виключно специфічних для викладача іноземної мови на українському науковому просторі виділяються роботи, присвячені *формуванню ключової або професійної (фахової) компетентності*: В. Баркасі [30], Ю. Бандура [28 –

29], А. Богуш [54], А. Гордійчук [107], Ю. Запорожцева [145 – 146], С. Іць [174], В. Калінін [177; 178], Г. Мельниченко [310], О. Пахомова [364 – 365], І. Пінчук [375]; І. Халимон [510], М. Сідун [454], І. Пінчук [375]; необхідність урахування *соціокультурної компетентності* під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов висвітлено в студіях Т. Колодько [240], І. Закір'янової [139], С. Шехавцової [543], О. Усик [496]. Так, сформовані на достатньому рівні, ці компетентності дають можливість орієнтуватися в професійному середовищі та в соціокультурних характеристиках людей; адаптуватися до іншомовного середовища, при цьому вміло використовувати правила ввічливості в іншомовному середовищі, проявляти повагу до традицій, ритуалів та стилю життя представників іншомовного суспільства [543, с. 10].

Усі перераховані компетентності вкрай важливі для майбутнього викладача іноземних мов. Соціально значущими для майбутньої роботи є дисертації, присвячені формуванню: *міжкультурної компетентності* (С. Радул [410]); *загальнокультурної* (Т. Несвірська [343]); *культурологічної* (Н. Грицик [110]); формуванню *комунікативної та професійно-комунікативної компетентності* (О. Волченко [90], В. Руденко [421]). Спілкування, на думку науковців, у педагогічній діяльності представляється як сукупність професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції в професійній діяльності та сприяють подальшому самовдосконаленню й самореалізації майбутніх фахівців [91, с. 20]. Цей компонент однозначно повинен бути врахований під час підготовки майбутніх спеціалістів.

Таке розуміння професійної ключової / фахової компетентності призводить до висновку, що вона завжди проявляється в професійно-практичній діяльності та під час вирішення професійних завдань, а результатом педагогічної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов є розвиток особистості того, кого вони будуть навчати, формування в них комплексу компетенцій; науковий пошук шляхів, зорієнтованих на

оптимізацію компетенцій, наприклад школярів / студентів. Проводиться ґрунтовна та активна наукова робота, проте, на жаль, питання формування професійної компетентності викладача іноземної мови зараз знаходиться на початковій стадії розробки й може бути розглянуто як синтез різних галузей знання з акцентом на практикозорієнтованість.

Зазначимо, що специфіка підготовки до педагогічної діяльності, на думку О. Абдулліної, полягає в здатності студента «... після закінчення інституту одразу стати самостійним організатором навчально-виховного процесу як виконувача функцій вчителя» [1, с. 35]. У сучасній педагогічній теорії система загальнопедагогічних знань викладача розглядається і з урахуванням функцій самої педагогічної науки, і із структурою професійної діяльності викладача. Тому процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов повинен ураховувати здатність теоретично обґрунтовувати процес навчання мови й уміння добирати моделі, системи, технології тощо, співвідносні з цілями викладання мови. Таким чином, відзначається подвійність професійної системи компетентностей викладача іноземної мови – і як методичного фундаменту професійної діяльності, і безпосереднього інструменту практичних дій.

За В. Зінченко «лінгвістична компетентність» розуміється як «обізнаність з історією мови й мовознавства, теоретичними основами мовознавства, а також здатність учнів виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів» [156, с. 7]. На думку Л. Овсієнко «лінгвістична компетентність» є «інтегративним утворенням, результатом осмислення мовленнєвого досвіду, що містить володіння знаннями з мови як суспільного феномену і динамічної знакової системи, її розвиток, будову та функціонування; застосування мови на основі літературних норм; збагачення лексичного запасу; сформовані вміння аналізувати мовні факти з фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики; осмислення рівневих зв'язків мовних одиниць, взаємозв'язків між різними лінгвістичними науками, відомостей про роль

мови в житті людини і суспільства» [350, с. 17]. Тобто у будь якого разі, мова йдеться про володіння «лінгвістичної (мовленнєвої) компетентності», що ґрунтується на здатності оперувати системою мови у процесі мовленнєвої діяльності.

Отже, зважаючи на певну значущість зазначених вище студій стосовно нашого дослідження, зауважимо, що більш цінними для нас є дисертаційні праці, у яких розкрито проблеми формування компетентностей, що поєднали за своєю суттю і лінгвістичний, і методичний компоненти. Однією з таких робіт, що деяким чином пов'язана з нашим дослідженням, є наукова розвідка М. Бедевельської [35]. Учена акцентує увагу на ефективності процесу формування *педагогічної майстерності* майбутніх викладачів іноземної мови, де в процесі формування рекомендовано орієнтуватися на такі форми й методи роботи, які готують студентів до виконання їхньої професійної діяльності – роботи в школі, гуртках і клубах з вивчення іноземної мови, викладання у віртуальних навчальних середовищах дистанційного навчання та інших мережевих спільнот [Там само, с. 145]. Цілком переконані, що саме такі форми роботи й така форма взаємодії теорії та практики сприятиме накопиченню того безцінного досвіду, що стане на шляху до формування необхідної в межах нашої розвідки компетентності.

Цінним у контексті професійного становлення майбутніх спеціалістів відіграє і їхня здатність до застосування засобів лінгвометодики, що зараз є невід'ємним елементом їхньої професійної придатності [376; 377]. І, на думку І. Хижняк, систему підготовки педагогів слід здійснювати через «відкриту цілісну ієрархічну сукупність та взаємодію концептуальних і методологічних засад цього процесу, його навчально-методичного та технічного забезпечення, професійно-особистісних утворень майбутнього вчителя, теоретичного обґрунтування засобів електронної лінгвометодики та етапів її опанування здобувачами ступенів вищої освіти «бакалавр» і «магістр»» [359, с. 204].

Підбираючи споріднені з нашим науковим пошуком дисертаційні

розвідки, помічаємо їхню нечисленність. Так, у дослідженні С. Івашнєвої виділено поняття *методична компетентність викладача іноземної мови* [167]. Така компетентність, на її думку, розуміється як усвідомлена здатність і готовність якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну, виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, свідоме і відповідальне ставлення до результатів своєї професійної діяльності [Там само, с. 5 – 6]. Структура методичної компетентності, уважає С. Івашнєва, складається з: *технологічного* (дидактичні вміння та навички, уміння проводити заняття...; уміння та навички використання дидактичних ігор; навички психолого-педагогічного прогнозування успішності навчальної діяльності на основі психологічного тестування); *когнітивного* (знання психолого-педагогічних особливостей певної вікової групи; знання іноземної мови; знання дидактики та методики навчання іноземної мови ...); *особистісно-мотиваційного* компонентів (емоційне ставлення, бажання, зацікавленість у роботі з цією віковою категорією, ставлення до підвищення кваліфікації, самоосвіти) [Там само].

Незважаючи на теоретичну новизну цього трактування професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, на нашу думку, сама її назва «методична компетентність» достатньо звужена. Окрім цього, не зовсім обґрунтованим є звуження процесу формування професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови виключно за рахунок дисциплін методичного циклу.

Наведемо й інший приклад. У дослідженні Л. Тишакової [490], яка, заручившись визначенням Н. Манько щодо *технологічної компетентності* як системи креативно-технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності з перетворення об'єктів (разом із суб'єктом і процесами) педагогічної дійсності, збагатила його авторською особистісно зорієнтованою характеристикою (самозмінна, самоперетворення, самоосвіта, саморегуляція особистості педагога) [Там само, с. 9].

Таке тлумачення свідчить про достатню близькість цієї роботи в контексті нашого дослідження. Цінним є також те, що в процесі вдосконалення технологічної діяльності вчена виявила нові ресурси технологічної компетентності: доволно керована активізація й актуалізація креативно-технологічних здібностей і в студентів на практиці в школі, і в учнів; формування особливого типу мислення студентів (системного, образно-понятійного, дискурсивного) у процесі спільної й самостійної пізнавальної діяльності, що виявляється в їхній здатності самостійно формулювати проблему, висувати навчальні завдання, установлювати зв'язок між елементами знань, формулювати висновки й умовиводи [Там само, с. 15]. Нам імпонує такий підхід, оскільки він у своїй сутності охоплює надзвичайно важливі компоненти підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що неодмінно буде враховано нами в подальшому. Але ця думка нам теж убачається не достатньо повною з логічного погляду, оскільки авторка прирівнює досвід лінгвометодичного знання та досвід педагогічної діяльності до володіння низкою технологій викладання іноземної мови. А оскільки технологічний процес передбачає наявність компетентності, що може бути застосована тільки у конкретних умовах, що дещо обмежує сам процес професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Формування технологічної компетентності, на нашу думку, буде більш цілісним, якщо реалізувати її як частину лінгвометодичної підготовки, що і передбачено рамками нашого наукового пошуку.

Звернемося до іншого боку досліджуваного нами терміну та проаналізуємо значення *«лінгвометодична компетентність»*, що розуміється як «інтегративне утворення, результат осмислення мовномовленнєвого досвіду, що містить володіння знаннями з мови як суспільного феномену і динамічної знакової системи, її розвиток, будову та функціонування; застосування української мови на основі літературних норм; збагачення лексичного запасу; сформовані вміння аналізувати мовні факти з фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики;

осмислення рівневих зв'язків мовних одиниць, взаємозв'язків між різними лінгвістичними науками, відомостей про роль мови в житті людини і суспільства» [350, с.19] або «сукупністю лінгвістичних знань, тих, що належать до лінгвістики як науки» [156, с. 15] та «характеризує особистість як людину, яка володіє мовою і вміє нею користуватися на основі граматичних правил, тобто здатність суб'єкта навчального процесу виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів» [там само].

У розвідках, присвячених педагогічній освіті майбутнього викладача іноземної мови, в основному йдеться про формування професійних умінь у процесі вивчення методики викладання іноземної мови або дисциплін лінгвістичного циклу. У лінгвометодиці вищої школи поняття професійної компетентності в контексті професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови використовується нечасто (О. Бігич [52]; О. Ішутіна [175]; О. Копусь [250]; А. Нікітіна [345]; Н. Остапенко [357]; О. Фенцик [503], І. Хижняк [512 – 516; 587 – 558] та ін.).

У дослідженнях автори, ґрунтуючись на положеннях про компетентнісний підхід в освіті, запропонували оригінальні ідеї щодо змісту та структури самих компетентностей, способів їх формування, що може слугувати зразком для проектування системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов під час навчання у ЗВО.

Тому звернемося до розгляду визначення лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови через зміст поняття «*лінгвометодика*» та його, на думку деяких науковців, синонімічного терміна «*лінгводидактика*» [54, 52, 357; 503]. Вочевидь, з одного боку, може вважатися, що ці два терміни за суттю – ідентичні поняття, які з позиції педагогічної термінології знаходяться в одній педагогічній площині (хоча поняття «...дидактика» ширше поняття «...методики»), з іншого – вони «мають різні функції відповідно до освіти» [98]. Так, аналізуючи ці поняття

[296; 522] (див. табл. 2.1), та в контексті з'ясування поняття лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземної мови доходимо висновку, що методика все ж таки більше зорієнтована на процесуальну грань підготовки майбутнього спеціаліста, й, окрім цього, як зазначає А. Хуторський, методика дає можливість збагатити науку специфічними дисциплінарними особливостями, а отже, різниця дидактики та методики «визначається меншою мірою спільністю знань, які отримують у результаті дослідження в галузі методики, та значною їх зумовленістю конкретним змістом навчального предмета» [522].

Таблиця 2.1

Порівняння понять «лінгвометодика» та «лінгводидактика»

Лінгвометодика	Лінгводидактика
Поняття	
Наука про закономірності організації процесу навчання, про методи, способи, прийоми, форми викладання, тобто часткова дидактика, (теорія навчання окремої дисципліни). У загальному розумінні – це розділ педагогіки про методи навчання, тобто про теоретичне та практичне оволодіння окремої дисципліни	Теоретична наука щодо змісту освіти та організації процесу навчання. У загальному розумінні – це розділ педагогіки про загальну теорію освіти й навчання, тобто загальні методи освіти. Дисципліна, що оперує різними частковими методиками, розглядаючи питання філософії освіти, а отже, є більш загальною дисципліною
Мета	
Створити теорію навчання для окремої дисципліни, розробити необхідні методичні прийоми, організаційні форми та методи навчання	Створити теорію навчання, спрямовану на розробку методичних прийомів, організаційних форм та методів навчання, які оптимізують процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками
Предмет	
Сукупність способів, методів, прийомів викладання та проведення занять за галузями	Мета, зміст, закономірності, методи, принципи навчання як засоби навчання та виховання

Узагалі в методиці термін «лінгвометодика / лінгводидактика» або

«лінгвометодична / лінгводидактична робота» використано у вітчизняному науковому тезаурусі А. Богуш [54], О. Ішутіною [175], О. Копусь [250], А. Нікітіною [345], Н. Остапенко [357], О. Фенцик [503], І. Хижняк [512 – 516; 587 – 558] та зарубіжними науковцями (Н. Колеснікова [238 – 239], Т. Ємельянова [131], Т. Рамзаєва [414], Н. Фоміна [507]).

Поняття «лінгводидактика» з'являється в ужитку в 1969 році завдяки М. Шанському. У сучасних наукових джерелах існує певна плутанина щодо використання досліджуваних термінів. Так, уважається, що «лінгводидактика» – це теоретична наука, щодо методики викладання іноземної мови [311, с. 81], а інколи й виключно рідної мови [Там само, с. 7], а «лінгвометодика» як наука про закономірності викладання іноземної мови [16, с. 11]. У межах проблеми досліджено специфіку цих понять та встановлено, що лінгводидактику розуміють як загальну теорію навчання мов, методику як науку, що характеризує сам процес вивчення мови, а лінгвометодика орієнтується у питаннях викладання конкретної мови, враховуючи її специфіку. По-перше, факт більшої практико зорієнтованої, функційної та процесуальної спрямованості терміна «методика» щодо специфіки нашого наукового дослідження, все більше запевняє нас у влучності дослідження саме лінгвометодичної компетентності. По-друге, принципового значення набуває той факт, що лінгвометодика розкриває специфічні чинники викладання мови у процесі майбутньої професійної діяльності зі спеціалістами різних спеціальностей. По-третє, міждисциплінарний підхід, дає можливість врахувати, що формування як лінгвістичних так і методичних дисциплін тільки виграє за рахунок «вивчення лінгвометодичних дисциплін у паралелі із засвоєнням мовознавчих дисциплін та предметів психолого-педагогічного спрямування» [175, с. 68]. А такий підхід вимагає виникнення міждисциплінарних взаємозв'язків, що мають бути реалізовані в межах однієї компетентності – «лінгвометодичної».

Тому розглянемо сучасні формулювання «лінгвометодичної

компетентності» в рамках українського наукового простору. Аналіз наукової літератури зазначає, що термін «лінгвометодична компетентність» не є новим для українського наукового простору, але роботи дослідників вказують на неоднозначність його визначення (О. Гарцов [97], О. Ішутіна [127], Л. Морська [332], Л. Сімоненко [456], А. Нікітіна [345], Н. Синичкіна [444], І. Соколова [466], О. Фенцик [503], І. Хижняк [512 – 516; 587 – 558]). Так, «лінгводидактична компетентність» осмислюється як інтегроване утворення, що становить володіння випускником системою знань, умінь, навичок, досвідом та оцінним ставленням до об'єкта, предмета, змісту та структури науки про мову, принципів, методів, прийомів і форм навчання, а отже, це інтегрована характеристика якості випускника філологічного факультету, результативний блок його університетської методичної підготовки [357, с. 28].

Дослідженням лінгвометодичної компетентності вчителя початкових класі взагалі займалася О. Фенцик, яка розуміє її як інтегративну єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь, навичок та досвіду навчально-методичної роботи, готовність та здатність творчо розв'язувати професійні завдання, які необхідні для якісного проектування, організації навчально-технологічної діяльності» на заняттях [503, с. 201]. О. Ішутіна розуміє «фахову лінгвометодичну компетентність як здатність учителя продуктивно вирішувати професійні завдання в галузі мовної освіти школяра на основі системи знань з української мови та методики її викладання через усвідомлення метапредметної функції рідної мови та її статусу як національно-культурного феномену; сформованість ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовність і прагнення до професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання рідної мови» [175, с. 68].

У рамках «фахової дидактичної компетентності майбутнього магістра-філолога (українська філологія)» О. Копусь розуміє «комплекс інтегрованих професійних якостей особистості магістранта, що передбачає готовність до

науково-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі і виші відповідно до означеної кваліфікації та ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді викладання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін у профільній та вищій школах, сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших, є однією з підструктур особистісних характеристик фахівця» [250, с. 398].

О. Ішутіна вважає «лінгвометодичну компетентність» комплексом «інтегрованих професійних якостей особистості майбутнього вчителя-філолога, що передбачає готовність до науково-педагогічної діяльності в загальній школі і виші відповідно до означеної кваліфікації та ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді викладання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших; усвідомленні мета предметної функції рідної мови та її статусу як національно-культурного феномену; сформованості ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовності і прагненні до професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання різної мови» [175, с.7]. На нашу думку цей термін враховує всі грані професійної діяльності викладача, що працює з філологами, але, з нашої точки зору, він не в достатній мірі розкриває специфіку лінгвометодичної компетентності саме викладачів іноземних мов, що працюють у ЗВО.

Здатністю продуктивно вирішувати професійні задачі в аспекті мовної освіти школяра на основі системи знань про мову та методику її викладання через розуміння метапредметної функції мови, її статусу як національно-культурного феномену та сформованості ціннісних орієнтацій педагога бачить лінгвометодичну компетентність вчителя Н. Синичкіна [444, с. 11]. Це формулювання, з одного боку, охоплює специфічність роботи вчителя як ретранслятора духовно-моральної культури мови, що викладається, враховує важливу, для специфіки нашої роботи, метапредметну функцію мови як

національного феномену, але обмежується специфікою роботи у школі, що дещо звужує наше авторське розуміння цього терміну.

Ці формулювання, на нашу думку, є вкрай влучними, але ці розвідки стосуються підготовки фахівців української філології або початкових класів, що деяким чином може бути використано й у нашій роботі, але не в повному обсязі, зважаючи на специфіку досліджуваної нами спеціальності, яка все ж таки вимагає більшої уваги. За думкою І. Хижняк, яка займалася підготовкою учителів іноземних мов у початкових класів, у структурі професійно-педагогічної компетентності має бути виокремлена лінгвометодична компетентність як «здатність на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в молодших школярів мовної та мовленнєвої компетенцій» [513, с. 23]. Відмітимо точність цього формулювання, хоча воно підходить до специфіки нашого фаху, проте все ж таки стосується учителів іноземних мов у початкових класах, які мають дещо інший функційний зміст у фаховій підготовці.

Отже, доходимо висновку, що лінгвометодична компетентність у її структурі має стати інтегративним інваріантом професійної компетентності викладача іноземних мов, розглядається нами як особистісна характеристика викладача, що здатній виконувати професійні дії. Наше авторське бачення терміну *лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземної мови розуміється як інтегровану здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою її викладання у ЗВО.*

Так, зроблений на ми аналіз свідчить, що ефективність професійної готовності майбутнього викладача іноземної мови визначається *цілісністю лінгвістичної (мовленнєвої) і методичної підготовки, яка орієнтована на*

соціальну роль та функційність викладача іноземних мов у суспільстві. Тому *під лінгвометодичною підготовкою* розуміємо цілісний освітній процес, орієнтований на формування лінгвометодичної компетентності, який передбачає здатність викладача іноземної мови на основі цілісної системи знань про мову та методику її викладання забезпечувати інтеграцію лінгвістичних знань і практичних умінь та навичок у процес вирішення професійних завдань як викладача іноземної мови, який працює у ЗВО.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури в контексті сутності поняття «лінгвометодична компетентність» дозволяє сформулювати такі висновки цього підрозділу:

1. Становлення термінів «компетенція» та «компетентність» умовно можна розділити на три етапи. Перший етап – це початок використання в освітніх контекстах досліджуваних термінів. Другий етап характеризується застосуванням цих термінів в управлінні, навчанні, теорії й практиці мови. На цьому етапі «компетентність» розглядається із її підструктурними компонентами. Третій етап характеризується впливом глобалізаційних процесів, де ці поняття стають предметом загального аналізу. У цей період виділяється в окрему категорію поняття «педагогічна компетентність», що значно розширило уявлення вчених у контексті сутності поняття «лінгвометодична компетентність», розкривало його соціально значущий складник.

2. Зроблений нами аналіз педагогічної діяльності в галузі професійної освіти показав, що сучасна тенденція до використання компетентнісного підходу в підготовці майбутніх викладачів іноземних мов здатна вирішити низку протиріч. У результаті аналізу та синтезу психолого-педагогічної природи педагогічної компетентності викладача з'ясовано, що вона виділяє компоненти її структури, які мають поставати в нерозривній єдності, які допоможуть досягти нової якості професійної освіти майбутнього викладача іноземної мови.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що професійну компетентність викладача іноземних мов слід розглядати через сукупність ключових / фахових (комунікативної, соціокультурної, міжкультурної, загальнокультурної та ін.); базових (лінгвометодичної та компетентності у галузі дисциплін, присвячених вивченню філологічних дисциплін та методики їх викладання) та предметних компетентностей. При цьому саме базові компетентності становлять професійний портрет майбутнього викладача іноземних мов, одночасно з предметними компетенціями працюючи на формування ключових / фахових, створюючи таким чином фундамент його професійної компетентності. Отже, у рамках нашого дослідження під лінгвометодичною компетентністю майбутнього викладача іноземної мови ми розуміємо інтегровану здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою її викладання у ЗВО.

Визначено, що діяльнісний підхід у процесі формування лінгвометодичної компетентності сприятиме створенню такого контексту педагогічної діяльності, у якому майбутній викладач іноземних мов зможе ефективно оволодіти вміннями вирішувати професійні завдання на нормативно заданому рівні. Такий підхід дає можливість переорієнтувати когнітивний компонент освіти на інтеграцію дисциплін лінгвістичного циклу та методики викладання іноземних мов у міждисциплінарну площину, а отже, і в межах цілісного, метапредметного підходу. Але задля реалізації цього задуму слід, перш за все, розглянути структурну та змістову характеристику лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, що й заплановано в наступному підрозділі нашого дослідження.

2.2. Структура та зміст лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов

Орієнтацію України на глобалізацію та інтеграцію визначено сьогодні головною стратегією в освітньому процесі. Така тенденція зумовлює необхідність переосмислення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у закладі вищої освіти із спрямуванням на компетентнісний підхід. Завдяки генетичному підходу можна простежити, як саме було обґрунтовано та сконструйовано власне розуміння терміна «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови», що репрезентуємо в такому алгоритмі в попередньому підрозділі: професійна компетентність – професійна компетентність педагога – професійна компетентність викладача іноземної мови – лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови.

Відповідно до визначеного алгоритму лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови є логічним продовженням у напрямі уточнення та розвитку понятійного тезаурусу з проблеми компетентнісного підходу в контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Відповідно до теоретичних положень, розглянутих у попередньому розділі, та завдань нашого дослідження перейдемо до визначення змісту й структури лінгвометодичної компетентності викладачів іноземної мови. Шлях цього аналізу будемо реалізовувати гетерохронно, тобто, з одного боку, орієнтуючись на визначене нами в підрозділі 2.1 поняття лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, яке ми розуміємо як визначена як інтегровану здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою її викладання у ЗВО. З іншого – ми беремо до уваги своєрідність професійної діяльності викладача, який, виконуючи функційні обов'язки

викладача іноземної мови у ЗВО, становитиме другий вектор для нашого наукового пошуку.

Перш ніж розпочати аналіз, маємо також ураховувати таку низку чинників:

– по-перше, предметно-фахові знання щодо організації лінгвометодичної роботи та науково-практичної діяльності (де відображена специфіка професійної діяльності викладача іноземної мови, що має бути зафіксована у свідомості майбутнього спеціаліста);

– по-друге, професійні вміння, які полягають у засвоєнні майбутнім викладачем іноземної мови способів і технік професійної діяльності під час її виконання;

– по-третє, професійні навички, які сформовані в процесі циклічного виконання професійних завдань та доведення їх до автоматичного внутрішнього особистісного утворення;

– по-четверте, сукупності сформованих у майбутнього викладача іноземної мови особистісних установок, що визначають унікальний характер виконання професійної діяльності;

– по-п'яте, індивідуально-психологічні елементи, які визначають особистісний стиль професійної діяльності, що проявляються завдяки професійно важливим якостям майбутнього спеціаліста;

– по-шосте, підсистему аутопсихологічних інваріантів, під якими розуміємо особистісні збудники, що стимулюють майбутнього спеціаліста до постійного самовдосконалення, саморозвитку та самодисципліни.

Ураховуючи, що формування лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови має орієнтуватися на особливості професійної діяльності викладача іноземної мови, розуміємо, що вона «характеризується великою соціальною відповідальністю, адже зусилля викладача спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та вмінь яких залежить якість соціально-економічної, політичної, культурної розбудови української держави, формування національної

свідомості і духовності її громадян» [101, с. 186]. Так, педагогічна діяльність – це «діяльність не «для себе», це діяльність «для іншого», «для інших», у цій діяльності поєднуються самореалізація педагога та його цілеспрямована участь у зміні того, хто навчається (рівня його навченості, вихованості, розвитку, освіченості)» [74, с. 6]. На думку М. Фіцули, педагогічна діяльність у закладі вищої освіти розуміється як «діяльність педагога, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства» [506, с. 46]. Учені в контексті дослідження педагогічної діяльності викладача виділяють основні напрями [250, с. 118 – 121; 363; 506], які ми вбачаємо за необхідне врахувати:

- викладацьку професійно-методичну діяльність, спрямовану на: організацію процесу викладання іноземних мов відповідно до нормативних документів; що поєднує теоретичний складник, пов'язаний із розкриттям сутності мовознавчих дисциплін, та практичний складник, спрямований на розв'язання викладацьких професійно-педагогічних завдань, що реалізується в освітньому процесі (підготовка занять: лекційних, практичних, семінарських, педагогічної практики; яка дає можливість розробляти й готувати до видання навчально-методичну літературу; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розроблення графіків самостійної роботи студентів тощо; поточну роботу щодо підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури);

- організаційну професійно-педагогічну діяльність, зорієнтовану на організацію педагогічних практик; підготовку матеріалів на засідання кафедри, ради факультету та закладу вищої освіти; роботу з підготовки науково-методичних семінарів інших організаційних уповноважень. Окреслена діяльність спрямована на володіння прийомами діалогізації з учасниками освітнього процесу, уміння бути ініціативним у процесі виконання професійних обов'язків;

- науково-дослідницьку діяльність, спрямовану: розвивати творчий, науковий потенціал, підвищувати науковий рівень знань, уміння ознайомлюватися з новою науковою літературою, стежити за розвитком передової науки за кордоном, аналізувати основну методичну літературу, уважно опрацьовувати науково-методичні журнали зі своєї дисципліни, вивчати досвід освітньої роботи колег, експериментально перевіряти доцільність запровадження педагогічних новацій у власну практику, уміння переосмислювати науковий матеріал та виявити те, що доцільно застосувати у своїй освітній діяльності; розробляти на основі отримання теоретичних даних практичні навчальні матеріали (посібники, рекомендації тощо); на оволодіння навичками наукового стилю літературно-писемної мови, уміння грамотно викладати хід та результати власного наукового дослідження; уміння публічно доповідати й захищати основні теоретичні положення свого наукового дослідження;

- культурно-просвітницьку діяльність, спрямовану на: можливість використовувати навчальну дисципліну (іноземна мова) задля прищеплення духовних, морально-етичних, громадянських якостей, формування особистісних якостей (людяності, порядності, чесності, справедливості, толерантності, гендерної нейтральності тощо), розвиток комунікабельності та креативності. За рахунок полікультурного простору в межах дисципліни «Іноземна мова» розвивати комунікабельність за умови активного спілкування, удосконалювати соціокультурну компетенцію. Такі види роботи вчені рекомендують організувати в позалекційний час: через співбесіди, клуби інтересів, під час проведення тематичних вечорів, екскурсій тощо; через кураторську роботу [356, с. 447 – 449; 506, с. 48 – 50].

Звертаючись до компетентнісного підходу в Україні й конкретно до структури професійної компетентності викладача ЗВО, відмітимо, що в її підсистемі з'являються додаткові вимоги щодо включення додаткових компонентів, що є специфічними для сьогоденних реалій. Тому сутність і зміст лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних

мов розуміємо як підсистему професійної (педагогічної) компетентності викладача іноземної мови з урахування специфічних для його галузі вимог.

Для визначення педагогічної компетентності викладача іноземної мови з теоретичних положень виокремлено основні їх функції, частково охарактеризовані І. Зязюном, Н. Кузьміною, Н. Ничкало, Л. Подимовою, І. Сенновським, В. Сластьоніним та ін. [268; 344; 368; 439; 459]. Отже, до професійних функцій викладача іноземної мови в межах прояву сформованої лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови під час роботи в закладі вищої освіти віднесемо:

- *гностично-проектувальну функцію* – вміння викладача іноземної мови акумулювати необхідні лінгвістичні та методичні знання, працювати та використовувати літературу з профілю; відбирати й стратегічно підбирати навчальний матеріал; планувати, прогнозувати й будувати педагогічний процес, визначати цілі навчання, планувати найбільш ефективні методи, форми, технології, прийоми та заходи для отримання необхідного педагогічного результату; проводити науково-дослідницьке дослідження та оформлювати його; уміти викликати інтерес до іноземної мови як дисципліни, спонукати до активності, формувати в студентів мовленнєву, мовну, комунікативну та соціокультурну компетенції;
- *комунікативно-організаторську функцію* – уміння викладача кооперувати та організовувати спільну діяльність з суб'єктами освітнього процесу (студенти, колеги, керівництво); уміння продуктивно колаборувати в колективі / групі; уміння виконувати різні комунікативні ролі й функції; уміння застосовувати професійно необхідні технології розв'язання конфлікту; уміння застосовувати ефективні комунікативні стратегії; устанавлювати професійні контакти;
- *діагностико-корекційну функцію* – уміння здійснювати контроль та корекцію власного рівня сформованості лінгвометодичної компетентності; визначати критерії для оцінки відповідно до вимог; володіти діагностичними

методами, уміння розробляти критерії для оцінки знань не тільки тих, кого вони планують навчати, а також і для самодіагностики;

- *мотиваційно-розвивальну функцію* – уміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення глобальної педагогічної науки задля самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку; уміння творчо використовувати й індивідуалізовано адаптувати інформацію та інформаційні технології у власній професійній педагогічній діяльності;

- *рефлексивну функцію* – здатність викладача іноземної мови переосмислювати процес або результат особистої професійної діяльності, критично самоаналізувати засоби, форми, методи та технології щодо їхньої ефективності під час власної педагогічної діяльності; визначення ефективних та дієвих шляхів організації освітнього процесу після творчого переосмислення, рефлексії; орієнтація на формування власного педагогічного стилю викладання іноземної мови; володіння техніками здоров'язбереження; уміння гармонізувати режим праці та відпочинку задля запобігання професійному стресу та стагнації (рис.2.1.).

Зважаючи на специфіку професійної діяльності викладача ЗВО, його професійні функції визначимо зміст лінгвометодичної компетентності, що виражається в здатності до мовленнєвої, методичної та науково-дослідницької діяльності.

Так, здатність до *мовленнєвої діяльності*, розкриваємо через спроможність використовувати лінгвістичну галузь знань задля її застосування в професійно-практичній діяльності як викладача іноземної мов. *Предметна* підготовка викладача іноземної мови розуміється як колегіальність знань, умінь, навичок із циклу знань про загальну (гуманітарна та фундаментальна підготовка) та професійну підготовку викладачів іноземної мови (психолого-педагогічна та науково-предметна підготовка), необхідних для здійснення успішної професійної діяльності та з розумінням професійно-педагогічного їх значення. У цьому контексті ми говоримо про сумісність знань про систему іноземної мови як матеріалу для

породження і сприймання її як інструменту професійно-педагогічної діяльності. Тобто необхідність в оволодінні викладачем іноземної мови таким рівнем предметної підготовки в галузі теоретичних засад, щоб на високому професійному рівні бути здатним реалізовувати цю здатність в практичній педагогічній діяльності.

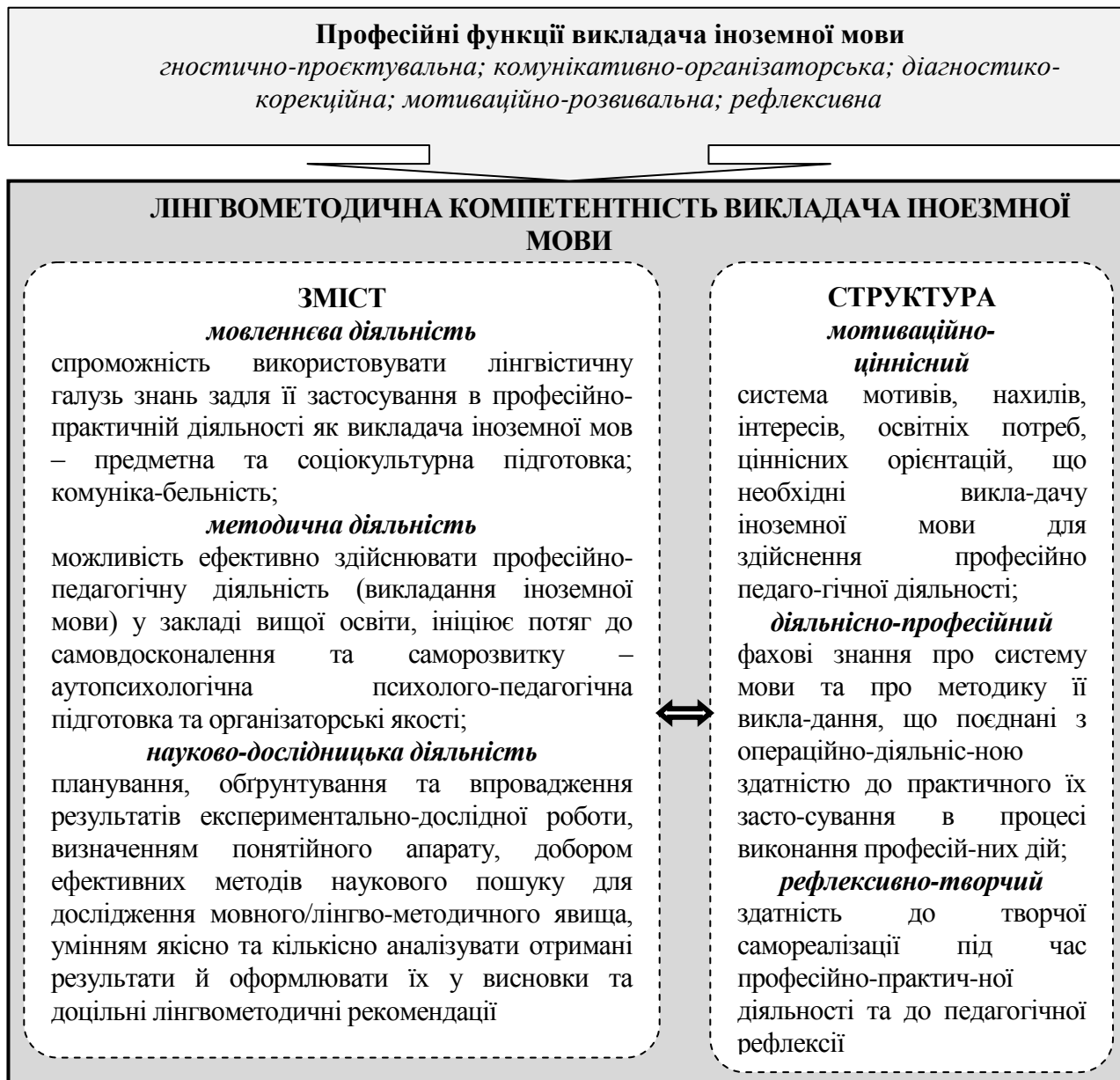


Рис. 2.1. Зміст та структура лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови

Оскільки до цієї підготовки зараховуємо професійні знання, уміння й навички, то відповідно до наукової концепції, представлені І. Зязюном [368], та згідно зі специфікою професійної діяльності викладача іноземної

мови виділимо п'ять блоків знань, що віднесемо до предметної підготовки викладача іноземної мови, а саме:

1. Психолого-педагогічні знання – стосуються особливостей засвоєння лінгвістичного матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; знання щодо особливостей оволодіння лінгвістичною навчально-пізнавальною та комунікативною діяльністю тими, кого планують навчати майбутні викладачі іноземних мов; знання з дидактики та вміння їх творчо використовувати в процесі викладання лінгвістичних дисциплін, знання методів, форм і засобів навчання, що є найбільш ефективними для здійснення якісної педагогічної діяльності майбутнього викладача іноземної мови.

2. Професійно-предметні знання – належать до специфіки користування іноземною мовою як засобом спілкування, критичного мислення, отримання інформації з усіх доступних джерел, оцінювання її, розуміння співрозмовника, формулювання власної думки; знання щодо організації пізнавальної діяльності тих, кого майбутні викладачі будуть навчати в подальшому; знання, як забезпечити умови і для саморозвитку, і для розвитку тих, кого будуть навчати; знання в галузі лінгвістики в обсязі, достатньому для репродуктивної трансляції об'єктам освітнього процесу; знання лінгвометодичної термінології.

3. Науково-дослідницькі знання. Це знання щодо цілісного уявлення викладача іноземної мови про науку як систему знань; знання з методології наукового пізнання та визначення її місця в лінгвометодичному дослідженні; сутність наукових методів у лінгводидактичному дослідженні, планування й організація наукового експерименту; обробка результатів наукових спостережень та їх оформлення; робота з науковою літературою та підготовкою матеріалів до оформлення лінгвометодичного дослідження.

Услід за думкою І. Зязюна, підкреслимо, що «знання повинні бути сформовані одразу на всіх рівнях: методологічному (знання закономірностей розвитку загальнофілософського ряду, обумовленість цілей виховання і

навчання тощо); теоретичному (закони, принципи і правила педагогіки та психології, основні форми діяльності й інше); методичному (рівень конструювання освітнього процесу); технологічному (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах) [368]. Відповідно до наукових теорій І. Ісаєва, О. Міщенко, В. Сластьоніна та Є. Шиянова, М. Паталахи зазначимо, що «професійна компетентність є єдністю теоретичного і практичного аспектів, готовності педагога до здійснення професійної діяльності, її структури, що представлені через педагогічні вміння» [363, с. 123 – 125]. Тобто практична готовність викладача іноземної мови має виражатися в зовнішніх уміннях, маєтись на увазі в практичних діях, які можна спостерігати під час виконання професійних обов'язків.

Отже, у контексті деталізації вмінь викладача іноземної мови в змісті предметної підготовки виділено [363, с. 118 – 125]:

- теоретичні: уміння аналітично та педагогічно мислити; уміння діагностувати педагогічні явища, аналізувати їхні складники (умови, причини, мотиви, засоби, форми та ін.); знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо;

- прогностично-проективні: уміння прогнозувати педагогічний процес, розвивати особистісні та соціальні відносини; уміння конкретизувати педагогічне прогнозування в аспекті навчання й виховання, обґрунтування способів та етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо;

- рефлексивні: уміння викладача іноземної мови аналізувати свою професійну діяльність: правильно ставити мету й завдання адекватно змісту педагогічного процесу; уміти підбирати ефективні форми, методи, засоби та технології, відповідні індивідуальним і віковим особливостям;

- мобілізаційно-орієнтаційні: розвиток інтересу, формування мотивації до освітнього процесу; самостимулювання до саморозвитку і творчості; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості

тощо; уміння формувати ціннісні установки особистості, її світогляду (стимулювання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості: організація діяльності з метою прояву й закріплення соціально значущих якостей);

- інформаційні: уміння отримувати, систематизувати знання й адаптувати їх до педагогічного процесу; уміння ефективно виділяти головні та другорядні освітні задачі, уміння їх стратегічно планувати та впроваджувати в освітньому процесі;

- розвивальні: організація процесу взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку особистості (психічних процесів, властивостей); уміння організувати спільну діяльність, що узгоджена із освітнім середовищем;

- перцептивні, що проявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії: всебічно сприймати партнерів по спілкуванню; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття тощо;

- комунікативні: спрямовані на організацію педагогічного спілкування: установлювати психологічний контакт; коригувати й управляти процесом; налагоджувати зворотний зв'язок; володіння комунікативною культурою [363].

Переходячи до обґрунтування навичок, що притаманні викладачу іноземної мови, звернемося до тлумачення Ю. Пассова, який під навичками розуміє «самостійну дію в системі свідомої діяльності, що стала завдяки сукупності якостей однією з умов виконання цієї діяльності» [362, с. 39]. Отже, навички майбутнього викладача іноземної мови повинні стати таким новоутворенням, завдяки якому майбутній спеціаліст буде спроможний виконати раціональну дію відповідно до нормативно заданих вимог професії. Навички стануть автоматичними, стійкими та гнучкими тільки в результаті

багаторазового повторення окремих цілеспрямованих вправ, спрямованих на їхнє вдосконалення.

У контексті здатності виконуватися мовленнєву діяльність майбутньому викладачу іноземної мови слід мати достатній рівень *соціокультурної обізнаності*. Соціокультурна роль викладача іноземної мови, на думку Л. Власенко та Н. Божок має проявлятися в здатності знайомити тих, кого будуть начати з «національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки», навчити здатності «користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови [56]. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін.» [90; 91]. Із цього поняття зрозуміло, що соціокультурна роль викладача іноземної мови виявляється через специфічність його дисципліни. Тобто викладач має бути полікультурно підкованим, але також усвідомлювати себе транслятором національної ідентичності. Так, наявність соціокультурної підготовки уможливорює здійснення ефективної міжкультурної комунікації, ураховуючи національну, релігійну, геополітичну, соціальну ідентичність субкультур.

Оскільки головною в процесі такого спілкування є мова, то соціокультурна підготовка – важливий аспект у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. На думку С. Шехавцової, процес соціокультурної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов має відбуватися в таких векторах, а саме: формування лінгвокультурного компонента (знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояв толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур; виявлення соціальної відповідальності за свою поведінку як громадянина Української держави); соціолінгвістичного (знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, особливостей писемного мовлення, знання мовленнєвих особливостей соціальних угруповань та національних меншин);

та етнопсихологічного (знання соціокультурних норм поведінки в умовах міжкультурної комунікації, національної ментальності, ціннісно-розумових аспектів духовної культури, способу життя соціокультурних співтовариств та співвідносні з ними звички, норми, традиції; уміння та навички культурного самовизначення, тобто визначення себе в якості полікультурного суб'єкта) [557, с. 10 – 11].

Здатність викладача іноземної мови бути ретранслятором соціокультурних цінностей виражається в знаннях, що стосуються загальної культури країни, що вивчається, знань із країнознавства, лінгвокраїнознавства, соціолінгвістики та етнопсихології іноземної мови; володіння різними засобами міжкультурного спілкування в різноманітних професійних ситуаціях; володіння навичками формування соціокультурної компетенції в тих, кого навчатимуть.

Для здійснення мовленнєвої діяльності викладачу іноземної мови слід бути *комунікабельним*. У межах нашої проблематики, бути комунікабельним – це бути здатним «розв'язувати комунікативні задачі з метою оволодіння високим рівнем спілкування іноземною мовою, тобто сформованість умінь й навичок вільного вираження думок і почуттів у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письмо і в різних сферах спілкування: особистісній, публічній» [390]. В аспекті підготовки викладачів іноземних мов убачаємо за доцільне користуватися тлумаченням О. Волченко, яка бачить цю дефініцію як «мовленнєвий механізм, що дозволяє їм (викладачам іноземної мови – *наша прим.*) виконувати функції професійної діяльності (комунікативно-навчальну, гностичну, конструктивно-планувальну й організаторську)» та, окрім цього, це «сукупність професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють подальшому самовдосконаленню та самореалізації майбутніх фахівців» [91, с. 20].

У рамках нашого дослідження бачимо комунікабельність як здатність до взаємодії в умовах і міжкультурної комунікації, і в процесі виконання освітньої діяльності для досягнення поставленої комунікативної мети; наявність знань національно-специфічних моделей професійної комунікативної поведінки представників інших мов та культур; вибір відповідного стилю професійного спілкування; уміння використовувати особливості невербального спілкування.

Здатність до *методичної діяльності* розкриваємо через *аутопсихологічний, психолого-педагогічний підготовка та організаторські якості*, що в сукупності дає можливість ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність (викладання іноземної мови) у закладі вищої освіти, ініціює потяг до самовдосконалення та саморозвитку самого викладача іноземної мови.

Тож, *аутопсихологічний* показник професійної підготовки викладача, на думку Н. Кузьміної, розуміється як здатність особистості до «професійного самовдосконалення, а також самопізнання сильних й слабких сторін власної особистості та її діяльності, про те, що і як треба зробити, щоб підвищити якість своєї праці» [268, с. 63]. Окрім цього, на думку В. Свистун, аутопсихологічний бік підготовки викладача закладу вищої освіти складається з: умінь усвідомлювати цілі, мету, зміст і результати власної педагогічної діяльності, своїх професійних здібностей; знань про способи професійного самовдосконалення та бажання самовдосконалюватися; умінь бачити причини недоліки у своїй професійній діяльності [433, с. 219].

Погоджуємося з думкою Н. Гузій про те, що саме аутопсихологічний чинник є «основоположною ланкою у становленні справжнього педагога, оскільки поряд з наявністю знань з певної предметної галузі, умінням застосовувати різні методи навчання та виховання, обізнаності педагога у сфері міжособистісних відносин важливим є усвідомлення педагогом власних можливостей стосовно конкретної діяльності, необхідність

самовдосконалення особистісних характерологічних рис, прагнення до постійної самоосвіти» [112, с. 181].

Діяльність викладача іноземних мов вимагає наявності певних особистісних якостей та соціально-психологічних рис особистості. Дослідження професійно значущих якостей викладача закладу вищої освіти реалізоване О. Брюховецькою та Т. Чаусовою, які на перше місце ставлять високий інтелект, глибоку культуру; на друге – широкий кругозір, ерудицію; на третє – почуття гумору; на четверте – доброзичливість, чуйність, уважність, доброту [67]. Дотримуючись теоретичних положень щодо професійних якостей педагога закладу вищої освіти [93; 164; 191; 268; 269; 270; 298 та ін.], запропонуємо їх розмежування на п'ять підсистем: професійне мислення; експресивні якості; організаторські якості; професійна спрямованість; комунікативні якості. Тобто до структури цієї підготовки вченими включено професійно важливі якості, які розподіляються за сферами професійного пізнання, професійного спілкування, професійної праці, професійної творчості, професійного саморозвитку [67].

Між тим, аутопсихологічну підготовку ми вбачаємо в наявності знань та навичок про способи професійного самовдосконалення; самокритичність (розуміння своїх сильних та слабких сторін у процесі виконання професійної діяльності); уміння бути орієнтованим на самопізнання, самоконтроль та самокорекцію; мати адекватну самооцінку; наявність пізнавального інтересу до отримання інноваційних знань, підвищення кваліфікації для роботи в нових умовах, бажання здійснювати освітню діяльність, усвідомлення особливостей методики навчання іноземної мови дорослої аудиторії тощо. Так, аутопсихологічна підготовка дає можливість сформуванню такого сукупного мислення, що в динаміці буде спроможним створити власний педагогічний стиль, який можна реалізувати не тільки в процесі професійної діяльності, а й у процесі пошуку педагогічного Я.

Психолого-педагогічна підготовка є наступною в змісті методичної діяльності. З погляду С. Івашнєвої, така підготовка має відображати

структуру методичної готовності до здійснення освітньої діяльності [167, с. 14]. Таку думку підтримує і Ю. Присяжнюк, яка вважає, що ця підготовка має можливість проявлятися в «педагогічній діяльності, а також у процесі взаємодії викладача з іншими суб'єктами освітнього процесу ... її сутність полягає у здатності вирішувати проблеми методичного забезпечення викладання та учіння в єдності змістового і процесуального компонентів як основи розвитку світоглядної позиції особистості» [392, с. 16].

Таку саму думку знаходимо й у концептуальних положеннях А. Волошук, яка вважає, що така підготовка є інтеграцією «особистісних характеристик, що забезпечують виконання професійних функцій, здатність ефективно будувати освітній процес на гуманістичних засадах, який ґрунтується на системі спеціально-наукових, психолого-педагогічних, методичних знань, професійно-методичних умінь і навичок, індивідуально-психологічних характеристик і досвіді їх використання в процесі професійної діяльності» [89, с. 16].

Близьке нам за змістом дослідження А. Шишко, що цікаве з аспекту формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови в процесі магістерської підготовки. Таку підготовку вчена розуміє як деяку професійну структуру, що сформована в «особистості педагога, що уособлює розвиток професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, особистісних якостей і здібностей, ціннісно-мотиваційної сфери; змістово визначається специфікою педагогічної діяльності» [548, с. 15].

Суть психолого-педагогічної підготовки О. Гура пропонує розглядати у межах системи специфічних якостей особистості, «що визначають відповідність фахівця вимогам до професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі й може бути представлена у вигляді сукупності певних підсистем; її цілісність, саме існування забезпечується взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності; вона має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної й особистісної,

характеризується циклічністю – виявляється з певною періодичністю та різною комбінацією елементів; виявляється у професійній діяльності й базується на діяльнісних компонентах; виконує інтегративну функцію психіки» [114, с. 27]. На думку дослідниці, психолого-педагогічна підготовка має орієнтуватися на «результат цілеспрямованої, спеціально організованої професійної підготовки», таким чином можливо «забезпечувати ефективне вирішення основних завдань професійної педагогічної діяльності (наукової, методичної, навчальної та організаційно-виховної роботи) й професіогенезу педагога (успішної професійної адаптації, формування оптимального індивідуального стилю професійної педагогічної діяльності, досягнення професійної зрілості всупереч розвитку професійних деформацій та деструкцій)» [Там само, с. 29].

Резюмуючи сказане, під психолого-педагогічною підготовкою викладача іноземної мови розуміємо вміння планувати, управляти, контролювати, використовувати ефективні форми, методи, технології й засоби, зорієнтовані на навчання іноземних мов; наявність знань з педагогіки, психології та методики викладання іноземної мови, уміння працювати відповідно до вимог програми та особливостей; здатність стратегічно, тактично й оперативно виконувати функції викладача іноземної мови; уміти враховувати психолого-педагогічні особливості тих, кого планують навчати, уміння працювати з дорослою аудиторією та відповідно до профілю та навчальної програми, уміти проводити виховну роботу, використовуючи іноземну мову. Зауважимо, що ця підготовка дійсно є багатокомпонентною, оскільки інтегрується з лінгвістичними, педагогічними, методичними, психологічними, соціологічними, прагматичними, етно- та соціокультурними проблемами.

Останнім показником до ефективної методичної діяльності виокремимо *організаторські якості*. З погляду С. Пільової, «організаторська діяльність – це діяльність педагога, що забезпечує залучення студентів до різних видів навчально-виховної роботи, координація як окремих об'єктів

навчального процесу так і усієї групи задля досягнення поставлених цілей і завдань, спрямованих на їхній всебічний розвиток» [374, с. 16]. Дослідниця, розглядаючи це поняття, тлумачить його як «знання щодо організації організаторської діяльності, вміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних, управлінських умінь та якостей, що дозволять йому належним чином здійснювати організаторську діяльність у майбутній професії» [Там само].

У рамках нашого наукового пошуку здатністю до організаторської діяльності викладача іноземної мови будемо розуміти особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності (уміння викладача іноземної мови розв'язувати організаторські завдання); сформованість професійних, особистісних, управлінських умінь та якостей, що дозволять належним чином виконувати організаторську діяльність як викладача іноземної мови (знання організаторської діяльності, наявність організаторських і комунікативних умінь; сформованість морально-вольових, лідерських якостей, толерантності); уміння вирішувати конфлікти, приймати рішення, рефлексувати свою педагогічну діяльність.

На останок зміст лінгвометодичної компетентності розкриваємо через здатність викладача іноземної мови виконувати *науково-дослідницьку діяльність*, що пов'язана із плануванням, обґрунтуванням та впровадженням результатів експериментально-дослідної роботи, визначенням понятійного апарату, добором ефективних методів наукового пошуку для дослідження мовного або лінгвометодичного явища, умінням якісно та кількісно аналізувати отримані результати й оформлювати їх у висновки та доцільні лінгвометодичні рекомендації. Формування в майбутніх викладачів іноземної мови вмінь та навичок дослідницької лінгводидактичної діяльності розглядаємо як одне з основних завдань підготовки майбутнього викладача, що працює у ЗВО. Його вирішення сприятиме задоволенню особистісних творчих та професійних потреб, що значно підвищить конкурентоспроможність таких фахівців на ринку праці, та здатність до

особистісного професійного зростання.

Так, роз'яснюючи науково-дослідницьку діяльність Л. Бурчак проявляється через «якості, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; уміння спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення дискусійних питань; виконання дослідницької роботи; вміння проводити педагогічні дослідження, організовувати експеримент; узагальнювання та передбачення наслідків дослідницької діяльності в процесі навчання у ВНЗ та в подальшій професійній діяльності» [68, с. 16].

Досліджуючи аспект цієї проблеми в процесі підготовки викладачів на магістерському рівні, Л. Бондаренко роз'яснює його як деяке «зміщення («зсув») смислового контексту майбутньої професійної діяльності з функціонально-репродуктивного на перетворювально-творчий» [60, с. 10]. Учена вважає, що цей чинник є як «універсальний інструмент освоєння педагогічної дійсності», що можливість цієї підготовки спроможна сформуванню «дослідницький тип педагогічного мислення, розвивається дослідницький потенціал як внутрішній ресурс особистості, що забезпечує формування дослідницької компетентності як здатності ефективно розв'язувати дослідницькі завдання, здійснювати науковий пошук, ефективно організовувати і власну НДР, і своїх вихованців» [Там само]. Важливість та необхідність цієї підготовки акцентована авторкою й у її тлумаченні, де такий дослідницька підготовка проявляється у «інтегративній властивості особистості, що поєднує в собі знання, уміння, науковий досвід, особистісні цінності та якості (креативність, творче мислення, уяву, спостережливість) дослідника й виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність і здатності організувати продуктивну науково-дослідну роботу студентів [Там само, с. 17].

Своєю чергою, О. Копусь під дослідницькою компетентністю розуміє «знання і володіння методами дослідження мови й методами наукового педагогічного дослідження з метою аналізу мовних, лінгводидактичних

явищ, вивчення та опису педагогічних ситуацій і проблем, пошуку найефективніших їх шляхів розв'язання та подальшого впровадження в практику профільної і вищої школи» [250, с. 127].

Здатність до дослідницької діяльності, з погляду Л. Бондаренко, «виявляється в єдності його особистісно-розвивальної, науково-методологічної, ціннісно-сислової функцій, інтеграції мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів, сформованість яких забезпечує оволодіння майбутніми викладачами ВНЗ в умовах магістерської підготовки дослідницькою діяльністю як універсальним інструментом освоєння педагогічної дійсності, розвиток здатності до творчого розв'язання нестандартних професійно-педагогічних задач, актуалізацію дослідницького потенціалу, формування дослідницького типу педагогічного мислення, здатності до творчого саморозвитку» [60, с. 17].

Отже, підготовку майбутніх викладачів іноземних мов до дослідницької діяльності має проявлятися в потребі викладача іноземної мови володіти методологією лінгводидактичного дослідження; умінні спостерігати й аналізувати, підбирати інноваційні форми, методи та технології в процесі професійної діяльності, уміння їх адаптувати під потреби професійної діяльності; умінні проводити лінгводидактичне дослідження, організовувати експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки науково-дослідницької діяльності і під час навчання у закладі вищої освіти, і під час майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови.

Наявність такої підготовки сприяє розширенню простору вільного вибору творчих видів діяльності, розвитку здатності до креативності, самовираження, саморозвитку. Ураховуючи професійну діяльність викладача іноземної мови, у процесі його діяльності виникає необхідність оформлювати понятійний апарат науково-дослідної роботи, планувати, обґрунтовувати та впроваджувати експериментально-дослідну роботу, підбирати ефективні

методи наукового пошуку для дослідження мовного або лінгвометодичного явища, уміти якісно та кількісно аналізувати отримані результати та оформлювати їх у висновки та доцільні лінгвометодичні рекомендації тощо.

Отже, лінгвометодична компетентність майбутніх викладачів іноземної мови характеризується і специфікою лінгвістичних, і лінгводидактичних дисциплін, де вони інтегруються як із широким спектром елементів: фундаментальними знаннями фахових дисциплін; творчими здібностями, самодисципліною, саморозвитком у процесі виконання науково-дослідницької діяльності; та вміння адаптуватися до складних обставин майбутньої практичної діяльності в ринкових умовах; уміння здійснювати інноваційну діяльність, використовуючи сучасні світові здобутки. Професія майбутнього викладача іноземної мови дуже креативна, вона вимагає глибоких знань з лінгвістичної теорії (фонетики, граматики, лексикології, фразеології, морфології, словотвору, синтаксису, лінгвокультурології, соціолінгвістики. Таким чином, констатуємо факт того, що змістова характеристика лінгвометодичної компетентності є багатокomпонентним утворенням, саме тому її формування можливе за умови системності та комплексності. Так, це може бути реалізоване за рахунок упровадження навчальних, методичних та організаційних заходів, що зорієнтовані на формування змістових складників, провідних видів професійної діяльності викладача іноземної мови та сукупності знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей та досвіду.

Таким чином, деталізовані напрями професійної діяльності викладача іноземної мови та розглянуті функції дають можливість визначити структуру лінгвометодичної компетентності, до якої зараховуємо: *мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-професійний та рефлексивно-творчий*.

Так, *мотиваційно-ціннісний* складник лінгвометодичної компетентності включає систему мотивів, нахилів, інтересів, освітніх потреб, ціннісних орієнтацій, що необхідні викладачу іноземної мови для здійснення професійної діяльності. На думку вчених, мотивація є стрижневим

психологічним механізмом, який впливає на характер взаємодії між фахівцями, які вступають у спілкування, кооперацію або співпрацю, оскільки в них є до цього мотив (зацікавленість, прагнення, настанови, орієнтири, спрямованість тощо) [72; 2981]. Так, психологи бачать людину активним творцем власного життя, і професійна сфера не є винятком [301; 419]. На думку Ж. Сартра, «людина обирає себе сама» [431]. Під цим трактуванням ми розуміємо активну, вмотивовану позицію особистості щодо самореалізації в майбутній професійній діяльності, самовизначення освітніх цілей, прагнення до самореалізації та самоствердження.

На думку С. Пакуліної та М. Овчинникової, мотиви репрезентовані зовнішніми та внутрішніми чинниками (пізнавальні мотиви, іррелевантні професійні мотиви) [342; 356]. І під останнім маються на увазі мотиви, наприклад, які дають можливість не відставати від однокурсників, досягти поваги викладачів, домогтися схвалення інших, уникнути осуду й покарання, працювати в приватних організаціях. Окрім цього, зовнішня мотивація віддзеркалюється в демонстрації спрощених навчальній дії, яка не вимагає багато часу (віддають перевагу простим завданням, те, що потрібно, щоб отримати оцінку). До внутрішньої мотивації належать стійкі широкі навчально-пізнавальні мотиви, мотиви до самоосвіти, релевантні професійні мотиви [там само]. Ці навчально-пізнавальні мотиви закладені в самому процесі фахової підготовки: інтерес до професії, успішне навчання, здобуття глибоких знань з профілю, отримання інтелектуального задоволення, самореалізація, самовдосконалення; тенденція до самоосвіти впродовж життя, яка виходить з активності й самостійності самого суб'єкта навчання; висока когнітивна гнучкість під час фахової підготовки; творче розв'язання проблеми, навчального завдання; майбутній викладач швидко адаптується до фахового середовища в межах ЗВО.

Мотиваційно-ціннісний складник функційно зорієнтований ідентифікувати фахові цінності, що стимулюють формування необхідних у межах формування лінгвометодичної компетентності знань, умінь, навичок,

професійних якостей, за рахунок активної комунікації, інтересу до професійної взаємодії, кооперації задля взаєморозвитку, самореалізації та самовиховання. На нашу думку, виокремлення цього компонента в структурі лінгвометодичної компетентності забезпечує орієнтацію на ціннісне та вмотивоване формування лінгвометодичної компетентності; орієнтує майбутніх спеціалістів на самовдосконалення задля самореалізації себе як викладача іноземної мови.

Наступний складник, що має бути виділений у структурі лінгвометодичної компетентності, – *діяльнісно-професійний*. З одного боку, він ураховує когнітивний бік – фахові знання про систему мови та про методику її викладання, а з іншого – поєднання з операційно-діяльнісною здатністю до практичного їх застосування в процесі виконання професійних дій.

Когнітивна сфера розуміється як інтелектуальний простір особистості, яка містить різні форми індивідуальних когнітивних адаптацій [372]; або когнітивних здібностей, що становлять ієрархічно організований системний стрижень особистості: когнітивні здібності взаємопов'язані та утворюють багатокомпонентну структуру [535].

І. Колесникова виділяє такі рівні когнітивності для викладачів іноземних мов: рівень правила (виконання дій згідно з правилами); рівень значення (усвідомлення й розуміння значення лексичних одиниць, що вивчаються); рівень виконання мовленнєвої діяльності (яким чином будується висловлювання, з чого починається, чим закінчується, які аргументи наводяться); соціальний рівень (усвідомлення функції висловлювання (прохання, порада, заперечення тощо); культурологічний рівень (усвідомлення того, наскільки інформація, що повідомляється, відповідає культурним нормам носіїв мов); когнітивний стиль роботи студентів (усвідомлення студентом того, як він / вона навчається, які прийоми використовує, оцінка їхньої ефективності, а також самооцінка рівня володіння мови [238, с. 198].

Отже, у контексті інкорпорації цієї інформації задля визначення фахових знань про систему мови та про методику її викладання у межах діяльнісно-професійного складника виділяємо рівень правил (виконання квазіпрофесійних дій відповідно до професійних правил); рівень значення (усвідомлення й розуміння значення професійної лексики); рівень виконання комунікативної діяльності (яким чином будується комунікація в межах виконання професійних функцій та обов'язків); соціальний рівень (усвідомлення функції викладача іноземної мови, що працює у ЗВО); когнітивний стиль роботи (усвідомлене використання професійно необхідних знань).

Поєднання з операційно-діяльнісною здатністю до практичного застосування знань в процесі виконання професійних дій представлено Н. Савіною, яка розуміє це через вміння аналізувати педагогічну ситуацію та її компоненти, отримувати знання з педагогічних джерел, використовувати здобуті знання в педагогічній дійсності, самоорганізація й теоретична обізнаність [425]. Л. Подоляк та В. Юрченко вважають, що здатність до професійної діяльності включає: ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін (загальна ерудиція); володіння професійною технологією – здатність мобілізувати знання та вміння для розв'язання професійних проблем; високу кваліфікацію, яка характеризується поліфункційністю – уміло переносити набуту здатність виконувати виробничі задачі на різні ланки професійної діяльності; 4) уміння аргументувати способи розв'язання проблеми [382].

Педагогічні вміння, на думку вчених, є сукупністю послідовних дій, які можуть бути автоматизованими у навички, що поєднують теоретичні знання задля вирішення професійних дій [176]. Цілком зрозуміло, що фахові знання залишаються незатребуваними, якщо не співвідносяться з їх практичним застосуванням під час фахової діяльності.

Отже, на думку Т. Приходько, вміння викладача ЗВО представляються сукупністю: гностичних умінь установлювати внутрішні зв'язки та

відношення між окремими фактами, поняттями, процесами та явищами дійсності; предметних (відповідно до об'єкта діяльності) та професійних (відповідно до функцій професійної діяльності) [393]. Услід за вченою ми також виділимо необхідні професійно-педагогічні вміння для викладача іноземної мови, що працює у ЗВО:

- уміння ставити та вирішувати лінгвометодичні задачі, орієнтуватися на студента як замовника освітніх послуг та співучасника освітнього процесу;

- уміння швидко та продуктивно орієнтуватися та вирішувати педагогічну ситуацію; уміння швидко об'єднувати різні види завдання, здійснювати прогнозування їх ефективності та володіти ефективними педагогічними технологіями для їх вирішення;

- уміти педагогічно впливати на студентів, установлювати міждисциплінарні зв'язки, уміти визначати їхні індивідуальні особливості та освітні цілі, визначати їх труднощі та шляхи їх вирішення, урахувувати мотивацію студентів задля підвищення ефективності їхньої освітньої діяльності;

- уміння бачити власну лінгвометодичну діяльність загалом, починаючи від постановки завдань до досягнення результатів у процесі виконання професійних дій.

У контексті розуміння діяльнісно-професійного складника у структурі лінгвометодичної компетентності мають піддаватися аналізу кількість та якість дій, що виконуються викладачем іноземної мови, їх послідовність та час, що витрачається для їх виконання. Тобто це вміння проектувати систему та послідовність дій студентів різних спеціальностей з урахуванням їхніх освітніх цілей, індивідуальних властивостей та специфіки майбутньої професійної діяльності; психолого-педагогічні особливості навчання іноземних мов та володіння ефективними формами, методами та технологіями викладання іноземних мов у ЗВО.

У структурі лінгвометодичної компетентності також виділяється і *рефлексивно-творчий складник*, під яким ми розуміємо здатність до творчої самореалізації під час професійно-практичної діяльності та до педагогічної рефлексії. Тобто, з одного боку, володіння навичками рефлексії (оцінка та переоцінка власних здібностей, професійних дій, яка орієнтована на саморозвиток та самовдосконалення), а з іншого – володіння професійно-творчими здібностями (інноваційною педагогікою, творчими підходами до організації професійної діяльності, творче мислення, наукова творчість).

І. Яворська-Ветрова розглядає рефлексію як здатність особистості створювати цілісне уявлення про своє «Я», пізнавати й об'єктивно оцінювати свої якості, критично ставитись до себе та своєї діяльності, адекватно змінювати уявлення про себе, свої дії, тобто виконувати регулятивну функцію [59]. І ця якість украй важлива для педагогічних працівників.

У педагогічній літературі професійна або професійно-педагогічна рефлексія розуміється як здатність співвідносити себе, тобто можливості свого «Я» та вимоги професії; становить єдність причинно-наслідкових зв'язків, реалізації ціннісних орієнтацій під час роботи над собою як професіонала [21]. На думку Т. Ушевої, професійна рефлексія педагогічного працівника пов'язана з його дієвою та суб'єктною позицією [499].

Професійна рефлексія, як уважає О. Кравців, представляється необхідною умовою для оцінювання себе як суб'єкта професійної діяльності: перегляд професійних дій, якостей, позицій, самооцінок, уміння враховувати позитивні і негативні реакції інших на свою діяльність та об'єктивна їх інтерпретація, визначення причин труднощів [446]. У структурі професійної рефлексії викладача ЗВО виокремлено: кооперативну (вміння та навички взаємодії), особистісну (Я в межах самореалізації творчої активності в ситуаціях самовизначення), інтелектуальну (дискурсивного розв'язання задач), комунікативну («Я очима інших») рефлексії [Там само].

Проблемність та критичність мислення; відкритість та готовність до діалогу, толерантність; альтернативність у пошуку підходів до вирішення

проблем; варіативність у відборі комунікативних стратегій; активність; прийняття відповідальності за вибір професійних рішень є ознаками педагогічної рефлексії [50].

Н. Оксентюк розглядає рефлексію в межах узгоджених трьох компонентів: інтелектуального (знання про себе та про сприйняття іншими), емоційно-ціннісного (інтерпретація особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків та вироблення певного ставлення до себе), регулятивно-конативного (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, співвідносячи очікування інших) [355].

Процес самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення завжди супроводжує професійно-педагогічну або педагогічну творчість. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка педагогічна творчість пояснюється як оригінальний та високоефективний підхід педагога до освітніх завдань, збагачення теорії та практики навчання й виховання [105]. Люди, здатні до творчості, легко адаптуються в будь-якому професійному середовищі [451, с. 10]. Творчі можливості людини реалізуються не тільки у фаховій діяльності, а й у самому процесі її життя як засобі самоствердження, самовираження й саморозвитку [9, с. 13].

Найважливішими характеристиками професійно-педагогічної творчості сучасності вчені виділяють: високий рівень соціальної й моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати власне «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [9; 448; 451].

Творча особистість проявляє себе в пошуковому стилі мислення; розвинутих інтелектуально-логічних здібностях (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемному баченні; творчій фантазії, розвинутому уявленні; специфічних особистісних якостях (любов до дітей; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічних мотивах (необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативних здібностях; здатності до самоуправління; високому рівні загальної культури [451, с. 99].

Аналіз наукової літератури [187; 252; 427; 448] дає можливість виділити в межах рефлексивно-творчого складника такі специфічні особливості, які розкриваються через здатність викладача іноземної мови до лінгвометодичної рефлексії, що спрямована аналізувати власну педагогічну діяльність; наявність рефлексивної позиції в процесі самоаналізу; прагнення до постійного самовдосконалення та здатність творчо підходити до розв'язування лінгвометодичних завдань. Свідомі дії викладача іноземної мови в процесі роботи у ЗВО мають бути спрямованими на усвідомлення, розуміння та оцінку суб'єктом власного «Я», своєї професійної діяльності та поведінки, що забезпечують успішність і формування лінгвометодичної компетентності, і фахової підготовки взагалі, формують об'єктивну самооцінку своїх професійно спрямованих властивостей, поведінки, діяльності, слугують стимулом для самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення.

Ґрунтуючись на дослідженнях, присвячених рефлексії та педагогічній творчості, під рефлексивно-творчим складником ми розуміємо осмислення викладачем іноземної мови своєї професійно-творчої діяльності, своїх здібностей, уміння до самооцінки своїх професійних дій, уміння робити самоаналіз, самодіагностику, виокремлювати альтернативні та інноваційні

способи вирішення професійних завдань. Саме ґрунтуючись на рефлексивно-творчому компоненті, викладач іноземної мови має можливість знайти своє професійне «Я» і сформувати індивідуальний професійний імідж.

Отже, зазначене вище дослідження дозволило сформулювати такі висновки:

1. Аналіз змісту та структури лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов було реалізовано відповідно до двох векторів, де, з одного боку, було враховано термінологічне розуміння нами поняття про «лінгвометодичну компетентність викладача іноземної мови», під якою розуміється інтегрована здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою викладання іноземної мови у ЗВО, та, з іншого функцій викладача іноземної мови, що працює у ЗВО.

2. Врахування особистостей гностично-проектувальної, комунікативно-організаторської, діагностико-корекційної, мотиваційно-розвивальної та рефлексивної функції викладача іноземної мови дало можливість виділити зміст лінгвометодичної компетентності, який розкрито через спроможність використовувати лінгвістичну галузь знань задля її застосування в професійно-практичній діяльності як викладача іноземної мови. Методична діяльність віддзеркалює спроможність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність (викладання іноземної мови) у закладі вищої освіти, потяг до самовдосконалення та саморозвитку самого викладача іноземної мови; науково-дослідницька – пов'язана із плануванням, обґрунтуванням та впровадженням результатів експериментально-дослідної роботи, визначенням понятійного апарату, добором ефективних методів наукового пошуку для дослідження мовного або лінгвометодичного явища, умінням якісно та кількісно аналізувати отримані результати й оформлювати їх у висновки та доцільні лінгвометодичні рекомендації.

3. Структуру лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови розкриваємо через такі складники: *мотиваційно-ціннісний* (система мотивів, нахилів, інтересів, освітніх потреб, ціннісних орієнтацій, що необхідні викладачу іноземної мови для здійснення професійно-педагогічної діяльності), *діяльнісно-професійний* (фахові знання про систему мови та про методику її викладання, що поєднані з операційно-діяльнісною здатністю до практичного їх застосування в процесі виконання професійних дій) та *рефлексивно-творчий* (здатність до творчої самореалізації під час професійно-практичної діяльності та до педагогічної рефлексії).

Отже, виокремлені зміст та структуру лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, які створюють певне підґрунтя для аналізу сучасного потенціалу навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, чому й присвятимо наш подальший науковий пошук.

2.3. Сучасний потенціал навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов

Вимоги сьогодення до якості підготовки майбутніх фахівців активізують інноваційний пошук шляхів для модернізації педагогічної системи їхньої фахової підготовки, у зв'язку з чим в освітніх закладах уже відчуються суттєві зміни до вимог щодо педагогічних працівників, а отже, і до їхніх компетентностей.

Якість освіти, яку забезпечують заклади вищої освіти, перевіряється рівнем затребуваності фахівців та їхньої придатності до виконання професійно-педагогічних обов'язків. Придатність у цьому контексті виражається сукупністю «навчальних досягнень, які підвищують ймовірність

працевлаштування і успішної роботи випускника вищої школи в обраній ним сфері трудової діяльності, а також подальшому розвитку випускників» [124, с. 96]. Тому одним з основних завдань сучасної вищої освіти є впровадження компетентного підходу в усі освітні галузі, зокрема й у процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Шлях підвищення якості підготовки фахівців, на думку О. Кузнецової, залежить від «якості навчально-виховного процесу, яким забезпечується: запровадження певних форм, методів і засобів навчання, упровадження інноваційних педагогічних технологій; змістове наповнення навчальних програм і планів» [263, с. 142 – 143].

Саме тому мета цього підрозділу полягає в розкритті потенційних можливостей навчальних дисциплін закладів вищої освіти щодо формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, а також їхньої взаємодії на основі міжпредметних зв'язків, що дає можливість оволодіти майбутньою професією цілісно. Ми вважаємо, що формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов може відбуватися із використання потенціалу навчальних дисциплін, за якими відбувається фахова підготовка в закладах вищої освіти.

Актуальність проблеми формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, а також потреба в її вирішенні не тільки на науково-теоретичному, але й методологічному та практичному рівнях спонукає нас до аналізу процесу фахової підготовки, на предмет перспективності в аспекті формування лінгвометодичної компетентності.

Отже, формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов – це складний процес, здійснення якого вимагає комплексу дій, що реалізуються ЗВО. Інструменти, що використовуються ЗВО, взаємопов'язані у ОПП, на базі яких і здійснюється вся підготовка майбутніх викладачів іноземних мов.

Запропонована нами схема передбачає формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за умови

вдосконалення відповідних блоків та в їх тісному взаємозв'язку у процесі їхньої фахової підготовки. Для визначення потенціалу навчальних дисциплін здійснено контент-аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) та робочих планів навчальних дисциплін, за якими здійснюється підготовка майбутніх викладачів іноземних мов. Аналіз ОПП говорить про достатню самостійність в аспекті відбору дисциплін для спеціальностей 014 Середня освіта «Мова та література» та 035 Філологія «Мова та література», які дають можливість працевлаштуватися викладачем ЗВО. Так, для контент-аналізу було проаналізовано освітньо-професійні програми ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», (м. Старобільськ), Херсонського державного університету (м. Херсон), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Отже, стисло розкриємо потенціал навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Почнемо з того, що компоненти освітньо-професійної програми розподіляються на два великі блоки: обов'язковий та вибірковий, тобто той, що може обиратися або самим магістрантом, або за вільним вибором факультету. Вибір дисциплін, включених до блоків освітньої програми, у кожному ЗВО здійснюється достатньо самостійно. Обов'язкові або вибіркові компоненти обираються ЗВО самостійно відповідно до «Методичних рекомендацій щодо вільного вибору студентами навчальних дисциплін», що передбачено Законом України «Про вищу освіту» (ст. 62, п. 1, п.п. 15), де зазначено, що «вибір навчальних дисциплін має відбуватися у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та робочим навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти. При цьому здобувачі певного рівня вищої освіти мають право вибирати навчальні дисципліни, що пропонуються для інших рівнів вищої освіти, за

погодженням з керівником відповідного факультету чи підрозділу» [141; 142]. Графічно схему навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов представлено на рис. 2.2.

Усі обов'язкові та вибіркові дисципліни обираються з-поміж циклу загальної й циклу професійної та практичної підготовки. Кожен із цих циклів має пакет спеціалізованих дисциплін, що в системі й забезпечують фахову підготовку майбутніх викладачів іноземних мов.

Цикл загальної підготовки складається з дисциплін двох блоків: гуманітарної та фундаментальної підготовки. Гуманітарна підготовка направлена озброює майбутніх викладачів теоретико-методологічними знаннями, які дають можливість зрозуміти специфіку професійно-посадового соціального статусу викладача іноземної мови; з'ясувати аксіологічні засади майбутньої професійної діяльності, та охарактеризувати шляхи для самореалізації.

Схематично перспективність процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, що може бути забезпечено потенціалом циклу загальної підготовки, представлено на рис. 2.3.

Гуманітарну підготовку у ЗВО покладено на навчальну дисципліну «Логіка та методологія наукового пізнання» / «Методологія та організація наукових досліджень» (назва дисципліни у ЗВО дещо відмінна, але в основному зміст робочих програм не відрізняється). Так, у робочих програмах зазначено, що основна мета цієї дисципліни полягає в оволодінні знаннями та вміннями щодо застосування закономірностей наукового пізнання, принципами й методами наукового пошуку в лінгводидактиці, формами подання результатів наукового дослідження, планування та проведення науково-дослідної роботи. Зміст робочої програми говорить про те, що він сприяє формуванню навичок проведення науково-дослідницької діяльності, підвищує культуру мислення, що безпосередньо впливає на рівень розумової діяльності та допомагає майбутнім викладачам іноземних



Рис. 2.2. Схема навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

мов краще розуміти й оцінювати реальність. Ця дисципліна комплексна, вона містить теми про гносеологію наукового пізнання; методи, форми, структуру і рівні наукового пізнання; питання щодо форм і законів наукового мислення; розкриває грані про методи наукового мислення; детально опрацьовується логіка наукового дослідження, а магістерська робота розглядається як окремий вид навчально-дослідної роботи.

Специфіка навчальної дисципліни, особливо її практична частина, дозволяє впливати на формування та закріплення навичок, що здатні навчити студентів логічно вибудовувати методологію отримання наукового знання у своїй професійній галузі, володіти науковим світоглядом; мати знання основних теорій, концепцій, учень, які формують наукову картину світу; уміти відстоювати власні наукові погляди; абстрактного мислити, аналізувати та синтезувати; проводити дослідження на належному рівні. У рамках цієї дисципліни при правильній організації практичних занять є можливість сприяти творчому підходу до професійної діяльності, досягати її максимальної ефективності й результативності.

У деяких ЗВО пропонується дисципліна за вибором факультету на кшталт «Менеджмент в освіті» або «Управління освітніми системами». У пояснювальній записці зазначено, що програма розроблена з урахуванням сучасних тенденцій в умовах формування нових соціально-економічних відносин у суспільстві. Розроблені робочі програми до цієї дисципліни ґрунтуються на підставі системних поглядів щодо управління освітою. У рамках цієї дисципліни розглядаються питання про системи взагалі, про основи теорії систем, управління освітою, аналізуються зміст і структура професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів освіти, розглядаються основні напрями покращення управління освітою.

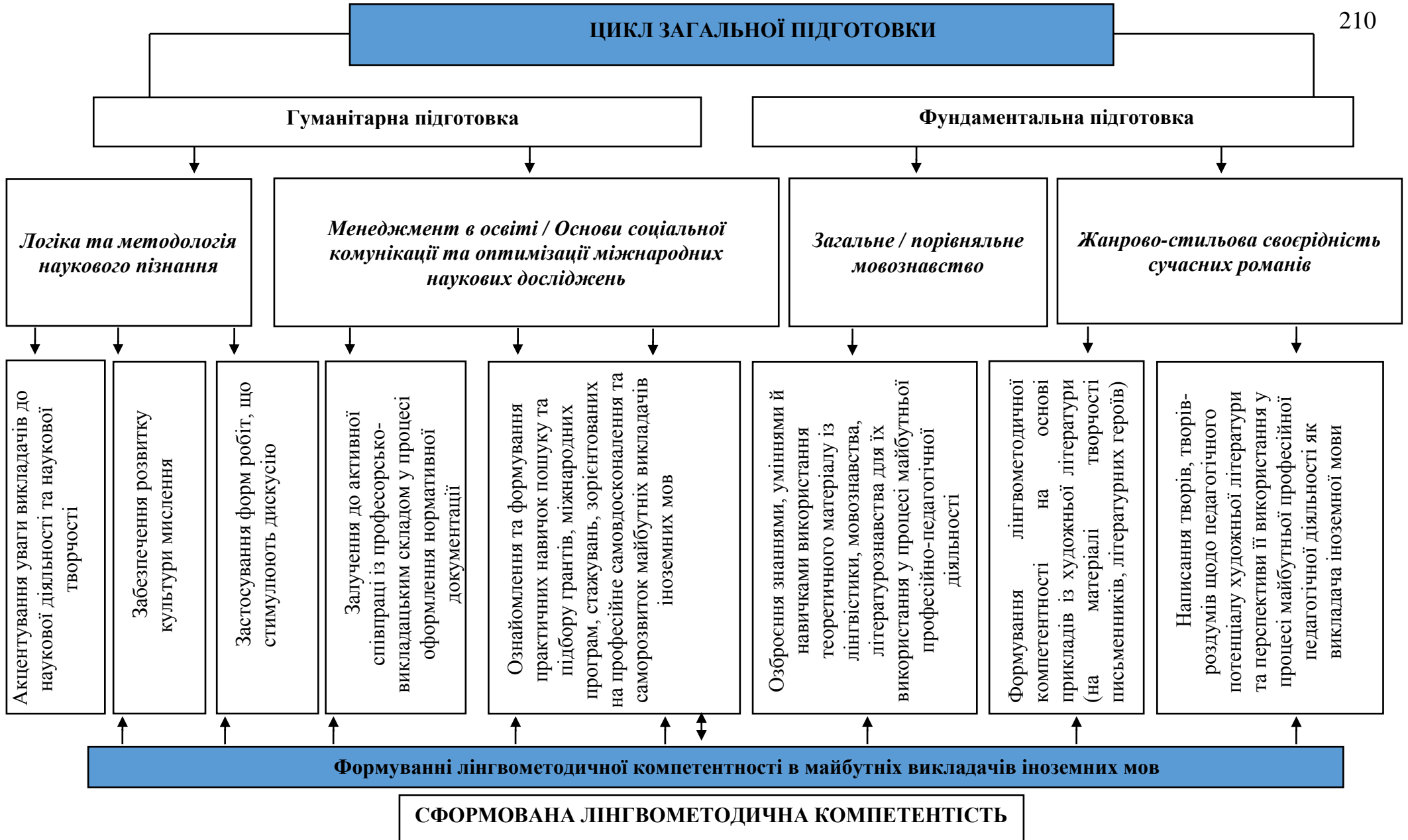


Рис. 2.3. Перспективи навчальних дисциплін для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у рамках циклу загальної підготовки

Відповідно до цієї дисципліни в майбутніх викладачів іноземної мови формується сукупність знань про структуру освітньої системи, хоча перспективи цієї дисципліни, на наш погляд, набагато ширші. Аналіз робочих програм говорить про її достатню теоретизованість, що суперечить принципам компетентного підходу в освіті, тому в межах цієї дисципліни можливо орієнтувати практичну підготовку в бік навичок, що можуть навчити майбутніх викладачів іноземних мов оперувати отриманими знаннями в процесі професійно-педагогічної діяльності, а отже, аналізувати, зіставляти, групувати елементи оптимізації навчального процесу, володіти сучасними технологіями організації освітнього процесу й оцінки досягнень студентів різних спеціальностей на різних етапах навчання (володіння навичками оцінювання якості освітнього процесу, навички самоаналізу тощо). Значний потенціал цієї дисципліни має можливість сформувати вміння та навички використання новітніх освітніх технологій, програмного забезпечення й сучасних технічних засобів навчання.

На наш погляд, саме ця дисципліна дає можливість розглянути викладацький процес із-за лаштунків. Особистісно зорієнтований підхід передбачає набуття такого комплексу компетентностей, що стануть майбутньому фахівцю при нагоді під час його майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті пропонуємо надати цій дисципліні більшого професійно зорієнтованого спрямування, тобто можна запропонувати відвідування студентами заходів, що регулюють освітній процес у ЗВО, наприклад, засідання інституту / університету, кафедри, факультету тощо. Було б доцільно не тільки дати можливість магістрантам ознайомитися з нормативною документацією, що регулює освітній процес (плани, програми, журнали, протоколи тощо), але й долучити їх до безпосередньої розробки. У перспективі цей досвід та матеріал майбутні викладачі іноземних мов зможуть використати і під час педагогічної практики, і в процесі виконання магістерської випускної роботи. Це, своєю чергою, сприятиме наближенню

теоретичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до їх практичного використання в процесі виконання професійних обов'язків, допомагає розкриттю граней професійної діяльності, сформує розуміння того, що потрібно буде робити та як, виробленню готовності виконувати професійні обов'язки на нормативно заданому рівні.

Передбачений навчально-тематичним планом перелік форм роботи (лекції, консультації, практичні та семінарські заняття, тематичні дискусії, «круглі столи») активізують більшу зацікавленість і до навчальної дисципліни загалом, і до професії викладача іноземної мови зокрема. Магістрант, який у процесі навчання виконуватиме необхідний перелік роботи, що точно знадобиться йому під час реальної професійно-педагогічної діяльності, відчуватиме свою значущість, повноцінність та впевненість у власних діях. Безперечно, що, наприклад, обговорення результатів роботи у форматі «круглих столів» матиме максимальний рефлексивний ефект. На наш погляд, самовдосконалення в цьому випадку відбуватиметься цілком виправдано за умови організації здорової конкуренції в процесі досягнення навчальних результатів.

Окрім зазначеної вище дисципліни, значний потенціал має дисципліна «Основи соціальної комунікації та оптимізації міжнародних відносин». Цей спецкурс представлено тільки в ОПП ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». У рамках курсу магістрантів вводять в особливості комунікації загалом та в контексті її соціального значення, а також знайомлять із зарубіжними та вітчизняними грантами, конкурсами, стажуваннями та конференціями, що пропонуються для саморозвитку та самовдосконалення. Для майбутнього викладача іноземної мови важливо долучитися до глобального педагогічного простору та переймати інноваційний досвід, що вкрай необхідний нашій молодій державі.

Тенденції сучасної освіти підкреслюють важливість міжнаціонального спілкування та обміну досвідом, що, безсумнівно, сприяє розвитку

комунікабельності, яка залежить від соціокультурних і соціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують адаптацію майбутніх фахівців в іноземний соціум і сприяють інтеграції, соціалізації та глобалізації майбутніх педагогічних працівників. Тому не варто применшувати значення цієї дисципліни й у процесі формування лінгвометодичної компетентності. Так, саме досвід, отриманий у процесі виконання завдань з цієї дисципліни, не тільки розширить можливості спілкування в межах національної професійної галузі, а й за межами нашої країни.

Імпонує практична спрямованість курсу, де необхідно підібрати програму відповідно до вимог, робити пошук з-поміж великої кількості можливостей, подавати заявку до грантів та освітніх програм, заповнювати анкети й таким чином долучатися до світового глобалізаційного простору.

Не менш важливе місце в циклі загальної підготовки відведено *фундаментальній* підготовці, під час якої магістранти вчать розв'язувати завдання й проблеми в галузі лінгвістики, мовознавства та літературознавства.

Упродовж дисципліни «Історія лінгвістичної думки» / «Порівняльне мовознавство» / «Актуальні питання соціокультурологічної концептології» / «Когнітивне та дискурсивне мовознавство» або «Германістика» утворюються здатності майбутнього викладача іноземної мови будувати ефективні іншомовні комунікативні дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, володіти основними лінгвістичними поняттями, термінами, положеннями мовознавства та орієнтуватися на здобутки сучасної науки. Специфіка дисципліни дає можливість закласти фундамент підготовки філологів, які спеціалізуються на іноземній мові. Викладання такого спеціалізованого мовознавства є давньою, виправданою традицією, що пояснюється швидкими темпами розвитку і мовознавства взагалі, і його галузей зокрема. Тому для майбутнього викладача іноземної мови вкрай необхідно володіти сукупністю знань про структуру мовної системи, уміти оперувати цими знаннями в процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти,

групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису.

Виділене вище курсивом формулювання, на наш погляд, має більш значний потенціал і розрізі аналізу реалізується недостатньо. Аналіз робочої програми і цього ЗВО, і інших установ указує на те, що в основному вони зорієнтовані на оволодіння знаннями та навичками щодо історії формування мовознавства (германістики) як самостійної науки та її сучасної структури. Магістранти розвивають навички лінгвістичного мислення, опрацьовуються дефініції основних термінів і понять мовознавства та германістики в діахронії, виробляються навички загального лінгвістичного аналізу мовних явищ, одиниць, опановуються методи та прийоми дослідження мовних явищ. І все, що перелічено вище, украй важливо, але на скільки це все пов'язано з їхньою майбутньою професійною діяльністю як викладачів іноземної мови, що працюють у ЗВО зі студентами різних спеціальностей?

На наш погляд, матеріал, що пропонується, слід дещо спланувати з урахуванням специфіки їхньої майбутньої діяльності, тобто сформувати такі компетентності, що будуть спроможні також оперувати цими знаннями в процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності, наприклад, розглянути особливості мовознавства в процесі викладання іноземної мови для спеціалістів різних спеціальностей, наприклад, роль та виникнення неологізмів, різнобарвність синонімів, антонімів тощо. Сформувати навички роботи з талановитою молоддю в рамках наукових проєктів (участь у наукових конкурсах, конференціях, наукових семінарах тощо). Цілком можливо, що в рамках цієї дисципліни можна було б ознайомитися із зарубіжними науковими виданнями, конференціями або іншими ресурсами, що сприятимуть ефективному пошуку наукових джерел або джерел для професійного саморозвитку.

І хоча всі теми, що розглядаються в межах дисципліни, важливі та необхідні, усе ж таки, ми вважаємо, їх потрібно дещо переорієнтувати

відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності та з акцентом на формування такої компетентності, що зорієнтує магістрантів не просто вивчити – скласти та забути цю дисципліну, але й знати, як ці знання ефективно використати в процесі майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови, що працює у ЗВО зі студентами різних спеціальностей.

Наступна дисципліна пов'язана з літературознавством («Жанрово-стильова своєрідність сучасних романів» / «Сучасні тенденції розвитку норатології» / «Теорія літератури» / «Лінгвістичний аналіз художнього тексту» / «Літературна компаративістика» / «Особливість реферування різножанрових англомовних текстів»), що нерозривно йде поруч з фундаментальною підготовкою майбутніх викладачів іноземних мов.

Відокремившись у літературознавчий блок, дисципліни цього циклу знайомлять із закономірностями виникнення й розвитку художніх нарисів, течій, стилів. Значну увагу приділено розмежуванню між галузями та їх лінгвістичному аналізу, оскільки теорія літератури як наука знаходиться в постійному розвитку. Аналіз робочих програм дає можливість ознайомити майбутніх викладачів іноземних мов з основними теоретико-літературознавчими працями, з новітніми публікаціями української та зарубіжної наукової періодики.

У процесі вивчення дисципліни проходить основне ознайомлення студентів з ключовими проблемами теорії літератури, акцентовано увагу на сучасних підходах до вивчення літературознавчого процесу. У процесі навчання використовується сучасний понятійний апарат літературознавства; на матеріалі іншомовних робіт демонструється зв'язок теорії літератури з іншими гуманітарними науками.

Але, на наш погляд, літературознавчі дисципліни мають більш потужний потенціал у контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Оскільки знову, повертаючись до особистісно зорієнтованих принципів та орієнтації на компетентнісний підхід у

навчанні, ми спрямовуємо увагу в бік зв'язку професійної підготовки з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю. Отже, використовуючи зміст літературознавчих творів, важливо наголосити на їхньому зв'язку з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю. Як і у випадку з попередньою дисципліною, необхідно привертати увагу майбутніх викладачів іноземних мов до соціальних проблем, представлених на прикладі героїв лірики, епосу, драми, фентезі тощо, до наявних у них, наприклад, педагогічних проблем.

Також необхідно підкреслювати важливість використання літературного потенціалу для майбутньої педагогічної діяльності. Можна долучитися також і до творчого процесу, наприклад, написання творів на соціально важливі теми. Отже, використовуючи можливості літературознавчих дисциплін, цілком можливо ще більше активізувати формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Значний пласт фахової підготовки займає *цикл професійної та практичної підготовки*. Аналіз ОПП дав можливість виокремити в цьому циклі три вектори спеціалізованої підготовки, а саме: психолого-педагогічну, науково-предметну та практичну. Л. Янковська та Р. Захарчин вважають, що «Україні для успішної реалізації завдань забезпечення економіки має активно шукати шляхи інтегрування зусиль освіти і практики потужним кадровим ресурсом» [557, с. 368]. І такі шляхи, на думку вчених, мають напрацьовувати матеріали, що мають реальне практичне значення для надання допомоги випускникам у працевлаштуванні та здійсненні планів кар'єрного зростання. Тому мета циклу професійної та практичної підготовки націлена сформувати в майбутніх викладачів іноземної мови необхідні практичні навички, що допоможуть їм працевлаштуватися в умовах ринкових відносин.

Одне з важливіших місць, на нашу думку, у контексті формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов посідає психолого-педагогічна підготовка. До складу цієї підготовки входить низка дисциплін, найважливішою з яких є «Психологія та педагогіка вищої школи».

Дисципліна складається з двох модулів: педагогіка вищої школи та психологія вищої школи. У робочій програмі дисципліни зазначено, що вона зорієнтована ознайомити майбутнього викладача з психолого-педагогічними особливостями навчально-виховного процесу у вищій школі, озброїти його сучасними психолого-педагогічними технологіями, методами організації творчого пошуку; удосконалити засоби виховання та розвитку особистості.

Така теоретична підготовка готує магістрантів до професійно-педагогічної та науково-педагогічної діяльності у вищій школі, формує інтерес і готовність до самостійного пізнання проблем дидактики, теорії та методики професійної освіти, сучасних тенденцій розвитку освіти та інтеграційних процесів у ній шляхом опанування засад загальної методології педагогічного знання та методики психолого-педагогічної діагностики.

В умовах інтеграції вищої освіти України до глобального освітнього простору перед закладами вищої освіти поставлено завдання «здійснювати підготовку національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів» [122, с. 126]. Гуманізація освіти потребує від викладача вищої школи психологічної зверненості і до особистості студента, і до себе, що підвищує вимоги до психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу. Це, своєю чергою, сприятиме, що в підготовці магістрантів до науково-педагогічної діяльності у ЗВО виникає потреба в підвищенні теоретичних, психолого-педагогічних знань, практичному оволодінні методами самопізнання та самовдосконалення, забезпеченні готовності до організації освітнього процесу у вищій школі. Виконанню окреслених завдань у педагогічному соціумі сучасного ЗВО, зокрема в процесі підготовки магістрів, покликані сприяти курси «Педагогіка вищої школи» та «Психологія вищої школи», які викладаються як інтегрований курс «Педагогіка та психологія вищої школи».

Творчий підхід під час виконання завдань, безперечно, стимулюватиме до розвитку лінгвометодичної компетентності, тому це надасть можливість удосконалювати практичні навички та вміння майбутніх викладачів іноземних мов щодо реалізації методик психолого-педагогічної діагностики, розширення їхнього особистісного професійного досвіду організації неперервної самоосвітньої діяльності та науково-дослідної роботи в умовах сучасного педагогічного процесу вищої школи, її інтеграції до Європейського освітнього простору.

Вироблення в майбутніх викладачів навичок проєктувати елементи освітнього процесу, зокрема навчальну програму, лекцію, тести тощо, та оцінювати якість освітнього процесу стає можливим завдяки ретельно підібраним формам роботи, що реалізуються в процесі викладання дисципліни. Інтерактивні заняття стають позитивним прикладом того, як необхідно вміло організовувати навчальну діяльність магістрантів і саме ці інтерактивні технології роблять майбутніх спеціалістів конкурентоспроможними [270, с. 268 – 282].

Наповнені креативністю заняття будуть спроможні активізувати самостійну роботу майбутніх спеціалістів, спрямовувати їх до творчості. Сам процес проведення занять має бути зорієнтовано таким чином, щоб магістранти мали можливість здійснювати саморозвиток, самоосвіту, самовиховання та самоорганізацію. Реалізовувати таке можливо за умови ретельно підібраних оптимальних форм і методів педагогічної діяльності.

У процесі проведення модуля «Психологія вищої школи» важливо не тільки ознайомити майбутніх викладачів іноземних мов з психологічними методами оптимізації освітнього процесу, але й уміти активно його використовувати в процесі своєї майбутньої професійної діяльності.

Наступний пласт психолого-педагогічної підготовки – це дисципліни, що пов'язані з методикою викладання філологічних дисциплін у ЗВО. У кожному закладі вони мають більш-менш різні назви, але узагальнена їх мета полягає в

розкритті основних положень щодо сучасних методичних напрямів, підходів та стратегій навчання іноземних мов у вищій школі.

У ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в рамках експериментального дослідження була введена дисципліна «Соціокультурні технології викладання іноземних мов». Цей курс розроблений та ефективно апробований д. п. н., проф. С. Шехавцовою, мета якого – сформувати в майбутніх викладачів іноземної мови соціокультурну компетентність та підготувати до виконання самостійних професійно спрямованих творчих завдань щодо впровадження соціокультурних технологій в освітній процес [543]. На наш погляд, для майбутнього викладача іноземної мови вкрай необхідно не тільки розуміти соціокультурні особливості мови, фахівцем якої планується стати, але й знати, як саме можна інтегрувати в педагогічний процес особливості соціокультурного характеру. Отже, у процесі такого курсу в магістрантів є можливість зробити акцент про соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови, про основні положення формування соціокультурної компетентності студентів різних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови у ЗВО, розкрити специфіку, сутність поняття «соціокультурна компетентність» у процесі оволодіння іноземною мовою, розкрити ключові поняття: культура, соціокультурний аспект, зміст навчання іноземної мови, соціокультурна компетентність [543].

Найбільш потужне навантаження, на наш погляд, у процесі формування лінгвометодичної компетентності покладається на науково-предметну підготовку, оскільки, ми вважаємо, що саме потенціал цієї підготовки має бути використаний у повному обсязі, з одного боку, формуючи в майбутніх викладачів комунікабельність, готуючи їх до мовленнєвої, професійної та соціокультурної діяльності, які забезпечать уміння ефективно й гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях навчально-академічного, професійного та соціального спілкування, а з іншого –

ураховувати метапредметний зміст та реалізовувати отриманий лінгвістичний потенціал у рамках лінгвометодичної діяльності.

Так, у кожному аналізованому ОПП присутня дисципліна на зразок «Методологія проведення сучасних методичних досліджень». Зауважимо, що компетентності, що формуються й розвиваються в процесі дослідницької та експериментальної діяльності, перегукуються з переліком ключових компетентностей, які були визначені під час симпозіуму Ради Європи. Провідні типи компетентності, на яких сконцентовано увагу в процесі виконання курсу, розуміються в межах трьох понять «вивчати – шукати – думати» [217]. Вивчення передбачає розвиток умінь отримувати користь з досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організовувати власні прийоми вивчення; вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням [Там само]. Такий підхід до наукового пошуку спрямований на формування вмінь знаходити різні бази даних; проводити опитування респондентів; отримувати інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх [Там само].

Своєю чергою, це має спрямовувати цю дисципліну в практичний бік, що уможливить одразу використовувати отримані теоретичні знання у своїх магістерських роботах.

Найбільш значний потенціал у контексті формування лінгвометодичної компетентності, на наш погляд, має курс «Комунікативні стратегії». Аналіз робочих програм указує на факт, що в основному цей курс зорієнтовано з урахуванням принципів гуманізації та демократизації освіти, на основі концепції полікультурності; базується на новітніх теоретичних здобутках і практичному досвіді в галузі укладання програм. Цей курс передбачає послідовність та наступність у вивченні матеріалу, підкреслюючи необхідність поступового перенесення головної уваги з формування мовленнєвих навичок на розвиток мовленнєвих умінь. Програма зорієнтована на практичне вживання мови та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь.

Ми вважаємо, що питання, які тут розглядаються, дуже важливі, але наскільки вони співвідносяться з майбутньою діяльністю викладача іноземної мови, який працює у ЗВО? Для відповіді на це питання ми пропонуємо спрямувати цей курс у дещо іншому руслі, пов'язаному із спілкуванням, але в професійно-педагогічній сфері викладачів іноземної мови. Величезний потенціал цієї дисципліни, на нашу думку, беззаперечний. Вона може стати тою дисципліною, що може мати формат «Іноземної мови для майбутніх спеціалістів», упродовж якої майбутні викладачі іноземних мов можуть зануритися у професійно-педагогічний контекст, вивчаючи при цьому іноземну мову.

Потужний потенціал цієї дисципліни, на наш погляд, дає можливість активно використовувати інтерактивні форми роботи, наприклад, долучитися до навчально-ігрової діяльності, що дає можливість творчо використовувати знання в процесі виконання професійно спрямованих компетентнісно зорієнтованих завдань.

Розглянемо можливості практичної підготовки, яка відбувається в межах педагогічної практики та під час підготовки кваліфікаційної роботи (магістерська) (див. рис. 2.4.). Види практики в різних ЗВО дещо відмінні. У деяких це «Асистентська практика», інші мають «Виробничу (педагогічну) практику», «Науково-педагогічну практику» разом з «Науково-дослідною практикою із підготовкою кваліфікаційної роботи», «Науково-виробничу практику» та «Педагогічну практику». Незважаючи на різність у трактуванні, мета цієї практики єдина: ознайомити магістрантів з організацією освітньої роботи в закладі вищої освіти та набування досвіду самостійної діяльності як викладача профільних дисциплін. І дійсно, практика формує навички застосування знань і з лінгвістики, і з методики викладання іноземних мов під час проведення занять у закладі вищої освіти для студентів різних спеціальностей. У цьому випадку дуже імпонує приклад проведення практик зарубіжжя. Тому пропонуємо дещо адаптувати цей досвід і для нашої мети.



Рис. 2.4. Перспективи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі практичної підготовки

Потенціал практичної діяльності та її тривалість дає змогу сформувати необхідну нам компетентність, що дає можливість урахувати всю специфіку роботи викладача в освітньому середовищі та виробити власний педагогічний стиль. Зробити це можливо за умови плідної роботи з професорсько-викладацьким складом, долучення до їхньої спільної професійно-педагогічної діяльності в межах, наприклад, профільних кафедр.

Окрім цього, на наш погляд, слід переглянути звітну документацію, що подається практикантами. Дуже часто це зразки занять та деякі матеріали, що були зібрані здобувачами вищої освіти впродовж педагогічної практики. Але потенціал ймовірної звітної документації може бути більш розширеним. Саму звітну документацію можна оформити у форматі портфоліо, що стане показником успішності та компетентності майбутнього викладача іноземної мови на момент проходження педагогічної практики. Скоріше за все, цей документ слід доповнити документами, що можуть знадобитися для майбутнього роботодавця, що продемонструють високий рівень професіоналізму. Ймовірно, буде ефективним провести публічний захист звітної документації із запрошенням молодших курсів для саморефлексії та самоаналізу.

Практика в основному проводиться на кінцевому етапі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, тому, на наш погляд, слід надати можливість майбутньому викладачу іноземної мови апробувати практичні результати особистих науково-дослідницьких досягнень під час її проходження.

Останнім компонентом практичної підготовки є підготовка магістерської роботи. Це передбачає, що магістрант має здійснити самостійне науково-дослідну роботу, яке має визначити рівень теоретичної та практичної підготовки випускника, його здатність до самостійної роботи за фахом. Оскільки виконання магістерської роботи та її захист є завершальним етапом фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, то воно дає

можливість оцінити цілий спектр чинників, що будуть указувати на рівень професійної підготовки спеціаліста.

Так, магістерська робота демонструє вміння володіти та застосувати теоретичні знання щодо методології лінгвометодичного дослідження і практичних навичок їх застосування в процесі фахової діяльності, опрацьовувати фахову наукову літературу, організовувати та проводити емпіричне лінгвометодичне дослідження, опрацьовувати та інтерпретувати результати дослідної діяльності, робити рекомендації, узагальнення та висновки орієнтовано досліджуваної теми, брати участь у дискусії, уміти обґрунтувати та відстояти результати своєї наукової творчості.

Оскільки магістерська робота має відповідати кваліфікаційним вимогам, то вона має бути структурована та оформлена відповідно до чинних вимог. Магістрант у процесі дослідження має продемонструвати вміння планувати дослідження відповідно до логіки наукового пошуку, бути методологічно послідовним та мати можливість продемонструвати логіку зав'язків між явищами та процесами, які будуть сприяти вдосконаленню майбутньої професійної педагогічної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов. Майбутній викладач іноземної мови, який виконує дослідження, має відобразити своє авторське бачення проблеми й можливості її дослідження та розв'язання.

У цьому аспекті вбачаємо за доцільне визначити потенціал такої підготовки і в аспекті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

На наш погляд, ефективність та результативність наукового дослідження буде залежати від того, як воно буде підібрано. Часто теми наукових досліджень добираються за спрямуванням наукових інтересів самого наукового керівника, який «спрямовує» дослідження в знайомий йому аспект. Або теми обираються з-поміж уже сформульованих на профільній кафедрі, що дещо суперечить особистісно зорієнтованим принципам.

Зараз до магістратури йдуть дуже мотивовані студенти бакалаврату, що вже мали досвід написання курсових робіт, статей або інших робіт, пов'язаних з їхньою науково-дослідницькою діяльністю. Нерідко фахову підготовку в магістратурі отримують досвідчені вчителі-практики, які хоча й мають досвід педагогічної роботи, але не знають, як його оформити відповідно до чинних вимог. Вони мають свої готові професійно-педагогічні напрацювання, які можна в процесі консультування із науковим керівником сформулювати в перспективне дослідження, що має актуальність та новизну.

Розподіл магістрантів для роботи над науково-дослідними роботами відбувається, традиційно, без урахування освітніх цілей самих майбутніх викладачів іноземних мов, що, на наш погляд, має бути дещо переглянuto. Уважаємо, що перед початком розподілу теми завідувачам профільних кафедр слід провести консультування для визначення наукових інтересів майбутніх викладачів іноземних мов і надання їм рекомендацій щодо їх збігу з науковими інтересами професорсько-викладацького складу, долученого до фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Це, своєю чергою, надасть можливість створити, так сказати, продуктивні «творчі союзи», що зможуть об'єднатися в межах цікавих та творчих науково-дослідних проєктів, об'єднаних одними науковими тематиками.

Окрема увага має бути приділена інституту консультування магістрантів. На жаль, трапляється, що наукові керівники не вчать здійснювати науково-дослідницьку діяльність, а тільки оцінюють уже готові напрацювання в позитивний або негативний бік.

На наш погляд, цей процес має перенестися в бік кооперації та менторства. А це передбачає, що науковим керівникам слід відкрити в себе дещо «батьківські риси», розповідаючи про «тонкощі», «лайфхаки» у процесі проведення наукових досліджень. Тобто стати не стільки консультантом, а педагогом-наставником, який учить, а не інспектує процес написання, оформлення та представлення наукового дослідження.

Також імовірно долучити наукових керівників стати тим «ланцюжком», що може допомогти магістрантові адаптуватися і під час навчання, і під час проходження практики серед професорсько-викладацького складу, наприклад, керівник, розуміючи всі наукові інтереси своїх колег, може організувати додаткові консультації щодо тематики наукового пошуку.

Уважаємо, що впродовж проведення магістрантами науково-дослідних проєктів слід здійснювати постійний моніторинг. Це можливо реалізувати в межах поточних звітів або передзахистів. Такі форми роботи призвичаюють майбутніх викладачів до рефлексії, стимулюють та мотивують до подальшої науково-практичної діяльності.

Узагальнюючи результати аналізу, виокремимо загальне враження від сучасного потенціалу навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Однією з проблем їхньої фахової підготовки, на наш погляд, є недостатня зорієнтованість робочих програм, і відповідно, змісту навчальних дисциплін щодо компетентісно зорієнтованих принципів. І хоча останнім часом до навчальних планів упроваджено дисципліни, у змісті яких усе більше орієнтуються на професійно спрямовану компетентісно зорієнтовану діяльність, усе ж таки мусимо констатувати, про ймовірне більш значне спрямування в цьому векторі.

Відмітимо, що все-таки більшість навчальних дисциплін більше орієнтована на теоретичне спрямування, дещо оминаючи його потужне професійно-практичне значення. Крім цього, відмітимо, що саме більшість такого виключно теоретичного матеріалу забувається після закінчення ЗВО.

Перевантажуючи великим обсягом теоретичної інформації ми, на жаль, не можемо повноцінно впливати на розвиток тих компетентностей, якими вони будуть користуватися впродовж свого професійно-педагогічного зростання. Переорієнтація потенціалу навчальних дисциплін у бік практичної спрямованості відповідно до компетентісних принципів надасть змогу

підвищити мотивацію майбутніх викладачів іноземних мов, спрямовуючи їх на професійно-творчу самореалізацію.

Отже, зазначене вище дозволяє дійти таких висновків:

1. Важливе місце під час формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов відіграє переосмислення системи їхньої фахової підготовки. Перш за все, це досягається за умов, передбачених змістом навчальних планів, у межах використання потенціалу наявних навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Підвищення рівня лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у межах фахової підготовки ймовірно реалізовувати з використанням потенціалу навчальних дисциплін, а саме циклів загальної, професійної та практичної підготовки.

2. За допомогою контент-аналізу ОПП та робочих програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх викладачів іноземних мов, установив їх значний потенціал та відповідні широкі можливості щодо формування лінгвометодичної компетентності.

3. Гуманітарна підготовка озброює майбутніх викладачів теоретико-методологічними знаннями, які дають можливість зрозуміти специфіку соціального професійно-посадового статусу викладача іноземної мови; визначити аксіологічні засади майбутньої професійної діяльності та схарактеризувати шляхи для його самореалізації. У разі підкреслення аксіологічної значущості професії, розкриття можливостей для з'ясування індивідуальних траєкторій для науково-творчої самореалізації за рахунок розвитку культури мислення та стимуляції до дискусійного характеру виконання завдань процес формування лінгвометодичної компетентності набуде цілеспрямованого змісту.

4. Фундаментальна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов орієнтована розв'язувати завдання й проблеми в галузі лінгвістики, мовознавства та літературознавства, саме тому потенціал цієї підготовки дає

можливість на основі знань про систему мови наповнити її практико зорієнтованим змістом під час розв'язання професійно-педагогічних завдань.

5. Психолого-педагогічна підготовка характеризується тим, що магістранти формують здатність до самостійного проєктування навчальних дисциплін за фахом, добору до них необхідного змістового наповнення та розробки найбільш ефективних методик навчання іноземних мов. Визначено можливі шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, необхідність урахування особливостей вибраного профілю, орієнтованості на практичну спрямованість отриманих знань.

6. Представлений потенціал науково-предметної та практичної підготовки пов'язує теоретичні знання із науково-дослідницькою діяльністю майбутніх викладачів іноземних мов, залучивши їх до активної взаємодії та співпраці із професорсько-викладацьким складом. Під час практичної підготовки забезпечується можливість інтегруватися у квазіпрофесійне середовище, яке слугує базою для реалізацій індивідуальних проєкцій для творчо-професійної самореалізації майбутніх спеціалістів.

Усе це вимагає обґрунтування та розробки системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки. Вирішенню цієї проблеми й буде присвячено наш подальший науковий пошук.

Висновки до розділу 2

Аналіз теоретичних засад дослідження лінгвометодичної компетентності в контексті фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дозволяє сформулювати висновки узагальнювального характеру.

1. Дослідження категорії лінгвометодична компетентність у різних ракурсах, а саме дефініцій «компетенція», «компетентність», «компетентності», «компетентний», свідчить про достатню неузгодженість науковців з приводу аналізованих понять, відсутність єдиної думки щодо сутності, а в окремих випадках – звуженість і тривіальність їхнього змісту тощо. Становлення й розвиток понять відбувалися протягом трьох етапів, які сьогодні перебувають під впливом глобалізаційних процесів, що орієнтують тенденції до переорієнтації всієї системи освіти в компетентному напрямі, зокрема й підготовку майбутніх викладачів іноземних мов. Аналіз дефініцій дозволив нам запропонувати своє бачення поняття лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, яке ми розуміємо як інтегровану здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою викладання іноземної мови у ЗВО

2. Аналіз структури та змісту лінгвометодичної компетентності здійснено у двох векторах: з одного боку, ураховуючи розуміння нами поняття «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови», а з іншого – особливостей професійних функцій викладача іноземної мови. Здатність до мовленнєвої діяльності викладача іноземної мови, розкриваємо через спроможність використовувати лінгвістичну галузь знань задля її застосування в професійно-практичній діяльності як викладача іноземної мови; методична діяльність віддзеркалює спроможність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність (викладання іноземної мови)

у закладі вищої освіти, потяг до самовдосконалення та саморозвитку самого викладача іноземної мови; науково-дослідницька – пов'язана із плануванням, обґрунтуванням та впровадженням результатів експериментально-дослідної роботи, визначенням понятійного апарату, добором ефективних методів наукового пошуку для дослідження мовного або лінгвометодичного явища, умінням якісно та кількісно аналізувати отримані результати й оформлювати їх у висновки та доцільні лінгвометодичні рекомендації.

3. Структура лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови складається з *мотиваційно-ціннісного* (система мотивів, нахилів, інтересів, освітніх потреб, ціннісних орієнтацій, що необхідні викладачу іноземної мови для здійснення професійно-педагогічної діяльності), *діяльно-професійного* (фахові знання про систему мови та про методику її викладання, що поєднані з операційно-діяльнісною здатністю до практичного їх застосування в процесі виконання професійних дій) та *рефлексивно-творчого* (здатність до творчої самореалізації під час професійно-практичної діяльності та до педагогічної рефлексії) складників.

4. Специфіка досліджуваної проблеми потребувала створення моделі системи формування лінгвометодичної компетентності, що ґрунтується на потенціалі навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки у ЗВО. Контент-аналіз ОПП і робочих програм виявив позитивні та перспективні напрями, а також деякі недоліки, що можуть бути вдосконалені.

Визначено, що підготовка майбутніх викладачів іноземних мов відбувається в межах двох циклів: 1) цикл загальної та 2) професійної і практичної підготовки. У рамках кожного циклу запропоновано низку рекомендацій у сфері формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Тому в межах фахової підготовки пропонуємо надання більшої практичної спрямованості всім навчальним дисциплінам із орієнтацією на компетентнісну модель підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, ураховуючи цьому їхні індивідуальні особливості

та освітні цілі. У рамках інституції, відповідальної за підготовку майбутніх викладачів іноземних мов, створити сприятливі умови для асиміляції та плідної співпраці магістрантів і професорсько-викладацького складу кафедри задля створення максимального «занурення» майбутніх викладачів іноземних мов у педагогічне середовище. У рамках педагогічної практики забезпечити умови для самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов на засадах індивідуалізованої професійно-творчої діяльності.

Отже, представлені в другому розділі теоретичні засади дослідження лінгвометодичної компетентності в контексті фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов можуть слугувати достатнім підґрунтям для наукового обґрунтування та розробки системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Зміст другого розділу відображено в таких публікаціях [204; 212; 219; 220; 226].

РОЗДІЛ 3

ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Наукове обґрунтування та моделювання системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Теоретико-методологічні засади процесу формування лінгвометодичної компетентності й результати аналізу сучасного стану підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі навчання у вітчизняних закладах вищої освіти та ЗВО провідних країн світу є вагомим і достатнім підґрунтям для розробки та подальшої можливості експериментального впровадження системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Саме тому наступним кроком нашого наукового пошуку є обґрунтування й використання системного підходу як ключового методологічного напрямку наукового пізнання, що дає можливість розглядати аналізовану проблему системно, надаючи її елементам, з одного боку, деякої структурної цілісності та, з іншого – описати можливості її функціонування.

Ураховуючи отримані результати попередніх двох розділів, завдання цього підрозділу розподілимо на три проміжних етапи:

1) виокремлення теоретичних засад системного підходу задля вивчення та визначення основних властивостей системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки;

2) визначення концептуальних положень дослідження;

3) обґрунтування та моделювання системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Розглядаючи основні завдання першого підрозділу, звернемося до визначення поняття «система» в міждисциплінарній площині. З філософського погляду, система – це «сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність» [501, с. 584]. Цей термін сягає корінням ще Давньої Греції й походить від гр. «*συστημα*» – утворення, складення [461, с. 529]. Пізніше «систему» трактують як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь; сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням [348, с. 701].

Упродовж Нового часу термін «система» розширює своє значення (Спіноза та Лейбніц). У XIX столітті Ч. Дарвін зробив крок у розгляді системи в межах еволюційної теорії, теорії відносності, структурної лінгвістики та інших галузей знань.

У 30 – 40-х роках XX століття В. Вернадський, ґрунтуючись на напрацюваннях О. Богданова, побіжно використовує термін «система» [529, с. 236]. Згодом цю ідею продовжує австрійський біолог Л. фон Берталанфі, який розкриває питання про різновиди систем, ідеї про які в другій половині XX століття знайшли своє наукове поширення [43]. Після низки таких публікацій підхід до системних досліджень охопив різні науки – хімію, алгебру, економіку, психологію, логіку та педагогіку, що об'єдналися однією ідеєю про загальну теорію систем як логіко-методологічної основи, яка сприяє розробці понятійних апаратів, що дозволяють розглядати наукові об'єкти як систему, тобто системно.

Так, у межах дисциплінарного розуміння під «системою» розуміють «відображення у свідомості суб'єкта (дослідника) властивостей об'єктів та відношень до вирішення завдань дослідження» [534, с. 22]. У підручниках з

педагогіки другої половини ХХ століття педагогічний процес розглянуто як «складну, цілісну систему, тобто як упорядковану сукупність взаємопов'язаних і розташованих у певному порядку елементів цілісного утворення» [43, с. 34]. Зауважимо, що після достатньо широкої розробленості поняття «система» з'являються споріднені категорії: «дидактична система», «виховна система», «освітня система», «педагогічна система».

Визначенню теоретичних засад поняття «педагогічна система» присвячено ґрунтовні дослідження Н. Кузьміної [269; 270], яка під «педагогічною системою» розуміє «множину взаємопов'язаних і функційних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання» [269, с. 10].

Синтезування поняття «педагогічна система» як «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, що необхідні для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями», розглядав В. Беспалько [45, с. 6].

Основоположні аспекти системного підходу, а також такі системні принципи, як цілісність, структурність, функційність, автономність, взаємозалежність системи й середовища, ієрархічність та ін. [529, с. 240], дають можливість представити процес формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки в рамках *системи*. Окремі аспекти педагогічної системи репрезентовано в студіях В. Беспалька [45], В. Докучаєвої [119; 102], В. Волкової [84], Б. Кузьменко [264], В. Кушнір [274] О. Дубасенюк [403], Ю. Бега [47] та ін.

Наше власне розуміння «педагогічної системи» збігається з розумінням сутності системи Т. Ільїною, яку вчена розуміє як «упорядковану множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, що вступають у взаємодію із середовищем як цілісна єдність [163, с. 16]. Таке визначення педагогічної системи в рамках нашого

дослідження дає можливість розуміти *систему* формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов з позиції цілісного механізму, у межах якого взаємодіють взаємопов'язані компоненти, що цілеспрямовано впливають на підвищення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Динамічність системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів забезпечується імпліцитним функціонуванням її компонентів, які стимулюють взаємопроникнення компонентних взаємозв'язків та забезпечують виконання ними низки гетерохронних функцій.

Спираючись на різноманітні класифікації систем за різними ознаками, ми дійшли висновку, що система формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки є різновидом складної відкритої системи, що становить сукупність структурних елементів, які перебувають у певних зв'язках і між собою, і з мікроелементами фахового освітнього середовища та є ієрархічно детермінованими, упорядкованими певними принципами й таким чином створюють певну цілісність. Ураховуючи викладене вище та спираючись на вже наявні напрацювання в цьому аспекті [84; 119; 120; 264; 274; 403; 453; 529], визначимо основні характеристики нашої системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки, які й будуть покладено в основу її розробки.

Першою характеристикою, на нашу думку, доцільно виділити її *цілісність*. Система формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки уявляється як підсистема більш великої системи, що функціонує в рамках вищої школи, як і цілісна система, що має свої функційні елементи, заміна яких призведе до часткового або повного дисбалансу.

Другою характеристикою визначаємо її *цілеспрямованість*, оскільки система формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх

викладачів іноземних мов, з одного боку, має велике соціальне значення в рамках стрімкої інтеграції країни до світового економічного простору, а з іншого, – такі визначені цілі орієнтують сам процес підготовки на отримання необхідного результату, що дасть змогу задовольнити особистісні професійні амбіції. Отже, перш ніж перейти до обґрунтування визначеної нами системи, необхідно зробити ретельну діагностику та виявити нагальні потреби, що сприятимуть якісній зміні системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Третьою характеристикою виділяємо *структурність*, яка характеризується сукупністю таких елементів системи формування лінгвометодичної підготовки в майбутніх викладачів іноземних мов, як можливість аналізувати її основні елементи. Зазначимо, що визначені елементи системи мають ознаки і самостійності, і властивість до кореляції. В іншому ракурсі прості структурні елементи системи формування лінгвометодичної підготовки в майбутніх викладачів іноземних мов є неподільними, а ті, що мають ознаки складності, розподіляються на більш дрібні підсистеми. Міжкомпонентні зв'язки між структурними елементами системи є вертикальними, тобто стосуються елементів різної ієрархії – ми уявляємо систему фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов не тільки на рівні університету, а й на державному рівні; а також горизонтальними, коли елементи системи виконують інноваційні функції в межах, наприклад, суб'єкта, об'єкта, мети, результату, змісту, завдання, методів, засобів або форм педагогічного впливу.

Інтегративність системи дозволяє розглядати її в якісно новому світлі, зважати на економічні, освітні, особистісні чинники. Так, у процесі додавання, зміни, поєднання та взаємодії різних елементів маємо можливість якісно каталізувати підготовку майбутніх викладачів іноземних мов і при цьому зберегти її певну стійкість і стабільність. Тут ми маємо на увазі, що в процесі кооперації та координації проявляється деяка коеволюція, що за

будь-яких умов тільки підтримує гомеостаз, незважаючи на зміну будь-яких чинників.

Інформаційність ураховує її здатність до постійного надходження інформації, матеріалів, ресурсів задля інформаційного обміну в межах функціонування структурних елементів системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Динамічність системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов дає можливість залишатися динамічною в рамках самої системи, а також і після припинення її впливу, тобто після отримання кваліфікації та впродовж майбутньої професійної діяльності.

На наш погляд, усі визначені характеристики системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки мають можливість виконувати системоорганізувальну та системозберезувальну функції. Окрім того, задля розробки системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки будемо враховувати такі чинники, що поєднують визначені раніше і теоретико-методологічні засади, і наукові розвідки.

По-перше. Вважаємо за необхідності вирішення проблеми формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, що спирається на визначені нами основні суперечності:

1) між соціальним замовленням суспільства щодо підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зі сформованою лінгвометодичною компетентністю та недостатнім рівнем реалізації цього напряму на інституційному рівні в процесі їхньої фахової підготовки;

2) орієнтацією вищої освіти на підготовку конкурентоспроможних та високоефективних викладачів іноземних мов з метою здійснення соціально-педагогічних потреб у різних закладах акредитаційного рівня та об'єктивною

відсутністю розробленої, організованої та апробованої системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки;

3) між цілісністю, багатоаспектністю, динамічністю процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та його фрагментарним, роз'єднаним, неоперативним відображенням у змісті професійної підготовки майбутніх спеціалістів у процесі їхньої фахової підготовки.

По-друге. Вважаємо, що необхідності адаптації й упровадження досвіду системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що історично склався та набув розвитку й довів свою ефективність і в провідних країнах світу, і в нашій державі. Особливістю цього положення є те, що правові, економічні та соціальні передумови (реформа вищої освіти, орієнтація на компетентнісний підхід у підготовці майбутніх спеціалістів, розробка галузевих стандартів) спрямовують Україну на всесвітні глобалізаційні процеси, що, безперечно, підвищить соціально-економічний статус нашої держави. Досягти ефективності результатів такої роботи можливо, якщо здійснювати наукове обґрунтування й розробку системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки з урахуванням наявного досвіду, модифікуючи зміст такої роботи відповідно до сьогоденних українських реалій.

По-третьє. Враховуємо, для планування системи положення, що базується на розумінні провідної категорії дослідження «лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземної мови», під яким ми розуміємо інтегрована здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою викладання іноземної мови у ЗВО.

Лінгвометодичну підготовку розуміємо як цілісний освітній процес, зорієнтований на формування лінгвометодичної компетентності, який

передбачає готовність / здатність викладача іноземної мови, на основі цілісної системи знань про мову та методику її викладання, забезпечувати інтеграцію лінгвістичних знань та практичних умінь у процес вирішення професійно-педагогічних завдань як викладача іноземної мови. Формування лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови доцільно розглядати через особливості її структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-професійний і рефлексивно-творчий) та змістовних: здатності виконувати мовленнєву, методичну та науково-дослідницьку діяльність.

Четверте. В процесі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов необхідно використовувати весь потенціал освітнього процесу ЗВО через: розкриття важливих змістових аспектів лінгвометодичної компетентності в змісті дисциплін, передбачених навчальним планом; упровадження відповідних спецкурсів, що збагачують зміст професійної підготовки; застосування інтерактивних форм, методів навчання та освітніх технологій; удосконалення змісту різних видів педагогічної практики, самостійної роботи, спрямованої на організацію професійно-творчої діяльності магістрантів, залучення майбутніх викладачів іноземних мов до науково-дослідницької діяльності, використання цифрових технологій для оптимізації впливу на освітній процес. Отже, четверте концептуальне положення стосується середовища, у якому здійснюється підготовка майбутніх викладачів іноземних мов. Таке середовище, з одного боку, уособлює традиційне навчання в поєднанні з можливістю адаптації та асиміляції з квазіпрофесійним середовищем у процесі фахової підготовки, сприяючи самовдосконаленню та рефлексії.

П'яте. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки потребує системного підходу, основним змістом якого є розгляд цього процесу як цілісної множини структурних елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними. Тобто формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів

іноземних мов у процесі фахової підготовки має реалізовуватись у сукупності визначених кроків, кожен з яких має відповідні завдання, змістовий складник та дидактичне забезпечення, які побудовані в логічній послідовності, створюючи цілісність і нерозривність процесу вироблення в майбутніх викладачів іноземних мов необхідного рівня лінгвометодичної готовності на основі суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії всіх учасників освітнього процесу в закладі вищої освіти. Процес формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов охоплює взаємопов'язані та взаємозалежні елементи. Це мета, визначена умовами, за яких відбувається фахова підготовка, набутий особистісний досвід майбутніх викладачів іноземних мов; зміст, який є системою наукових знань про майбутню професійну діяльність на основі практичних умінь та навичок під час вирішення квазіпрофесійних завдань, способів відповідної діяльності й глобального мислення на професійному рівні, якими мають оволодіти майбутні викладачі іноземних мов у процесі фахової підготовки; методи, що є основним способом організації професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в університеті; засоби, використання яких націлює на вирішення професійних проблем під час квазіпрофесійного спілкування; форми організації навчально-виховного процесу (аудиторні, позааудиторні, дистанційні), які характеризують зовнішні елементи взаємодії й забезпечують свідоме оволодіння професійними знаннями та отримання бажаних результатів.

Отже, представлені чинники слугують основою для обґрунтування й розробки системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки, що спрямовує нас до вирішення третього проміжного завдання – обґрунтувати теоретичні й методичні засади системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Ключовим моментом для розробки системи формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки є етап її

моделювання. Для цього ми врахували концепції та новації, представлені в працях Ю. Бойчука [58], С. Вітвицької [81] К. Гнезділової [102], О. Дубасенюк [130], О. Мещанінова [316], Ю. Шапрана [537] та ін., які не тільки вивчали особливості моделювання систем, але й «приміряли» ці моделі в процесі фахової підготовки вчителів.

Перш ніж перейти до моделювання власної системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, звернемо увагу на визначення поняття «модель». Аналізуючи цю дефініцію, ми не будемо аналізувати полісемічність цього терміна, а зупинимося виключно на тих позиціях, що стосуються проблематики нашого дослідження. Так, під «моделлю» розуміють: «зразок або взірцевий примірник чогось» [463, с. 776], «уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник» [460]. З цього зрозуміло, що поняття модель сформульовано досить узагальнено, а під «образом» можна розуміти не тільки «відображення дійсності», але й «процес досягнення результатів, відповідно до якої відбувається конкретна модель, у педагогічному аспекті це процес підготовки, освіти, навчання тощо» [19, с. 234].

У межах розглянутих вище уявлень про модель як образ, зображення або схеми досліджуваного процесу перейдемо до безпосереднього розгляду «моделювання» як «одного із інтегральних методів наукового дослідження, що широко використовується в педагогіці [537, с. 39]. На думку Г. Матушинського і А. Фролова, моделювання сприяє агрегації «емпіричного та теоретичного в педагогічному дослідженні» [307, с. 187].

Звертаючись до фундаментальних розвідок, ще раз підкреслимо факт того, що «модель» або «моделювання» як її дериваційний компонент «виконують ілюстративну, трансляційну, пояснювальну та передбачувальну функції» [267, с. 47], тобто очевидним є акцент на кінцевий результат педагогічного впливу. У нашому випадку під цим розуміємо деяку структуровану єдність елементів, які не тільки відображають внутрішній

взаємозв'язок цих елементів як єдиного механізму, що злагоджені задля отримання результату, на який зорієнтована сама модель, тобто в нашому випадку сформувані в майбутніх викладачів іноземних мов лінгвометодичну компетентність у процесі їхньої фахової підготовки.

Таким чином, під моделюванням системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки будемо розуміти схематично представлені сутнісні характеристики досліджуваної системи, що має ревізований вигляд задля отримання ефективного результату. Таке розуміння моделювання дозволяє виявити чинники для модернізації аналізованої нами системи, спрогнозувати зміни в її функціонуванні за рахунок більш ефективного впорядкування елементів, простежуючи сучасні тенденції розвитку системи та враховуючи дещо по-іншому потенціал уже наявних її компонентів.

Отже, *моделювання* як науковий метод у нашому дослідженні буде представлено як візуалізація структури та складу моделі системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, яка буде реалізована нами в подальшому.

Визначивши поняття «моделювання», перейдемо до з'ясування та обґрунтування елементів або підструктур системи, які ми досліджуємо. Як влучно наголошено, що «цілісність системи визначається не тільки властивостями її елементів, але передусім – властивостями її структури» [403, с. 182]. Під структурою системи (під її компонентами) розуміють відмінні частини від цілого, кількість властивостей, якості окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи [Там само, с. 183].

Зважаючи на чіткі рамки нашого дослідницького пошуку, зумовлені завданнями роботи, виникає необхідність звернутися до аналізу вже наявних систем, описаних у науці. Задля визначення компонентів системи звернемося до вже описаних інваріантних елементів, виокремлених В. Беспальком: «1 – учні; 2 – цілі виховання (загальні і часткові); 3 – зміст виховання; 4 – процеси виховання (власне виховання й навчання); 5 – учителі (або ТЗН – технічні

засоби навчання); 6 – організаційні форми виховної роботи» [44, с. 6 – 7]. Урахування цих елементів у рамках нашої роботи є безсумнівним, проте, наслідуючи логіку С. Харченка, можливо включити в структуру й інші педагогічні категорії, «що адекватно відображають цілі конкретного наукового дослідження» [453, с. 17].

Значущими для нас є запропоновані компоненти системи В. Беспалька та Ю. Татур [46, с. 8]. Над думку вчених, компоненти педагогічної системи є низкою кроків, які потрібно пройти для отримання необхідного педагогічного результату [Там само]. Науковці виділили такий алгоритм компонентів педагогічної системи: цілі підготовки спеціаліста → ті, кого навчають (студенти) → зміст навчання → дидактичні процеси, що орієнтовані на реалізацію гіпотетичних завдань педагогічного процесу → викладачі та технічні засоби → організаційні форми педагогічної діяльності [46, с. 8]. Саме такого алгоритму ми намагатимемося дотримуватися в процесі визначення педагогічної системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

З метою кращого розуміння особливостей педагогічної системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов звернемося до наукових поглядів Н. Кузьміної, яка характеризує *структурні компоненти* педагогічної системи як «основні базові компоненти педагогічної системи, сукупність яких власне утворює ці системи та відрізняє від усіх інших (непедагогічних) систем» [270, с. 11]. До них авторка зараховує «цілі, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів» [270, с. 13]. На її думку, виключення будь-якого з цих компонентів зруйнує систему [Там само], але, окрім цього, вчена виділяє також і *функційні компоненти педагогічної системи, серед яких*: гностичність (орієнтація освіти на кінцевий результат); проектування (планування стратегії на весь період підготовки); конструювання (підбір ефективних форм та методів роботи, що сприяють розвитку учнів);

комунікативність (передбачає встановлення ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу); організаційний (дії, що допомагають організувати інформацію, взаємодіяти, аналізувати результати роботи, узагальнювати та синтезувати) [Там само, с. 16]; оцінка (оцінка результатів педагогічного впливу, їхній аналіз ефективності); прогностичність (прогнозування ефективності педагогічної системи після закінчення освітнього процесу та її наслідки на подальше становлення фахівців) [Там само, с. 145 – 151]. У цьому контексті зауважимо, що кінцевий результат, на думку Н. Кузьміної, і є показником ефективності педагогічної системи, бо він і є «показником творчої готовності до майбутньої професійної діяльності» [170, с. 11].

Немає сумніву, що всі перераховані вище компоненти необхідні для побудови й системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, а тому зазначимо, що загалом систему можна визначити як взаємозв'язок структурних компонентів, які підпорядковані цілям формування в майбутніх спеціалістів готовності до ефективної майбутньої професійної діяльності. Для нас важлива й інша думка про те, що кожна система характеризується не тільки наявністю зв'язків і відношень між елементами, що утворюють, але й нерозривною єдністю з освітнім середовищем, у якому відбувається підготовка майбутніх викладачів іноземних мов, у взаємодії з якою система виявляє свою цілісність.

Отже, ураховуючи сказане вище, систему формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки ми розуміємо як цілісний процес, що включає сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, які нараховують низку компонентів, що орієнтовані на досягнення головного результату фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов: *цільовий* (спрямований на досягнення головної мети із орієнтацією на освітній результат, ґрунтуючись на завданнях та принципах); *суб'єкт-об'єктний*

(суб'єктів (викладачі ЗВО, які здійснюють фахову підготовку) та об'єкти (майбутні викладачі іноземних мов), які орієнтовані на суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії у процесі фахової підготовки); *середовищний* (оптимізує потенціал освітнього середовища, у віддзеркалена сукупність умов, які сприяють формуванню лінгвометодичної компетентності та забезпечують здатність функціювати у майбутньому професійно-педагогічному середовищі, *змістовий* (детерміновано і соціальним замовленням з боку суспільства на викладачів іноземних мов зі сформованою лінгвометодичною компетентністю, і відповідними вимогами до оптимізації змісту з позиції відповідних методологічних підходів); *технологічний* (традиційні та інноваційні технології, які втілені в різні форми організації освітнього процесу; використовують різні методи навчання, що враховують специфіку підготовки майбутніх викладачів іноземних мов та цифрові технології, що оптимізують процес фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мови та дають можливість сформувати лінгвометодичну компетентність у майбутніх викладачів іноземних мов). Модель системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки представлено на рис. 3.1. Модель системи буде детально представлено за кожним компонентом у підрозділі 3.2.

Почнемо розкриття змісту системи з першого її компонента – цільового, до складу якого зараховуємо *мету, результат, завдання й принципи*. У рамках нашої системи ключовим компонентом, що забезпечує загальне спрямування, організацію та функціювання нашої системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки та є головним системоутворювальним компонентом, є *мета*.

Зазначимо, що мета системи формування лінгвометодичної компетентності спрямована на забезпечення головного *результату* – сформована лінгвометодичну компетентність в майбутніх викладачів іноземних мов.

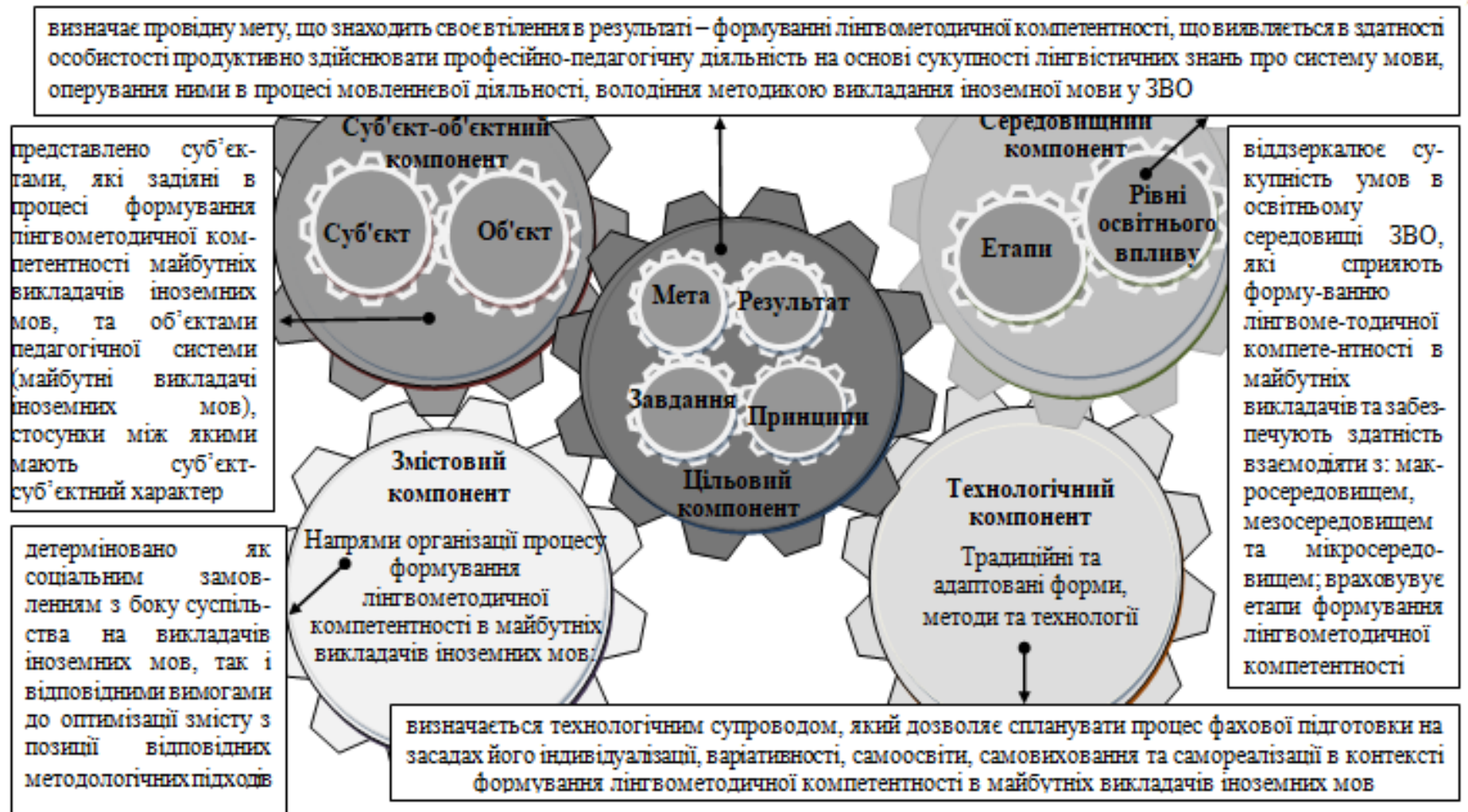


Рис. 3.1. Модель системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Відповідно до визначеної нами мети та передбачуваного результату, на наш погляд, важливо визначити *завдання* системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, які орієнтовані деталізувати шляхи, так би мовити, низку кроків для досягнення визначеної нами мети та результату.

Загальновідомі *принципи* підготовки майбутніх спеціалістів у процесі фахової підготовки у ЗВО дають можливість інкорпорувати їх в аспекті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки, а також визначитися із принципами, які, на нашу думку, є досить специфічними в межах проблематики окресленого наукового пошуку. Тобто в межах дослідження планується використання як фундаментальних (загальних), так і специфічних принципів (принцип соціальної зумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, принцип діагностичної цілеспрямованості, принцип регулювальної орієнтації цілі) улаштованих до специфіки нашого наукового пошуку та принципу (метапредметного характеру освітнього процесу у контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до професійно-педагогічної діяльності).

Щодо другого компонента системи формування лінгвометодичної майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки – суб'єкт-об'єктного – передбачається визначення характерних особливостей суб'єктів та об'єктів педагогічної взаємодії. Цілком зрозуміло, що процес лінгвометодичної підготовки – це двобічна взаємодія всіх учасників освітнього процесу, оскільки в цих межах передбачено професійно спрямований взаємообмін між тими, хто має сформовану лінгвометодичну компетентність (викладачами ЗВО), і тими, хто орієнтовані сформуванню лінгвометодичну компетентність у процесі фахової підготовки – майбутніми викладачами іноземних мов, що носить суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії. Отже, суб'єкт-об'єктний компонент репрезентує професійний

«портрет» викладача ЗВО, що здійснює підготовку майбутніх викладачів іноземної мови, та «портрет» майбутнього викладача іноземної мови (магістранта).

Представимо третій компонент моделі системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, який має інноваційний характер, – середовищний. Цей компонент системи оптимізує освітні умови, які сприяють формуванню лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов та забезпечують здатність взаємодіяти у майбутньому професійно-педагогічному середовищі. До таких інституцій, що у якому професійно функціонують та мають можливість і у подальшому підвищувати рівень сформованості лінгвометодичної компетентності, відносимо: державні установи, що регламентують освітній процес; недержавні установи, які долучені до фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, міжнародні організації, що сприяють підвищенню рівня сформованості лінгвометодичної компетентності; місцеві органи управління освітою; установи, у яких відбувається фахова підготовка майбутніх викладачів іноземних мов, та бази практики, у яких проходить педагогічна практика.

Окрім цього, процес фахової підготовки дає можливість створити відповідне освітнє середовище, яке буде враховувати етапи формування лінгвометодичної компетентності, що віддзеркалюють логіку професійного розвитку особистості. Детально кожний фітерал та етапи цього компонента буде розглянуто в пункті 3.2.3.

Перейдемо до обґрунтування змістового компонента моделі, що конкретизує навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, урахуваючи вимоги до професійної діяльності з боку суспільства та відповідні вимоги до оптимізації змісту з позиції відповідних методологічних підходів. Урахування цих складників сприятиме оптимізації такого змісту, який спроможний ефективно зрушити

процес формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки. Визначений змістовий компонент моделі системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки створює підґрунтя для розробки наступного компоненту системи.

Проаналізовані в підрозділі 2.2 напрями професійної діяльності викладача іноземних мов, стали для нас важливим орієнтиром для визначення змістових та структурних характеристик лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов. Оскільки ці орієнтири детерміновані соціальним замовленням на викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю, то вони мають обов'язково стати орієнтиром і для конкретизації змісту в змістовому компоненті системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. На думку І. Зимньої, педагогічна діяльність реалізовується в окремих педагогічних ситуаціях сукупністю різних дій, що підпорядковані деяким цілям та спрямовані на вирішення тих чи тих педагогічних завдань, де ці завдання вимагають реалізації тієї чи тієї педагогічної функції [152, с. 124].

Важливо, для уточнення змісту для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов орієнтуватися на загальні вимоги до проектування змісту для різних спеціалістів різних галузей. Враховуючи специфіку нашого профілю вважаємо за необхідне орієнтуватися на: середовищний підхід (М. Братко [245], О. Караман [391], Г. Коломонець [472], С. Савченко [428], С. Смолюк [465] та ін.); компетентнісний підходу (Е. Зеєр [149 – 150], І. Зимня [152 – 154], О. Локшина [288 – 289], О. Овчарук [351 – 352], Дж. Равен [409], Л. Хоружа [521], А. Хуторський [422 – 524] та ін.); особистісно-діяльнісний підхід (О. Бігич [481], М. Волошинова [481], М. Глазунов [481], М. Левшин

[279], А. Плігін [379] та ін.); та аксіологічний підхід (І. Бех [47 – 49], С. Вітвицька [81], І. Зязюн [159 – 161], В. Сластьонін [458 – 459] та ін.).

Тож функції, що відображають специфіку професійної діяльності викладача, де використовується лінгвометодична компетентність, та вимоги до проєктування змісту з позиції відповідних методологічних підходів, мають стати головним орієнтиром для визначення такого змісту, що спроможний когерентувати відповідний потенціал для конструювання адаптованого змісту до специфіки нашого наукового пошуку. Більш детально розглянемо в пункті 3.2.2 для конкретизації змістового компонента.

Зміст кожного з компонентів лінгвометодичної компетентності варіюється протягом навчання відповідно до змісту модулів у рамках дисциплін та впроваджується в освітній процес у межах організаційних форм, що передбачені ЗВО у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. У процесі моделювання системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов ми намагалися узгодити її зміст із загальними цілями професійної освіти.

Також зміст лінгвометодичної компетентності необхідно проєктувати на основі практико зорієнтованого характеру, на що й спрямовуємо останній компонент нашої моделі системи – технологічний, який передбачає використання традиційних та інноваційні технологій, що реалізуються в різних формах організації освітнього процесу, за рахунок ефективних методів навчання та цифрових технологій, що оптимізують процес формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Тож, почнемо деталізацію останнього компонента, який технологічно поєднав найбільш ефективні форми організації освітнього процесу. Логічна послідовність форм організації освітнього процесу, запропонована С. Харченком, складається з: лекційного блоку (Л), блоку індивідуальної роботи (ІР), блоку семінарських і практичних занять (СП), блоку педагогічної

практики (ПП), блоку самостійної роботи студентів (СР) [511, с. 263 – 264]. Використання інноваційних та традиційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зазначених блоків у сукупності є важливим, тому що в процесі викладання лекцій відбувається науково-теоретична здатність до майбутньої професійної діяльності; семінарські та практичні заняття сприяють готовності до професійної діяльності майбутнього викладача іноземної мови; у процесі індивідуальної та самостійної роботи формуються особистісна науково-теоретична та психологічна готовність до майбутньої професійної діяльності; під час педагогічної практики формуються всі компоненти професійної готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача іноземної мови.

Окрім перелічених форм організації освітнього процесу, зазначимо важливість технологізації і науково-дослідної роботи, що реалізується в процесі оформлення, проведення та захисту кваліфікаційної роботи (магістерської роботи). Саме ця форма роботи дає можливість реалізувати майбутнім викладачам іноземних мов власний професійно-творчий потенціал.

Також для розробки інноваційних технологій важливо підібрати та врахувати оптимальні та дієві методи навчання, що мають бути використані для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. На сьогодні існує велика кількість класифікацій щодо методів навчання в закладі вищої освіти, але найбільш ефективними в межах роботи з майбутніми викладачами іноземних мов є активні методи, детально про які йтиметься в пункті 3.2.5.

Розробка технологій сучасності не уявляється можливою без використання цифрових технологій, використання яких оптимізує та інтенсифікує освітній процес підготовки майбутніх викладачів іноземних

мов, робить його інтерактивним та формує в майбутніх викладачів іноземних навички роботи з різноманітними відкритими та електронними ресурсами.

Система формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов становить цілісність взаємодіючих і взаємодоповнювальних компонентів (цільового, суб'єкт-об'єктного, середовищного, змістового та технологічного), що були інтегровані в процес фахової підготовки та підпорядковані меті професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Динамічність системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки забезпечується імпліцитним функціонуванням її компонентів, які стимулюють взаємопроникнення компонентних взаємозв'язків та забезпечують виконання ними низки гетерохронних функцій.

У результаті роботи над підрозділом доходимо таких висновків:

1. Систему формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки визначаємо як цілісний механізм, у межах якого взаємодіють взаємопов'язані компоненти, що цілеспрямовано впливають на підвищення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності. Характеристиками системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки вважаємо цілісність, цілеспрямованість, структурність, інтегративність, інформаційність та динамічність.

2. Система формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов становить цілісність взаємодіючих і взаємодоповнювальних компонентів (цільового, суб'єкт-об'єктного, середовищного, змістового та технологічного), що були інтегровані в процес фахової підготовки та підпорядковані меті професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

3. Цільовий компонент включає мету, результат, завдання й принципи та є головним системоутворювальним компонентом. Суб'єкт-

об'єктний компонент представлено суб'єктами, які задіяні в процесі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, та об'єктами педагогічної системи (майбутні викладачі іноземних мов), стосунки між якими мають суб'єкт-суб'єктний характер. Середовищний компонент забезпечується здатністю до взаємодії з макросередовищем, мезосередовищем та мікросередовищем; та дає можливість створити відповідне освітнє середовище, яке враховує етапи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Змістовий складник детерміновано і соціальним замовленням з боку суспільства на викладачів іноземних мов зі сформованою лінгвометодичною компетентністю, і відповідними вимогами до оптимізації змісту з позиції відповідних методологічних підходів. Технологічний компонент визначається технологічним супроводом, який дозволяє спланувати процес фахової підготовки на засадах його індивідуалізації, варіативності, самоосвіти, самовиховання та самореалізації в контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Більш детально кожний компонент системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки буде розглянуто у наступному підрозділі дисертації.

3.2. Характеристика компонентів системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Для максимального наближення до практичної реалізації змодельованої ними педагогічної моделі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки наступним необхідним кроком дослідження є проєктування функцій і змісту кожного із визначеного нами компонентів системи. Змістова і функційна характеристика системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки передбачає детальний опису кожного її структурного компонента – мети, завдань, результату, принципів, підходів, змісту, етапів, форм, методів навчання та технологій тощо – у контексті теоретико-методологічного аспекту досліджуваної проблеми. Це нас наблизить до практичного втілення розробленої системи, яка стане підґрунтям для проведення експериментальної роботи з виявлення ефективності аналізованої нами системи. Тому метою цього підрозділу є змістове розкриття характеристики таких компонентів системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, як: *цільовий, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний*. Візуально модель системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки представлено на рис. 3.2.

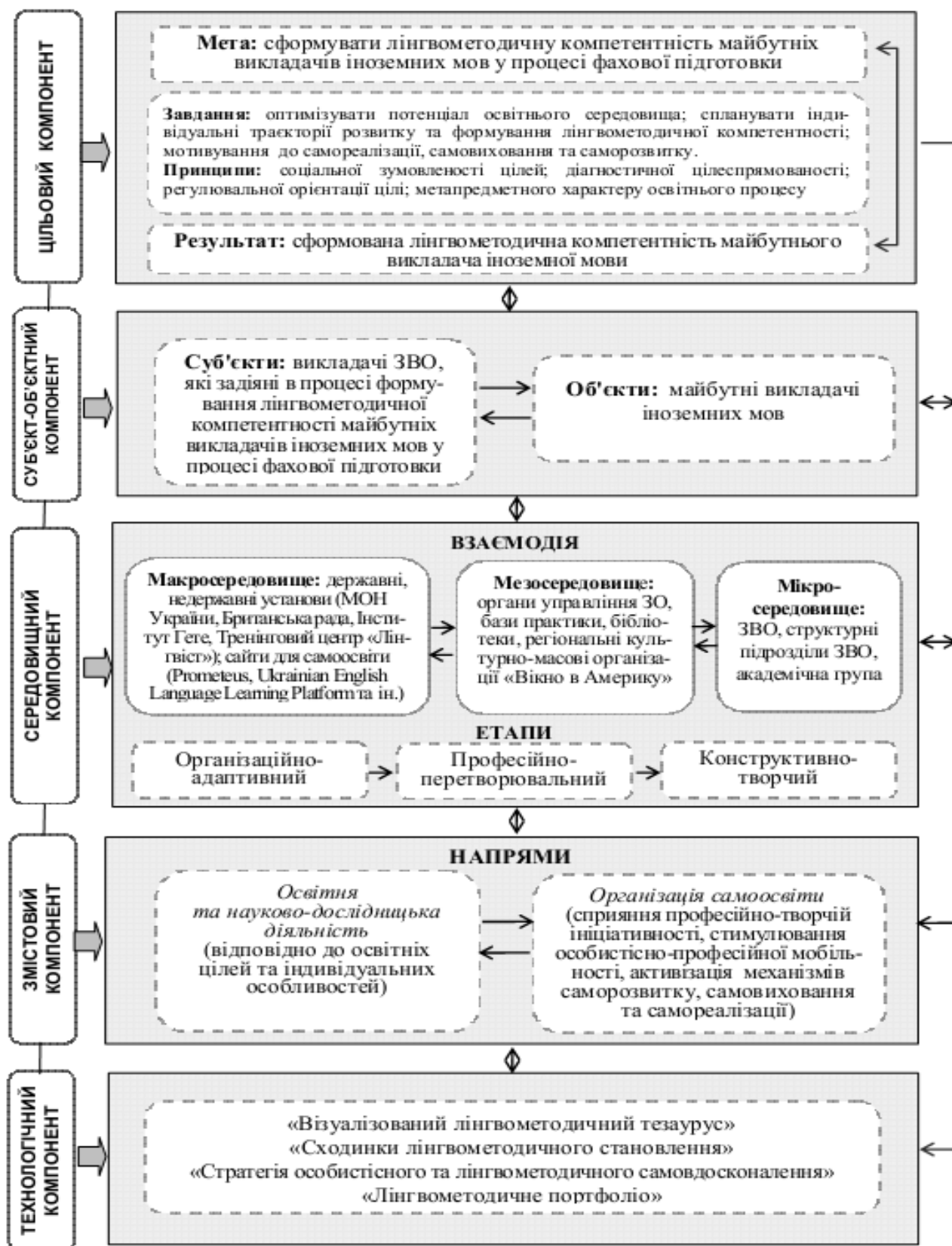


Рис. 3.2. Модель системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки

3.2.1. Ц і л ь о в и й к о м п о н е н т. Як було зазначено в підрозділі 2.2, сучасна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов передбачає оновлення цілей їхньої фахової підготовки в аспекті формування лінгвометодичної компетентності. За теорією цілепокладання визначення цілей є системоутворювальним елементом будь-якої системи, і наша система не є винятком. Тому першим кроком системи, що підлягатиме детальній характеристиці, буде цільовий компонент. До цільового компонента системи відносимо мету, результат, завдання та принципи.

Опис моделі системи формування лінгвометодичної компетентності почнемо з мети. Саме мета поєднує в одне ціле всі інші компоненти системи (завдання, принципи, технології, форми та методи тощо) з новими «вимогами» до підготовки майбутніх викладачів іноземних мов – до формування лінгвометодичної компетентності, дозволяючи іншим компонентам функціонувати як система. Формулювання мети системи формування лінгвометодичної компетентності, по-перше, співвідноситься із специфікою теми нашого наукового пошуку, яка має актуальність та своєчасність; по-друге, мета віддзеркалює орієнтованість на кінцевий результат фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, тобто в широкому значенні враховує орієнтацію на кінцевий результат фахової підготовки відповідно до сучасного соціального замовлення на цього спеціаліста ринком праці; по-третє, є центральним системоутворювальним елементом, що дозволяє сформулювати цілісний образ, який виражається в професійній готовності до майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови.

Отже, *мета* системи – сформувати лінгвометодичну компетенцію майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, яка і є системоутворювальним чинником

Результатом будь-якої фахової підготовки спеціаліста має бути його професійно-педагогічна самореалізація на ринку праці. Саме тому після

обґрунтування мети системи перейдемо до орієнтації системи на *результат* фахової підготовки. Усі ці компоненти системи зорієнтовані на досягнення головного результату, на який спрямовано досліджувану нами систему: по-перше, результат співвідноситься із соціальним замовленням суспільства на викладачів зі сформованою лінгвометодичною компетентністю, яка дає можливість одразу після закінчення ЗВО стати затребуваним спеціалістом на ринку праці і, таким чином, підвищити престижність професії викладача в суспільстві; по-друге, результат такої фахової підготовки має корелювати із загальною метою професійно зорієнтованої підготовки викладачів іноземних мов: сформувані компетентності того, хто навчається, як особистості, що здатна до самовизначення, самоосвіти та саморегуляції; по-третє, очікуваний результат системи має зумовлюватися наявністю всіх змістових характеристик і структурних характеристик лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов на момент їхнього випуску із ЗВО. Нагадаємо, що всі змістові та структурні характеристики лінгвометодичної компетентності повністю віддзеркалюють діяльнісну суть професійної діяльності викладача іноземної мови, акцентуючи увагу на способі та характері виконання професійної діяльності.

Підтвердження думки про те, що мета є такою педагогічною категорією, яка має бути співвіднесена з результатом педагогічної підготовки, ми знаходимо в роботі С. Харченка [511, с. 33 – 35]. Учений співвідносить мету із передбачуваним кінцевим результатом фахової підготовки, тобто досягненням високої професійної готовності до професійної діяльності [Там само].

Саме тому *результатом* системи є сформована лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземних мови. Деталізуємо наше розуміння результату на який спрямовано систему формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Так під сформованістю маємо на увазі

професійну зрілість майбутнього викладача іноземної мови як спеціаліста, зі сформованою лінгвометодичною компетентністю викладача іноземної мови.

Після визначення мети та орієнтації на головний результат фахової підготовки вважаємо за доцільне конкретизувати *завдання* задля визначення структурно-логічних та змістово-семантичних параметрів.

- 1) оптимізувати потенціал освітнього середовище в ЗВО для підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до професійно-педагогічної діяльності;
- 2) спланувати індивідуальні траєкторії розвитку та формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов;
- 3) мотивування до самореалізації, самовиховання та саморозвитку.

Так, реалізація визначених у підрозділі 3.1 завдань стане органічним доповненням уже наявної системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, але з акцентом на нові вимоги до цього спеціаліста сучасного ринку праці та в сприятливому для цього середовищі із використання потенціалу навчальних дисциплін. Особливість формування лінгвометодичної компетентності ми деталізуємо через зміст і форми та методи роботи з майбутніми викладачами іноземних мов. Окрім цього, задля сприяння самореалізації, самовиховання та саморозвитку майбутніх викладачів іноземних мов ми вбачаємо за доцільне будувати індивідуальні траєкторії формування лінгвометодичної компетентності для кожного майбутнього викладача іноземних мов, що дозволить максимально ефективно підбирати форми та методи роботи, виходячи з таких визначальних параметрів, як початкова мотивація, базові знання, уміння, навички, досвід психолого-педагогічної роботи тощо. Побудова таких траєкторій роботи можлива за умови налагодження гармонійної взаємодії з освітнім середовищем, де відбувається процес формування лінгвометодичної компетентності, у якому може виробитися здорова співзалежність для

великої кількості та інших перспективних напрямів для спільної ефективної кооперації.

Між тим деталізуємо наше розуміння про те, як ми вбачаємо реалізацію сформованості лінгвометодичної компетентності в діяльній формі. Тобто діяльна форма сформованості лінгвометодичної компетентності має виражатися в здатності майбутніх викладачів іноземної мови використовувати свої знання, уміння та навички для прийняття квазіпрофесійних рішень і досягнення необхідних професійних цілей та завдань. А отже, це: здатність до вирішення професійно-педагогічних ситуацій; навички самоосвіти, саморозвитку та самоорганізації; уміння використовувати інформаційні ресурси; бути готовими до професійно-педагогічної комунікації та взаємодії й оволодіти головними її способами, творчість та нестандартність у процесі вирішення професійних завдань.

Як бачимо, визначені нами завдання в системі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки дають можливість конкретизувати мету, проте це потребує конкретизації принципів, що забезпечать стійкість і стабільність фахової підготовки. На основі визначених принципів стане можливою реалізація визначених нами мети та завдань, а також форм і методів впливу на процес формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

На нашу думку, ураховуючи принципи для організації системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов ми не підлягаємо сумніву використання фундаментальних (загальних) принципів, але вважаємо за доцільне також врахувати і *специфічні* (принцип соціальної зумовленості цілей, принцип діагностичної цілеспрямованості, принцип регулювальної орієнтації цілі) та *принцип* метапредметного характеру освітнього процесу.

Сучасна педагогічна наука виокремлює такі беззаперечні (фундаментальні) педагогічні принципи, що знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємозумовлюють один одного: принцип комплексності різних видів діяльності; органічного зв'язку всіх можливих видів діяльності студента в закладі вищої освіти та поза ним; принцип колективного характеру виховання та навчання; принцип єдності вимог та поваги до особистості; принцип поєднання педагогічного керівництва з організацією спільної діяльності, а також із проявом самодіяльності, творчості та ініціативи студентів у навчанні та вихованні; принцип естетизації студентського життя; принцип урахування індивідуальних особливостей студента в усьому педагогічному процесі та його підсистемах; принцип свідомості, активності, самодіяльності, креативності студентів у педагогічному процесі; принцип наочності; принцип науковості; принцип доступності; принцип цілеспрямованості педагогічного процесу [356].

Зважаючи на сказане вище, у нас немає сумніву, що ці принципи є фундаментальними і в межах підготовки будь-якого спеціаліста, і конкретно майбутнього викладача іноземних мов. Ми не ставили за мету інтерпретувати те, що, на нашу думку, володіє загальнодидактичною якістю та однозначно має бути враховано в процесі фахової підготовки. Але, з іншого боку, важливо було врахувати при цьому й такі принципи, що хоча і специфічні для спеціалістів інших галузей, але стануть ефективними і в процесі підготовки саме майбутніх викладачів іноземних мов. На наш погляд, найбільш значущими для нас є принципи, сформульовані вітчизняним науковцем С. Харченком, який у процесі розробки цих принципів спирався на «облік принципів цілепокладання професійно-педагогічної підготовки студентів» [353, с. 33] педагогічного профілю.

Уважаємо, що тлумачення цих принципів є близьким специфіці нашої наукової проблеми: по-перше, їм можна надати статусу *специфічних* для педагогічних працівників; по-друге, влучно використані формулювання

дають можливість інкорпорувати їх в аспекті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Так, принцип *соціальної зумовленості цілей*, сформульований С. Харченком, передбачає зумовленість освітнього середовища, у якому відбувається підготовка майбутніх спеціалістів із історичним та соціальним середовищем [Там само]. Саме тому вчений наголошує завжди враховувати середовищні зміни для постановки освітніх цілей відповідно до потреб суспільства. І якщо ці освітні цілі, на його думку, не співвіднесені з освітнім процесом, то це неминуче призведе до порушення функціонування всієї системи навчання, оскільки неправильна мета також неправильно визначає зміст навчання, а звідси неефективними є його форми й методи [Там само, с. 33 – 34].

Отже, ураховуючи специфіку підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки задля формування лінгвометодичної компетентності, зазначений принцип представляється нам у межах нашого контексту: по-перше, як такий, що враховує сучасні соціально-економічні вимоги держави, яка активно інтегрується до світового глобалізаційного простору; по-друге, уже розпочаті зміни в суспільстві вимагають змін до майбутнього викладача іноземних мов як до спеціаліста, змусили переглянути освітні установи та сам процес фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов; по-третє, самі майбутні викладачі іноземних мов розуміють та потребують адаптивності до сьогоденних реалій і потребують такого переліку компетентностей, що допоможе їм самореалізуватися на сучасному ринку праці.

На думку С. Харченка, *принцип діагностичної цілеспрямованості* передбачає беззаперечне визначення освітньої мети, яка орієнтує й підбір відповідного змісту, форм та методів [353, с. 34]. Отже, формулювання такої мети в межах представленої нами системи формування лінгвометодичної

компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов має бути в межах:

- 1) безапеляційної термінологічної тотожності того, що формується в процесі фахової підготовки (у нашому випадку це формування лінгвометодичної компетентності);
- 2) формування освітньої мети має орієнтуватися на кінцевий результат, тобто на можливість не тільки підібрати ефективний методичний інструментарій у процесі формування необхідної компетентності, але й бути результативно діагностованим наприкінці освітнього процесу;
- 3) компоненти для діагностики визначеної компетентності (у нашому випадку лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов) мають урахувувати і запити суспільства до майбутніх викладачів іноземних мов, і сукупність цих показників у межах освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Останній принцип – *принцип регулювальної орієнтації цілі* – урахує, що визначена освітня мета має стати «системоутворювальним фактором у системі підготовки», тобто «мета може бути описана як досягнутий результат» підготовки, і тоді вона має «свою регуляційну функцію» [Там само, с. 35]. Цей принцип передбачається нами не лише як підготовка майбутніх викладачів іноземних мов, що має орієнтуватися на оволодіння знаннями, уміннями та навичками з окремих дисциплін за фахом, але й формування такої компетентності, що надасть їм можливість і успішно реалізувати себе в майбутній професійній діяльності, і задовольнити суспільні потреби. Такий принцип спрямовуватиме фахову підготовку майбутніх викладачів іноземних мов на врахування потенціалу свого фахового профілю і для професійно-творчої самореалізації в майбутній професійній сфері, і для підвищення соціального статусу країни загалом у межах викладання іноземної мови як окремої дисципліни.

Окрім інтерпретованих вище принципів, доцільно також виділити доданий нами принцип – *метапредметного характеру освітнього процесу*. Запропонований нами принцип передбачає, що в процесі фахової підготовки

майбутні викладачі іноземних мов мають можливість не тільки зосередитися на озброєнні професійно зорієнтованими знаннями, вміннями та навичками з профільних дисциплін, але й вміннями все це дієво використовувати в процесі виконання квазіпрофесійних професійно-педагогічних дій, а отже, бути готовими виконувати самостійно професійно-педагогічні обов'язки не тільки на нормативно заданому рівні, але і з проявом професійної творчості та індивідуальності. На нашу думку, цей принцип дуже важливий з практичного погляду, оскільки надасть можливість створити таке освітнє середовище, яке підготує майбутніх спеціалістів до реальних умов праці, навчить майбутніх викладачів іноземних мов використовувати внутрішній потенціал (знання, вміння, навички) для вироблення власної стратегії та стилю оперування в процесі професійно-педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Цей принцип дає можливість урахувати всі індивідуальні властивості майбутнього спеціаліста (задатки, знання, вміння, навички, досвід тощо) та допомогти йому виробити власний стиль творчої професійної поведінки та реагування в процесі виконання квазіпрофесійних дій. Найголовніше, що реалізація задуманого за допомогою цього принципу надає можливість використати різні інституційні ресурси для формування лінгвометодичної компетентності, а отже, зумовлює поєднання освітнього впливу різних за призначенням інституцій, що є суб'єктами освітньої діяльності, для визначеної нами мети – сформувати лінгвометодичну компетентність у майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки, що виражається в діяльнісній готовності до майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови.

Отже, розробка цільового компонента системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, до якого ми зараховуємо мету, результат, завдання та принципи, стане, з одного боку, підґрунтям для визначення наступного компонента нашої системи – суб'єкт-об'єктного, а з іншого –

стане орієнтиром для визначення змісту і функцій усіх інших компонентів системи, визначених нами при її моделюванні.

3.2.3. С у б'є к т-о б'є к т н и й к о м п о н е н т. Важливим показником результативності системи є рівень взаємодії її носіїв. У нашому випадку ми маємо врахувати особливі характеристики і тих, на кого здійснюється педагогічний вплив (майбутні викладачі іноземних мов – магістранти), і тих, хто здійснює цей педагогічний вплив (професорсько-викладацький склад, долучений до системи).

Зазначимо, у класичному розумінні в рамках розгляду систем діада «суб'єкт – об'єкт» у сучасній педагогіці вже віджила свою функційність і не відповідає сучасним тенденціям. Зрозуміло, що суб'єктна позиція представників / членів професорсько-викладацького складу як таких, хто є носієм предметної діяльності й пізнання; джерелом пізнання, спрямованого на об'єкт; «орієнтований на активний саморозвиток та самозміну» [498], не викликає сумніву. Наша нетривіальна позиція полягає в дещо іншому розумінні самих майбутніх викладачів іноземної мови в їхній «об'єктній» позиції, які планують у майбутньому зайняти роль «суб'єкта». Такий «об'єкт» у контексті освітніх практик самоорієнтується на саморозвиток та самовдосконалення себе в різних «ролях»: як студента; як майбутнього спеціаліста; як уже сформованого професіонала та ін. [262, с. 40 – 44].

Зрозуміло, що традиційно майбутніх викладачів іноземних мов можна представити з позиції об'єкта, коли вони стають об'єктом психолого-педагогічних задумів, або об'єктом педагогічного впливу, або об'єктом педагогічного процесу під час фахової підготовки. Але в межах системи формування лінгвометодичної компетентності майбутні викладачі іноземних мов та науково-педагогічні працівники функційно пов'язані між собою за компенсаторним типом і типом сприяння, а також характеризуються гетерохронним характером взаємовпливу як суб'єктів педагогічного процесу,

яке відбувається в процесі фахової підготовки. У зв'язку з викладеним вище в межах цієї системи викладачі ЗВО (професорсько-викладацький склад ЗВО; науково-педагогічні працівники, які за основним місцем роботи у ЗВО провадять навчальну, методичну, наукову та організаційну діяльність під час фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов) і майбутні викладачі іноземних мов (магістранти) з обох боків зорієнтовані на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток та самореалізацію й постають у ролі суб'єктів системи.

Поєднання цих двох компонентів в один блок пояснюється нерозривним взаємозв'язком, взаємовпливом, взаєморозвитком та взаємодією суб'єктів освітнього процесу в досягненні мети не тільки сформувати в магістрантів лінгвометодичну компетентність, але й продемонструвати на власному прикладі можливість для її формування як елемента безперервного професійного саморозвитку.

Прояв такої суб'єктності в самих науково-педагогічних працівників спочатку відображається в здатності до усвідомленого та свідомого цілепокладання відповідно до професійного самовдосконалення; потім проявляється в пізнавальній активності та спрямованості на самоосвіту, саморозвиток та самовиховання; після перероджується у відповідальність за результати професійної діяльності.

Такий прояв суб'єктності, на нашу думку, дає можливість нести повну відповідальність за свої дії, починаючи від цілепокладання до поведінкового реагування загалом. Тобто прояв у об'єкта своєї суб'єктності виражається в наявності оригінального комплексу лінгвометодичної компетентності, яку одні (майбутні викладачі іноземних мов) прагнуть сформувати, а інші суб'єкти (науково-педагогічні працівники) застосовують та демонструють, здійснюючи педагогічний вплив, у процесі виконання професійних функцій викладача іноземної мови під час роботи з майбутніми викладачами іноземних мов.

Формування такої об'єктної позиції майбутнього спеціаліста найбільш ефективно починає формуватися саме під час фахової підготовки. Традиційно вважають, що це студентський вік від 17 до 24 років. Але ми маємо дещо іншу вікову категорію, яка варіюється від 21 до 50 і старше. Це говорить про різну їхню суб'єктивну позицію. З одного боку, це молоді люди, які знаходяться на етапі становлення себе як фахівця (21 – 30); інші – це професійно сталі особистості, які продовжують своє професійне зростання та самовдосконалення (31 – 50); магістрати після 50 років, які в основному потребують цієї освіти для документального підтвердження їхнього професійного статусу або для перекваліфікації. Кожна із зазначених груп має свої цілі та психолого-педагогічні особливості, які необхідно враховувати для планування роботи, зорієнтованої на формування лінгвометодичної компетентності.

Отже, розвиток у майбутніх викладачів іноземної мови лінгвометодичної компетентності напряму залежить від їхньої орієнтованості бути ініціативним, амбіційним у формулюванні цілей та шляхів її досягнення, саморефлексії тощо. Успішність і педагога, і майбутнього викладача іноземної мови ґрунтується на можливості самореалізовуватися в соціумі або в самопроєкції себе в успішне майбутнє, що покладені в основу життєвих позицій або життєвих стратегій на майбутнє.

У нашому випадку майбутні викладачі іноземних мов орієнтовані на самореалізацію, що, безперечно, буде проєктувати особисте «Я». Для них зміст цього процесу ґрунтується на досягненні поставленої мети за допомогою рефлексії особистісних цінностей, мотивів та планів на майбутнє, перспектив щодо особистісного саморозвитку, самовираження та прояву особистих талантів орієнтовно майбутньої професійної діяльності.

Професійна самореалізація майбутнього викладача іноземної мови виражається в необхідності проявляти особисту ініціативу та індивідуальність, самовизначатися в наявній системі цінностей, творчо

самовиражатися в майбутній професійній діяльності, формуючи власний комплект сформованої лінгвометодичної компетентності. У зв'язку з цим украй важливо створення творчої атмосфери в процесі фахової підготовки; заохочення до ініціативи, самостійності та активності майбутніх викладачів іноземних мов; визнання самоцінності та унікальності кожного магістранта; формування партнерської та співробітницької атмосфери всіх учасників освітнього процесу.

У будь-якому випадку майбутні викладачі іноземних мов – це особистості, зорієнтовані на саморозвиток в активній діяльності, і ця діяльність має бути реалізована в процесі фахової підготовки. Безперечний той факт, що професійне становлення особистості відбувається тоді, коли магістрант знаходиться в стані готовності до оволодіння в нашому випадку лінгвометодичної компетентності.

Так, у традиційному розумінні «готовність» визначають як стан особистості, що виражається в дієвій здатності до реалізації знань, умінь та навичок й отримання від цього особистісного натхнення, насолоди та задоволення [186; 194; 502]. У професійному контексті «готовність» розуміють як суб'єктивний стан особистості, здатної та підготовленої до професійної діяльності за відповідною галуззю [376, с. 173]. Таке трактування, зауважимо, дуже точно відображає нашу думку, що під «професійною готовністю викладача іноземної мови» ми розуміємо особистісний стан, орієнтований на формування лінгвометодичної компетентності для забезпечення високих результатів у процесі самореалізації себе як викладача іноземної мови.

На наш погляд, готовність майбутніх викладачів іноземної мови до формування лінгвометодичної компетентності, з одного боку, розглядається як стан, проте, з іншого – має ознаки й процесу, який потребує пролонгації для формування такого стану. Тут ми маємо на увазі, по-перше, наявність у майбутнього викладача іноземної мови певного рівня науково-теоретичної

готовності (наявність необхідних знань), практичної готовності (практичні вміння), що в основному регулюється нормативними вимогами до вступу на ОКР магістр; по-друге, ми говоримо про психофізіологічну готовність, компоненти якої ми розглянемо більш детально.

На наш погляд, готовність до опанування і майбутньою професією взагалі, і значною для майбутньої професійної діяльності лінгвометодичною компетентністю починається з їх *ціннісно-сміслових установок*. Таким чином, об'єкт системи виражає готовність індивіда до усвідомленої та самостійної побудови, коригування та реалізації перспектив власного професійного розвитку, знаходження особистісно значущого сенсу в конкретній професійній діяльності [104]. Тобто зрозуміло, що, з одного боку, на процес професійного самовизначення впливають зовнішні чинники (позиція родини; однолітків / друзів; особисті професійні плани; здібності та цінності; орієнтація на суспільство (затребуваність професії на ринку праці); поінформованість про професію тощо); з іншого – це такий собі взаємопов'язаний процес відкритої взаємодопомоги майбутнього викладача самому собі на шляху до самовдосконалення і готовність до впливу на цей процес інших суб'єктів у межах фахової підготовки. А отже, сам процес ціннісно-сміслового ставлення не повинен обмежуватися тільки фактом обрання професії, але й готовністю магістрантів до подальшого особистісного професійного розвитку та самовдосконалення як викладача іноземної мови в майбутній професійній діяльності.

Майбутні викладачі іноземних мов називають низку чинників, що стимулювали їх до вступу на цю спеціальність, але багатьох із них об'єднує усвідомлене ставлення до фахової підготовки, що детермінує їхню стійку цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність та ініціативність. Зазначимо, що об'єкт, з психологічного погляду, постійно віддзеркалює зовнішній світ, формуючи при цьому особисте ставлення до всього, що його оточує [444]. Це в контексті нашого дослідження пояснює

нам факт того, що майбутні викладачі іноземної мови як об'єкти фахової підготовки перетворюють буття через свій внутрішній світ, і самі хочеш не хочеш внутрішньо індивідуалізовано перероджуються.

Отже, ціннісно-сміслове самовизначення майбутніх спеціалістів може, урахувати свої індивідуальні чинники, обставини, досягнувши поставлених освітніх цілей, наприклад, стати компетентним викладачем іноземної мови. Попереднє орієнтує їх урахувати специфічні для цього мотиви досягнень, за допомогою яких і є можливість досягти основних цілей підготовки спеціалістів. Якщо ці мотиви досягнень перенести в контекст освітньої діяльності, то слід говорити про якість / успішність / ефективність освітніх послуг. Уважаємо, що якість освітніх послуг має бути інтегральною характеристикою, яка відображається, з одного боку, ступеня відповідності освітніх цілей майбутніх спеціалістів, що можуть бути точно досягнуті відповідно до освітніх нормативних вимог, та соціального й особистісного очікування від цієї професії – з другого.

І тут соціальне та особистісне очікування формується в системі цінних установок, які відображають готовність особистості до оволодіння професією. Формування таких цінностей у контексті формування лінгвометодичної компетентності має бути реалізовано в кілька етапів: починаючи від усвідомлення цінності, потім – перехід до соціальних ціннісних орієнтацій і після – трансформація в цінності особистісного змісту.

Говорячи про ціннісні установки майбутніх викладачів іноземних мов, ми говоримо про їхні життєві установки та позиції, світогляд та переконання, цілі, ідеали, тобто всі цінності від свідомості майбутнього викладача іноземної мови до значних досягнень у професійній діяльності. Це і самопізнання, саморозвиток, самореалізація, самовизначення, і сам процес осмислення цінностей майбутніми викладачами іноземної мови, який має проєктуватися і в контексті їхньої фахової підготовки (під час викладання дисциплін різних циклів), і під час позааудиторної роботи, яку виконують

майбутні викладачі іноземних мов у межах самовиховання або заздалегідь обговореним планом.

Початок фахової підготовки з визначення ціннісних установок майбутніх викладачів іноземних мов сприятиме усвідомленню магістрантами ціннісних смислів майбутньої професійної діяльності, а це, своєю чергою, сприятиме функційності отримання необхідних знань, умінь, навичок і як наслідок – стане стимулювати формування лінгвометодичної компетентності.

І слід враховувати орієнтованість майбутніх викладачів іноземних мов на *професійний саморозвиток*, який, на думку вчених, відбувається тільки в процесі усвідомленого, цілеспрямованого особистісного й професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації під час виконання професійної діяльності [404, с. 186]. Продовжуючи цю думку, підкреслимо, що саморозвиток відбувається тільки тоді, коли професійний саморозвиток іде паралельно особистісному саморозвитку самого майбутнього фахівця. Отже, сам освітній процес урахує освітні потреби майбутніх викладачів іноземних мов та ініціює кожного, незалежно від попереднього професійного рівня й досвіду, до саморозвитку та самовдосконалення. Зрозуміло, що важливу роль при цьому відіграє особиста внутрішня мотивація та особисте внутрішнє бажання самого магістранта орієнтуватися в бік професійного самовдосконалення.

Такий внутрішній стимул дає можливість розглянути й дещо іншу дефініцію – особистісний професійний розвиток, який, на думку вчених, не має завершення та може тривати все професійне становлення [404]. І це кожен педагог особисто відчуває впродовж свого професійного життя. «Професійний саморозвиток педагогічного працівника», на думку В. Бабича, потребує постійного професійного росту на засадах «самосвідомості, пошуку творчих рішень у зазначеному контексті, відчутті та розумінні потреби у позитивних змінах (підвищення рівня) професіоналізму щодо майбутньої педагогічної діяльності» [19, с. 92].

Яким чином можливо перевірити готовність до професійного саморозвитку, ми знаходимо в думках В. Сластьоніна, який під цим поняттям розуміє процес, де інтегруються зовнішня професійна підготовка та внутрішнє особистісне ставлення до цього процесу [458, с. 3]. Як наслідок, зовнішня готовність майбутніх викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку виражається у формах, змісті рефлексії, що регулюється прописаними нормами та вимогами навчальної програми, а віддзеркалюється в активності або, точніше, «харизматичності» (внутрішньому сенсі) під час виконання завдань фахової підготовки.

Оскільки ми все більше занурюємося до внутрішніх мотивів та сенсів, то тут треба паралельно говорити не тільки про бажання до самовдосконалення, але й про орієнтацію на «самовиховання», яке в контексті підготовки педагога розуміється як специфічна діяльність людини, метою якої є вдосконалення власної особистості для більш повної самореалізації в житті та професійній діяльності [430, с. 17].

На думку Т. Шестакової, самовиховання «забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних і усунення негативних професійно значущих рис і якостей» [540, с. 10]. Найбільш ефективно процес самовиховання для майбутніх педагогів відбувається за умови, що ці зусилля дадуть їм можливість успішно самореалізуватися в майбутній професійній діяльності [546, с. 9].

Орієнтованість на самовиховання виражається низкою чинників, що ми поєднали в процесі аналізу наукової літератури [31; 443; 477] та адаптували відповідно до специфіки нашого наукового пошуку. Отже, готовність майбутніх викладачів іноземних мов має проявлятися в умінні:

- робити самоаналіз за допомогою спостереження, саморефлексії й порівняння себе з одногрупниками, викладачами профільних дисциплін, науковим керівником та викладачами ЗВО;

- робити самооцінку своїх знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, які слід розвивати або формувати впродовж фахової підготовки;
- планувати свою подальшу діяльність для самовдосконалення (постановка мети, виділення завдань, розробка програми самовиховання);
- самоорганізовувати власну діяльність для досягнення поставлених завдань за допомогою вольових зусиль;
- уміння робити саморегуляцію (самоконтроль, самоаналіз, самооцінку) і корегування плану подальшого самовиховання за потреби.

Так, гармонійне поєднання соціально значущого та особистісного в процесі фахової підготовки призведе до успішної *самореалізації* (розкриття внутрішнього потенціалу, особистісного зростання), що є, на наш погляд, останнім орієнтиром на шляху до формування лінгвометодичної компетентності. У контексті цього наукового дослідження самореалізацію розуміємо як усвідомлену вільну внутрішню діяльність майбутнього викладача іноземної мови, орієнтовану на розвиток і реалізацію самого себе в професійній діяльності.

Продуктивна активність у процесі самоактуалізації завжди відштовхується від самої особистості, а отже, створити себе як професіонала може тільки сам професіонал, тобто людина, яка проявляє всі перераховані вище характерні ознаки готовності. Так, ми вважаємо, що внутрішнім стимулом до самовираження майбутніх викладачів іноземних мов є перехід від можливостей до діяльності. Отже, самореалізацію майбутніх викладачів іноземних мов розглядаємо не стільки як результат конкретного шляху особистості, а як безперервний процес самопошуку себе у професійній діяльності самозвернення.

Готовність до самореалізації виражається, на нашу думку, особистісним досвідом майбутнього викладача іноземної мови щодо самих процесів самореалізації, а це: самооцінка, самодіагностика, самоаналіз,

самопрогноз, саморефлексія тощо. Уважаємо, що самореалізація себе під час фахової підготовки у ЗВО є достатньо загальним поняттям, оскільки синтезує низку проблем: пошук самого себе, свого місця в соціумі, осмислення свого особистого потенціалу, самовизначення життєвого шляху, становлення професійних векторів. Забезпечити можливість до самореалізації можливо за умови таких тригерів:

- забезпечення умов для самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов із розкриттям їхнього потенціалу та професійного росту;
- володіння засобами, методами та формами роботи для майбутніх викладачів до активності, творчості та професійної автономії;
- допомога в розвитку необхідних навичок та якостей, що дадуть можливість долати професійні труднощі.

Оговорені характеристики об'єкта системи говорять про необхідність бути в процесі фахової підготовки *соціально активним*. Під цим поняттям ми розуміємо здатність майбутніх викладачів іноземних мов до усвідомленої, інтенсивної, самодетермінованої діяльності, яка спрямована на вдосконалення себе особисто відповідно до особистісних цілей та завдань соціального розвитку. Це передбачає зверненість до соціально-професійної спрямованості особистості, що передбачає опрацювання різних видів майбутньої професійної діяльності. Характерними ознаками готовності до такої професійно зорієнтованої активності майбутніх викладачів іноземних мов визначаємо потяг до самовдосконалення, прагнення забезпечити високу ефективність від своєї професійно-педагогічної діяльності, ініціативність, творчість, прагнення до високих результатів і в навчанні взагалі, і під час реалізації себе в майбутній професійній діяльності зокрема як соціально значущої ланки.

Соціальна активність у контексті фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов буде більш ефективною за врахування персоніфікованих траєкторій. Так, відповідно до особистих нахилів можна

обирати теми магістерських робіт, які мають ураховувати їхні особисті інтереси / таланти та мотиви. Зрозуміло, що основну частину фахової підготовки здійснюють самостійно самі магістранти, й у випадку влучної професійної спрямованості це сприяє підвищенню інтересу до майбутньої професійної діяльності взагалі, активізує інтерес до накопичення необхідних знань, умінь та навичок; стимулює розвиток пізнавальної активності особистості і як наслідок – додає процесу фахової підготовки особистісного смислу.

Отже, майбутні викладачі іноземних мов як об'єкти системи формування лінгвометодичної компетентності орієнтовані на формування *ціннісно-смыслових установок* щодо майбутньої професійної діяльності (осмислення цінностей, які проєктуються в контексті фахової підготовки, здатність знайти соціальні та особистісно значущі ціннісно-смыслові орієнтації); на *саморозвиток, самовиховання та самореалізацію* (самовдосконалення себе як майбутнього спеціаліста з позиції активізації внутрішніх мотивів та смислів, особистісного досвіду, спрямованість на саморефлексію та активність під час виконання завдань фахової підготовки); на *соціальну активність* (готовність до усвідомленої, інтенсивної, самодетермінованої діяльності, яка спрямована на вдосконалення себе відповідно до особистих освітніх цілей та завдань соціального розвитку).

Досліджуючи чинники, що впливають на хід та результати освітнього процесу, виділяємо такі: соціальні, психологічні та педагогічні. Із соціального погляду, на успішність навчання впливають рівень загальної освіченості майбутніх викладачів іноземних мов, їхній соціальний статус та отриманий при цьому соціальний досвід. З психологічного – важливі професійна та навчальна мотивація майбутніх викладачів іноземних мов, їхній рівень сформованості і професійних, і загальних здібностей; загальна інтелектуальна база. Педагогічний чинник ураховує організацію освітнього процесу взагалі, матеріально-технічну базу, рівень професорсько-

викладацького складу, управлінські чинники ЗВО тощо. Саме тут відмітимо, що успішність формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов напряду залежить від діяльності професорсько-викладацького складу, що долучений до їхньої фахової підготовки.

Згідно з цим зрозуміло, що педагоги як суб'єкти системи традиційно розуміються як носії суспільних і професійних знань та цінностей, створюють умови для фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, сприяють розвитку та формуванню лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Тобто до суб'єктів, які забезпечують формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, відносимо професорсько-викладацький склад ЗВО; викладачів іноземних мов; інших педагогічних працівників, залучених до освітнього процесу; наукових керівників; методистів з практики; консультантів та ін.

Зрозуміло, що викладачі ЗВО повинні мати відповідну професійну кваліфікацію, що підтверджує їхню здатність здійснювати професійну діяльність на відповідному якісному рівні. У нашому випадку професійна кваліфікація професорсько-викладацького складу – це результат загальної та спеціальної освіченості педагогів, що реалізовується під час професійної діяльності. Саме професійна кваліфікація орієнтує ступінь підготовленості спеціаліста, наявність у нього знань, умінь та навичок, необхідних педагогу для виконання своїх професійних функцій. Більше того, ми говоримо про: особисті характеристики педагогів; про їхню загальну та спеціальну освіченість, знання дисципліни, що викладається; про прояв професійної майстерності; професійну захопленість; готовність до педагогічної відкритості, творчості, ініціативності та активності.

Разом з тим професійну педагогічну кваліфікацію викладачів, долучених до системи, ми уявляємо такою собі інтегративною характеристикою спеціаліста, яка знаходиться в стані постійного

професійного розвитку. Така характеристика поєднується із самоорганізацією та засобами підвищення кваліфікації. На нашу думку, їхній розвиток безпосередньо залежить і від продуктивної взаємодії з майбутніми викладачами іноземних мов, які орієнтовані на саморозвиток, самовдосконалення, мають свої освітні цілі, що паралельно стимулюють та впливають на *саморозвиток та самовдосконалення* і професорсько-викладацького складу.

Сучасні педагогічні метаморфози все частіше звертаються до досвіду Європейських країн, й у визначенні вимог до педагогічних працівників та компетентності викладача ЗВО не є винятком. Вони детально прописані в Проєкті TUNING, де рекомендовано брати за основу твердження про наявність у викладачів саме тих компетентностей, які мають бути і в студента [245, с. 10 – 11]. А отже, у професорсько-викладацького складу, що здійснює фахову підготовку майбутніх викладачів іноземної мови, у самих має бути сформована на високому рівні лінгвометодична компетентність.

Окрім цього, педагогічні працівники у своєму особистісному «професійному портфелі» мають свої комплекти лінгвометодичної компетентності, що виражається в пошуку власних шляхів до вдосконалення лінгвометодичної компетентності з майбутніми викладачами іноземних мов. Зрозуміло, що такі викладачі будуть налаштовані створювати інноваційні технології, або сприяти їх оптимізації під освітні цілі, тяжіти до новації та науково-педагогічної творчості, будуть мотивовані до самовдосконалення та рефлексії.

Налаштованість викладачів іноземних мов на кооперацію з майбутніми викладачами іноземних мов зумовлено індивідуально-особистісною характеристикою педагога, його професійними установками та самооцінкою. Тобто це образ професійної ролі, доповнений власною індивідуальністю внаслідок взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу. Саме такий

підхід і сприяє успішності професійної діяльності, надає можливості для більш ефективного прояву особистісних і професійних якостей педагога.

У процесі здійснення продуктивної педагогічної діяльності для сам педагог трансформує ціннісно-мотиваційну сферу майбутнього викладача іноземної мови, активізує процеси саморозвитку й рефлексії, стимулює і власний інтерес, і інтерес майбутніх викладачів іноземних мов до професійної діяльності взагалі та для своєї самореалізації в ній зокрема. Гармонійна сукупність зовнішніх і внутрішніх установок; індивідуальні і професійні якості педагога, що демонструють його бажання, готовність і здатність до суб'єктного спілкування з учасниками освітнього процесу, визначає авторський стиль роботи педагога, який долучений до системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Орієнтація на саморозвиток визначає потужний пізнавальний інтерес до освітньої діяльності, його творчу спрямованість, здатність до допомоги та співтворчості з магістрантами.

Отже, викладачі, долучені до нашої системи, мають, з одного боку, бути креативними у створенні власних авторських систем, а з іншого – слідувати логіці нашого наукового пошуку, бути *активними та сприяти кооперації з усіма учасниками освітнього процесу*. Їхня готовність до роботи у визначеному нами векторі має характеризуватися їхньою адаптивністю (уміння обирати, розробляти, планувати та здійснювати ефективні дидактичні та методичні процеси відповідно до визначеної нами мети, за рахунок запропонованих змістових і технологічних ресурсів).

Тому, перш ніж розпочати експериментальне впровадження системи, вважаємо за доцільне представити педагогам, які долучені до експериментального дослідження, нашу ідею та задум, загальну конструкцію системи, методичний склад, логіку змістового, методичної та технологічної реалізації системи в контексті фахової підготовки, специфічні адаптаційні прийоми відповідно до індивідуально-особистісного потенціалу

професорсько-викладацького складу. І при цьому знайти з ними точки флуктуації, де, з одного боку, вони будуть слідувати поставленій нами меті, а з іншого – мати можливість для самореалізації.

Зазначимо, що створити ефективну систему неможливо без *творчих педагогів*. Такі викладачі мають постійну потребу у засвоєнні навичок створення та апробації різноманітних інноваційних освітніх проєктів, упровадження нових форм, методів та технологій педагогічної фахової діяльності, розробці нових підходів під час вирішення традиційних завдань, потягу до наукової творчості та самореалізації в процесі впровадження своїх наукових задумів, потреби до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Сьогодні робота викладача не уявляється можливою без використання цифрових технологій, які мають потужний потенціал та прогностичні можливості, вони є безперечним мотиватором до творчої та активної спрямованості в професійній діяльності. Саме тому викладачі ЗВО, які долучені до нашої системи, мають бути освіченими в плані *цифрової грамотності*.

Як було вже зазначено, інноваційна робота педагога, який долучений до фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, полягає не стільки у створенні нових методик, технологій та форм роботи, але більше до їхньої готовності використовувати ці нововведення, бути нестандартним у своєму педагогічному стилі роботи з майбутніми викладачами іноземних мов, шукати нові шляхи вирішення професійних проблем, що зумовлено їхньою інноваційною поведінкою та стилем педагогічного іміджу.

У контексті особистісно зорієнтованого підходу майбутній викладач іноземної мови розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність. У зв'язку з цим під час суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії педагога і магістранта останнього розглядаємо як партнера педагогічного та наукового спілкування,

особистість, що цікавить викладача. Вибудовування діалогічного спілкування, що становить рівноправна суб'єктна взаємодія, сприяє взаєморозумінню, пізнанню, самопізнанню партнерів по спілкуванню, створенню в момент спілкування умов для їхньої особистісної та професійно-творчої самореалізації. Викладач не обмежується наданням інформації, навчанням магістрантів, у його компетенції нараховуємо і стимулювання смислової і творчої активності майбутніх викладачів іноземної мови, і активізацію механізмів його саморегуляції й саморозвитку, і створення умов для його особистісного та професійного зростання.

Окрім цього, викладачі, які працюють у ЗВО та долучені до процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, мають дотримуватися відповідних професійних етичних норм. Отже, викладачі ЗВО, які бажають долучитися до нашої системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, мають:

- усвідомлювати потребу до таких педагогічних новацій під час фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов;
- бути проінформованими про лінгвометодичну компетентність та її важливість для фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов;
- бажати застосовувати в освітньому процесі креативні техніки, методики та технології;
- бути готовими долати шаблони та стереотипи у структурі та змісті фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов;
- володіти психолого-педагогічною культурою, бути толерантними, володіти нормами етичної поведінки з усіма учасниками освітнього процесу;
- бути готовими забезпечити умови для розвитку лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов та створити необхідне освітнє середовище для його формування в процесі фахової підготовки;

- бути адаптивними під визначену стратегію нашого наукового пошуку та долучатися до кооперації з усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, ураховуючи характеристики, що були визначені нами для майбутніх викладачів іноземних мов, з одного боку, та все те, що було прописано для навчально-педагогічних працівників – з другого, вважаємо за можливість для створення *суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії*, у межах якої відбувається взаємовплив та взаєморозвиток усіх учасників освітнього процесу і під якою ми розуміємо взаємопогоджувальну діяльність суб'єктів освіти, де діяльність одного (об'єкта) визначає логіку діяльності іншого (суб'єкта).

Взаємодія як одна з базисних філософських категорій відображає процеси впливу різних суб'єктів та об'єктів один на одного, їхню взаємну обумовленість. Науковці твердять, що продуктивна індивідуальна діяльність людини багато в чому обумовлена впливом інших людей [156; 290; 271]. Взаємодія з іншими стимулює індивідуальні можливості для кожного. Як стверджує А. Петровський, взаємозв'язок суб'єктів та об'єктів, що виникає в спілкуванні і спільній діяльності, не тільки впливає на її результати, а й перебудовує саму людину, відкриває нові можливості, виявляє потенціал [271].

У контексті цього дослідження феномен «взаємодія» будемо визначати як цілеспрямований взаємообмін і взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями. Взаємодія суб'єктів та об'єктів освітнього процесу передбачає вербальний і невербальний особистий контакт викладача і магістрантів, результатом якого є взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків, установки. Потенціал педагогічної взаємодії відкриває широкі перспективи для вдосконалення всієї системи освіти, для поглиблення професіоналізму, для формування нової концепції взаємодії суб'єктів освітнього процесу загалом тощо.

Залежно від співвідношення сил та інтересів суб'єктів та об'єктів, які взаємодіють, дослідники виділяють різні типи взаємодії, які ми вважаємо за доцільне використати в контексті нашого наукового пошуку: співдружність, конкуренція, конфлікт, співробітництво, суперництво, домінування, опіка та ін. Спільну взаємодію учасників освітнього процесу конкретизуємо такими її ймовірними формами: колектив разом, група (викладачів, магістрантів) – індивід (викладач, магістрант); викладач – магістрант; викладач – викладач; магістрант – магістрант.

З усіх перерахованих вище форм організації освітнього процесу найбільш продуктивною вважаємо співробітництво. Характерними модусами такої взаємодії є: взаємопов'язана дія індивідів, діяльність яких спрямована на досягнення професійних цілей, спільну вигоду для взаємодіючих сторін; загальний інтерес, взаємна довіра в спілкуванні, співучасть у всіх справах; узгодженість професійних дій, взаємна підтримка, оптимальне управління, повага один до одного.

Оскільки розвиток майбутніх викладачів іноземних мов як об'єктів власної діяльності, здатних до подальшої професійної самореалізації, ми вважаємо дуже ефективним у модусі співпраці, взаємодії і співдружності, то під час проектування суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії слід орієнтуватися на особисті освітні цінності / установки магістрантів, ініціювати комунікацію науково-творчого характеру, застосовувати методики включення майбутніх викладачів іноземних мов у ситуації спільної діяльності, де проектується спільний пошук рішень творчих і наукових завдань на базі квазіпрофесійних контекстів.

Така ефективна взаємодія може здійснюватися під час взаємної праці, пізнання, спілкування, обговорення, дискусії, тобто все те, де є можливість узгодити міжособистісне спілкування. Зазначимо, що в такій суб'єкт-суб'єктній взаємодії магістрант самоактуалізується та саморозвивається на основі синергетичного підходу, гармонійно формує лінгвометодичну

компетентність, а викладач ЗВО, застосовуючи інноваційну діяльність, таким чином самоорганізовує свою педагогічну діяльність, що веде до продуктивної творчої науково-методичної роботи. Отже, така тісна синергія викладачів та магістрантів веде до двоосібного раціоналістичного збагачення. На думку В. Кременя, «педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» [258, с. 3 – 4].

Діяльність викладачів і магістрантів розглядаємо з позицій самоосвіти, творчості, самореалізації, пошуку власного педагогічного Я тощо. У зв'язку з цим актуальною стає значущість здатності викладача педагогічно грамотно управляти самоосвітою майбутніх викладачів іноземних мов та їхньою творчою самореалізацією. Викладач має можливість впливати на процес формування лінгвометодичної компетентності майбутнього спеціаліста, здійснюючи так би мовити зовнішнє їхнє педагогічне керівництво та професійну самореалізацію.

З погляду на це передбачаємо, що викладачі ЗВО під час взаємодії з майбутніми викладачами іноземних мов під час суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії орієнтуються на:

- етичність та моральність у професійній комунікації, що забезпечує професійно вмотивоване передання професійного досвіду і сприяє багатогранному узгодженню дій та спільності;
- взаємодію партнерів, де майбутні викладачі іноземних мов завжди постають як особистості – суб'єкти праці, пізнання, спілкування;
- обов'язковість взаєморозуміння в професійних питаннях;
- самоорганізацію та саморозвиток, що підвищує адаптивність та самореалізацію майбутнього викладача іноземної мови в професійному середовищі;
- продуктивну співпрацю;

- творчу інноваційність, яка стане базою для генерації креативних ідей.

У зв'язку з цим актуальним стає проблема визначення особистісних установок для викладача ЗВО під час роботи з майбутніми викладачами іноземних мов.

Перша установка передбачає відкритість викладача до думок, почуттів, переживань, здатність вільно їх сприймати в умовах педагогічної взаємодії. Тільки відкритий усьому новому педагог здатний визнати за кожним магістрантом право вільно здійснювати свою діяльність на основі відкритих індивідуальних освітніх траєкторій.

Прийняття – це тепле, батьківське ставлення викладача до магістранта, що ґрунтується на довірі й повазі до нього, на його право зберігати власну індивідуальність, на впевненості в його професійні можливості. Прийняти майбутнього викладача як даність, що є другою установкою, – означає визнати цінність його особистості, право на самобутність незалежно від його здібностей, успіхів, становища.

Здатність педагога інтуїтивно відчувати внутрішній світ магістранта, усвідомлювати його за допомогою співпереживання і співчуття – суть останньої установки – емпатичного розуміння. Емпатичне розуміння розуміємо як позитивну викладацьку реакцією під час взаємодії. Таке позитивне начало закріплює за собою право на прояв у майбутніх викладачів іноземних мов ініціативи та самостійності під час навчально-пізнавальної, науково-творчої діяльності, на власну інтерпретацію суті професії тощо. У цьому випадку доцільно говорити про принцип співтворчості, що пронизує всі етапи навчально-пізнавальної діяльності магістрантів та використовується в усіх формах роботи з ним – і в теоретичних, і практичних.

Такий процес педагогічної взаємодії має бути узгоджений деякими умовами, як-от:

- активного включення всіх учасників освітнього процесу в кооперацію й виконання певних дій при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії;
- ініціативи щодо формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов;
- визнання особистості кожного із суб'єктів взаємодії, прийняття їхньої думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспектив особистісного й професійного зростання.

Виконання зазначених умов, на нашу думку, стане поштовхом до виклику позитивного настрою в суб'єктів освітнього процесу, сприятиме розвитку їхньої творчої активності, продуктивності пізнавальної діяльності. Прикладами практичної реалізації такої взаємодії є авторські навчальні курси, розроблені в процесі дослідження та представлені в додатку В.

Отже, ефективне функціонування розроблюваної системи зумовлено діяльністю її суб'єктів (науково-педагогічні працівники та майбутні викладачі іноземних мов), взаємодія яких спрямована на формування в останніх лінгвометодичної компетентності в процесі їхньої фахової підготовки. Магістрант як об'єкт системи становить Об'єкти системи формування лінгвометодичної компетентності орієнтовані на: формування ціннісно-сміслових установок щодо майбутньої професійної діяльності; саморозвиток, самовиховання та самореалізацію; соціальну активність.

Суб'єктом розробленої системи є науково-педагогічний працівник – носій особистих, суспільних та професійних знань і цінностей. Функції викладача полягають у формуванні в майбутніх викладачів іноземних мов лінгвометодичної компетентності під час їхньої фахової підготовки. Тому вважаємо, що науково-педагогічні працівники, як суб'єкти педагогічної системи усвідомлюють важливість формування лінгвометодичної компетентності, орієнтовані на саморозвиток, самовдосконалення, творчість,

кооперацію з усіма учасниками освітнього процесу та володіють навичками роботи з цифровими технологіями.

Професійна самореалізація суб'єктів та об'єктів освітнього процесу здійснюється за допомогою їхнього суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії, яка передбачає узгоджену діяльність учасників освітнього процесу, спрямовану на досягнення професійних цілей та сприяє і професійному зростанню взагалі, і формуванню в них лінгвометодичної компетентності зокрема.

3.2.3. Середовищний компонент. У структурі нашої системи, зорієнтованої на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови, значну роль відведено середовищному компоненту, який і має стати атмосферним тлом для фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Структурно він збігається з освітнім та виховним середовищем ЗВО, але в нашому контексті має дещо видозмінену формулу, яка має ознаки інноваційності.

Так, сьогоденний етап розвитку суспільства та орієнтованість на компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх спеціалістів диктують вимоги до перегляду та збагачення фахової підготовки з акцентом на сьогоденні потреби ринку праці. Саме з огляду на це вбачаємо за необхідне виділити в самостійний компонент системи середовищний, який має стати базою для конструювання системи впливів та умов, спрямованих на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Аналіз досліджень та публікацій, присвячених зазначеній проблематиці, засвідчує, що формування різних компетентностей, специфічних для професійної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, не може бути формуватися поза межами відповідного освітнього середовища [106; 109; 135; 445; 484]. У науково-педагогічній літературі

середовище визначають як простір, який надає ресурси для якісної підготовки майбутніх учителів [484, с. 14], зокрема це питання досліджували С. Архангельський [17], О. Гора [106], П. Лучанінова [294], Г. Удовиченко, І. Сіняговська, О. Бондаревська та ін. [484]. Зауважимо, що всі перераховані вище роботи акцентують увагу на тому, що середовище, яке формує особистість професійно, буде ефективним, якщо зорієнтовано на самого студента, його освітні потреби, а отже, має бути студентоцентрованим.

«Середовище» в педагогічному просторі колаборується з такими словосполученнями: «освітнє / виховне / професійне середовище» та «освітній простір». З погляду на це зрозуміло, що в цьому контексті середовище впливає на соціальні, особистісні та професійні чинники в процесі формування майбутнього спеціаліста як особистості.

З філософського погляду «середовище» – це, з одного боку, сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність якогось організму; з іншого – це соціально-побутова обстановка, у якій протікає життя людини; і на останок, це сукупність людей, пов'язаних спільністю соціально-побутових умов існування, спільністю професії, занять [135, с. 38]. Тлумачний словник С. Ожегова трактує «середовище» як речовину, що заповнює простір, а також тіла, що оточують що-небудь; як оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; і як соціально-побутові умови, які оточують, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов [354, с. 699].

Аналіз наукової спадщини вказує на те, що в педагогічній літературі не має одностайної думки щодо «середовища», яке зорієнтовано на формування особистості, часто цей термін фігурує з терміном «освітній простір», що з'явився порівняно недавно і який учені розуміють як: всеохоплювальний освітній простір [61]; освітній простір усього регіону [132] і як освітній простір освітньої установи взагалі [473].

Проте в теорії професійної освіти немає єдності і щодо сутнісного представлення цього терміна. Сьогодні освітнє середовище найчастіше розглядають як чинник розвитку дослідницької діяльності викладача (Н. Мирончук) [319]; умову розвитку особистості здобувача вищої освіти в межах інтегративної системи (Н. Рибка) [418]; чинник становлення конкурентоспроможного випускника ЗВО [171].

Оскільки ми також прив'язуємо формування лінгвометодичної компетентності в межах освітнього середовища, зорієнтованого на формування конкурентоспроможного та самодостатнього випускника, то звернемося до таких визначень: інтеграція всіх компонентів освітнього процесу – і традиційних українських, і інноваційних зарубіжних [169, с. 8]; спеціально узгоджене педагогічне середовище, чинники й умови, які зумовлюють можливості розвитку особистості в межах освітнього закладу [440; 484]; інтеграційна площина, яка структурована у відповідну систему координат і зумовлює саморозвиток особистості студента на всіх етапах його особистісного і професійного розвитку та за допомогою всіх імовірних доступних ресурсів, умов, засобів і технологій і в приміщенні навчального закладу, і поза його межами [472, с. 13]; взаємопов'язані квазіпрофесійні ситуації, які зумовлюють можливості розвитку активності, ініціативності, творчості й самостійності майбутнього спеціаліста [7, с. 26 – 27].

Перш ніж перейти до оптимізації такого середовища у ЗВО, висуваються відповідні вимоги, без яких подальший інноваційний рух не вбачається можливим. До таких вимог до організації освітнього середовища відносимо орієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов: уміння гнучко в його межах мислити, використовуючи при цьому нестандартне творче мислення; уміння вирішувати квазіпрофесійні проблеми; уміння відійти від традиційності та орієнтуватися на компетентнісно зорієнтовані принципи; привілейованість у формуванні лінгвометодичної компетентності активними формами, методами

та технологіями; готовність до залучення майбутніх викладачів іноземних мов до активної коопераційної роботи з професорсько-викладацьким складом; усебічна підтримка майбутніх викладачів іноземних мов у контексті їх занурення та асиміляції в професійному середовищі на різних рівнях (ЗВО, інститут, факультет, кафедра).

Отже, середовище, про яке ми говоримо в окресленому науковому дослідженні, має ознаки індивідуалізованості, оскільки, з одного боку, ми враховуємо специфічність об'єктів системи, які мають свій особистий досвід, ОКР та мотивацію, а з іншого – вимагає формування власного комплексу структурних компонентів лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, що стануть специфічними для кожного майбутнього викладача іноземної мови. Таким чином, заплановане нами лінгвометодичне середовище сприяє формуванню так би мовити «персоналізованого комплексу лінгвометодичної компетентності», який гармонійно поєднається воедино з особистісними якостями майбутнього викладача іноземної мови та призведе до успішної його реалізації в професійній царині.

Відомо, що «чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її вільний та активний саморозвиток: вона відповідно є продуктом і творцем свого середовища, яке йому дає фізичну основу для життя й робить успішним інтелектуальний, моральний, суспільний, духовний та творчий розвиток» [370, с. 328].

Наголосимо, що для магістрантів украї важливо знайти у фаховому середовищі можливість для педагогічної творчості та саморозвитку, оскільки кожен із них на момент вступу до ЗВО має свій особистісний досвід, особисті якості та пізнавальні можливості, темперамент, когнітивний стиль тощо. А тому середовище, що нами розробляється, має надати на індивідуальному рівні можливість, з одного боку, сприяти саморозвитку, самоактуалізації, а з

іншого – стимулювати до самовдосконалення та професійного збагачення кожного об'єкта системи.

Виходячи із розглянутого вище, констатуємо, що *освітнє середовище*, яке зорієнтовано на формування лінгвометодичної компетентності в межах системи, ми розуміємо як багатоструктурний, спеціально організований та спланований ЗВО освітній простір, який ураховує сукупність умов, які забезпечують здатність взаємодіяти з макросередовищем, мезосередовищем та мікросередовищем, враховуючи та активізуючи потенціал здобувача вищої освіти (інтелектуальні, творчі здібності, професійний та особистісний досвід) відповідно до особистісних освітніх потреб майбутніх викладачів іноземних мов.

Тому ми вважаємо, що саме таке середовище буде здатним впливати на формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, ураховуючи при цьому всі інші визначені нами компоненти системи, а саме: цільовий, суб'єкт-об'єктний, змістовий і технологічний.

На наш погляд, планування такого середовища, що може ефективно впливати на рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, має формувати здатність взаємодіяти у різних професійно-педагогічних середовищах. Тож, виникла потреба у виокремленні тих середовищ, де має функціювати майбутній викладач іноземних мов. У нашому дослідженні ми дещо екстраполювали погляди С. Смолук, яка запропонувала ієрархічну систему освітнього середовища, що реалізується на різних рівнях [465]. До її складу авторка зараховує макросередовище (загальний освітній суспільний простір), мезосередовище (цілісне освітнє середовище в межах менших групових установ, як-от: регіон, місто, село) та мікросередовище (ідеться про міжособистісний рівень) [там само]. Саме таку ієрархію ми і врахували відповідно до мети нашого

дослідження в лоні середовищного компонента, спрямованого на формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки.

Тож наше освітнє середовище віддзеркалює сукупність умов, що забезпечує здатність взаємодіяти у межах *макросередовища*. Тобто під час фахової підготовки має бути створено підґрунтя для, де майбутні викладачі іноземних мов матимуть можливість взаємодіяти з: *підрозділами державних установ, що регламентують освітній процес та процес фахової підготовки на державному рівні* (Міністерство освіти і науки України); *недержавними установами, які долучені до фахової підготовки викладачів іноземних мов* (Британська рада, Goethe-Institut Ukraine, Німецький клуб (м. Харків), ЦСІРМ «Диспут-клуб», Інформаційно-освітній центр «ІВЗ», Полтавський центр німецької культури, Тренінговий центр ЛІНГВІСТ, Агенція іноземних мов Наталії Дячук «РУНА» та ін.); *сайтів для дистанційної самоосвіти, зорієнтованих на підготовку майбутніх викладачів іноземних мов* (Prometeus, Ukrainian English Language Teacher Learning Platform, Студія онлайн-освіти EdEra, Future Learn, Cousearea, Освітній проєкт «На Урок», портал неперервного навчання СуХаРі, Вебінари з mozaBook та mozaWeb від EdPro); *міжнародних програм та грантових можливостей для майбутніх викладачів іноземних мов* (Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program, ERASMUS + та ін.).

Для роботи в межах *мезосередовища* ЗВО необхідно заохочувати до кооперації зі спорідненими в межах регіону закладами та установами, що здійснюють освітню діяльність та сприяють формуванню лінгвометодичної компетентності та самореалізації в освітньому середовищі: по-перше, це *місцеві органи з управління закладами освіти*; по-друге, це *бази практики, з якими співпрацює ЗВО* (училища, інститути, університети); по-третє, це *бібліотеки різного рівня та регіональні культурно-масові організації* («Вікно в Америку», Access, Регіональний тренінговий центр (РТЦ) у межах партнерської роботи IREX, USAID та Міністерства культури України за

підтримки Фондації (м. Полтава) та ін.), які долучені до фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Останнім наймасивнішим рівнем виділимо *мікросередовище*, у якому і відбувається взаємодія суб'єктів та об'єктів у межах закладу вищої освіти, який саме і здійснює фахову підготовку (інститути, факультети, кафедри, які здійснюють фахову підготовку викладачів іноземних мов). Оскільки головне навантаження покладається саме на цей рівень, тому вбачаємо за необхідне розглянути особливість спрямованість освітнього середовища на врахування етапів, у процесі яких відбувається формування спеціаліста як особистості з психологічного погляду. Зауважимо, що на базі мікросередовищного рівня були враховані всі компоненти запропонованої нами системи, що сформували базу, який став ефективним для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов упродовж їхньої фахової підготовки у ЗВО. Оскільки освітнє середовище реалізується на базі мікросередовища, то саме в ньому і будуть в основному надані всі необхідні знання, уміння й навички для подальшого самостійного професійно-педагогічного функціонування майбутніх викладачів іноземних мов і в макро-, і мезосередовищі в процесі їхньої майбутньої професійної діяльності.

Для функціонування у мікросередовищі необхідно забезпечити такий «мікроклімат» для формування Я-концепції майбутнього викладача іноземної мови у стінах ЗВО. Таке середовище дає можливість поступово «занурити» магістрантів у майбутню фахову діяльність, і, на нашу думку, цей процес має збігатися з логікою професійного становлення особистості, який традиційно розподіляється на три етапи. Тобто впродовж усього періоду фахової підготовки магістрант має пройти шлях за алгоритмом: адаптація – професійне перетворення – інтеграція себе в професійно-педагогічній діяльності. Кожен із цих кроків має свою специфіку та зорієнтований на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови в контексті визначеної нами системи. Перехід від одного до

іншого кроку є досить умовним і в основному регулюється індивідуально в процесі роботи між суб'єктом та об'єктом системи.

Так, першим кроком становлення майбутнього викладача іноземної мови визначаємо *організаційно-адаптивний*, і в межах передбаченого нами середовища магістрант має активно пристосуватися до умов роботи в локальному закладі вищої освіти, який зорієнтовано на формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки. І оскільки адаптація – це процес, то вона реалізується в межах насиченої взаємодії у фаховому середовищі всіх учасників освітнього процесу (майбутніх викладачів іноземних мов і один з одним, і з професорсько-викладацьким складом). Реалізувати таку адаптацію можливо за рахунок: змісту (збагачення змісту фахової підготовки орієнтацією на формування лінгвометодичної компетентності); зорієнтованості на процес формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов усіма учасниками освітнього процесу; процесом кооперації та колаборації в ході формування лінгвометодичної компетентності всіх учасників освітнього процесу. Критеріями для адаптаційного середовища визначаємо, по-перше, інформаційне збагачення власного уявлення про майбутню професійну діяльність викладача іноземної мови. Це відбувається шляхом збагачення власних ресурсів і особистісного потенціалу в якості знань, умінь та навичок функціонування в межах квазіпрофесійної діяльності. По-друге, це самоусвідомлення та переосмислення себе в межах майбутньої професійної діяльності й мотивація на формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки. По-третє, зміна у ставленні до себе як майбутнього спеціаліста з орієнтацією на вироблення індивідуальних планів роботи, спрямованих на формування лінгвометодичної компетентності відповідно до визначених програм і навчальних планів та відповідно до власної професійної мети.

Наступний етап формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов – *професійно-перетворювальний*. На цьому етапі освітнє середовище має бути зорганізовано таким чином, щоб у майбутніх викладачів іноземної мови була можливість переосмислити професійно-особисті позиції щодо формування лінгвометодичної компетентності. Отже, слід використати весь потенціал уже наявної традиційної фахової підготовки та дещо адаптувати її щодо визначеного нами вектора наукового пошуку. На цьому етапі важливо робити акцент на формуванні нових поведінкових механізмів професійної поведінки, навичках пошуку внутрішніх ресурсів для відпрацювання та формування того, що недостатньо сформоване або потребує корекції. Тобто вибудоване таким чином середовище має інтегрувати майбутніх викладачів іноземних мов у квазіпрофесійний контекст, де магістрантам пропонуються можливості для демонстрації мікро- та макроконтекстів професійної поведінки.

Зауважимо, що робота професорсько-викладацького складу під час такого професійно-перетворювального кроку має реалізовуватися через такі заходи: по-перше, професорсько-викладацький склад має розробити персоніфіковані плани роботи щодо формування лінгвометодичної компетентності, які мають бути підзвітними для всіх учасників освітнього процесу; по-друге, сам процес професійного перетворення має супроводжуватися постійною фасилітацією та менторством з наданням детальних, комплексних та конструктивних відгуків; по-третє, самі задачі для формування лінгвометодичної компетентності повинні мати творчий, комплексний характер, розглядаючи квазіпрофесійні задачі із заохоченням до використання всього накопиченого професійного досвіду. Отже, професійно-перетворювальний етап є важливим складником для формування себе як майбутнього спеціаліста – викладача іноземної мови.

Наступний крок – *конструктивно-творчий*, де відбувається інтеграція із професійним середовищем тобто вироблення власного стилю професійної

поведінки в процесі виконання професійно-педагогічної діяльності. Під інтеграційними процесами розуміємо процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави, у результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [335, с. 76 – 77]. Тому виникає питання, яким чином упорядкувати етап інтеграції, щоб він сприяв максимальному «злиттю» майбутніх викладачів іноземних мов із майбутнім професійним середовищем, наприклад, це може стати заклад вищої освіти, який здійснює фахову підготовку, факультет та/або профільні кафедри. Отже, конструктивно-творчий етап, зорієнтований на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів, передбачає введення сукупності змістових та організаційних чинників, що дозволяють майбутнім викладачам іноземної мови виробити власний стиль професійно-педагогічного реагування в процесі виконання професійно-педагогічної діяльності.

Задля реалізації такого механізму вважаємо за необхідне врахувати такі умови. У першу чергу, це насичення заходами, що ініціюють професійну взаємодію всіх учасників освітнього процесу в межах кафедри або інституту. Тут слід максимально заохочувати та долучати майбутніх викладачів іноземних мов до роботи і зі студентами різних спеціальностей, і для внутрішньої кафедральної роботи ЗВО. По-друге, долучення майбутніх викладачів іноземної мови має дати можливість для їхнього професійно-творчого самовираження. У цьому аспекті належить максимально мотивувати та стимулювати їх до пізнавальної, творчої й професійної діяльності з використанням уже сформованої лінгвометодичної компетентності та для її вдосконалення.

Так, представлений процес становлення майбутнього викладача іноземної мови як фахівця зі сформованою лінгвометодичною

компетентністю обов'язково потребує впливу на рівень його навчальної мотивації впродовж фахової підготовки. На наш погляд, доречною для оптимізації середовищного впливу тут стане модель Б. Джонса «MUSIC» [92], яка була нами екстрапольована та наповнена власним авторським баченням щодо логіки нашого наукового пошуку.

Отже, на рівні *eMpowerment (розширення повноважень)* ми пропонуємо надати розширені повноваження майбутнім викладачам іноземної мови, щоб вони мали можливість самоконтролювати процес формування лінгвометодичної компетентності впродовж фахової підготовки. У фокусі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови можемо організувати низку заходів, які додають можливість кожному окремому магістрантові адаптувати навчальний матеріал відповідно до власного темпу або життєвого ритму, надаючи можливість для самовираження та модифікації навчального матеріалу під їхні власні освітні цілі. Майбутні викладачі іноземних мов у такий спосіб зможуть контейнерувати зміст навчальних курсів відповідно до власних освітніх потреб та актуальних педагогічних трендів. Це, своєю чергою, матиме на увазі, що зміст кожного навчального курсу має бути дещо флюктуативним і таким, що дає можливість адаптуватися та доповнюватися інформацією, яка вбачається майбутнім спеціалістам важливою та необхідною для їхньої майбутньої професійної діяльності відповідно до тих освітніх цілей, що мають бути визначені перед початком формування лінгвометодичної компетентності. Отже, вони не стануть виключно пасивними «слухачами» навчальних курсів, але стануть співучасними та співвідповідальними їхніми розробниками разом з викладачами ЗВО. Уважаємо, що перед початком кожного навчального курсу необхідно робити опитування для з'ясування освітніх цілей майбутніх викладачів іноземних мов, яке дасть змогу адаптувати навчальні курси відповідно до освітніх потреб майбутніх спеціалістів згідно з розробленою вже навчальною програмою.

Ураховуючи другий компонент *Usefulness* (доцільність), вважаємо за необхідне упевнитись як розробникам курсів у тому, що майбутні викладачі іноземних мов розуміють значення матеріалу для їхнього майбутнього професійного розвитку. Тож майбутні викладачі іноземної мови мають чітко усвідомлювати, для чого саме цей теоретичний або практичний матеріал вивчається та яким чином вони його будуть використовувати для своїх професійних цілей. Трапляється, що магістранти взагалі не розуміють, як саме можна отриманий теоретичний матеріал використати в майбутньому професійному середовищі. Тому викладачам, що долучені до створення середовища, зорієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності, слід зробити на цьому акцент та контейнерувати цей матеріал у квазіпрофесійний контекст, візуалізувати ці знання в процесі виконання практичних завдань із заохоченням майбутніх викладачів іноземної мови до активної педагогічної діяльності. Тобто постійно вилініювати цілеспрямованість обраного практичного або теоретичного матеріалу з його професійною значущістю для майбутньої професійної діяльності.

У цьому контексті доречні, на наш погляд, маркетингові стратегії, запропоновані С. Сінеком під назвою «Золоте коло» (*The Golden Circle*), яке використовується для організації успішних продаж у маркетингу [613]. Але цей термін уже активно поширився в багато сфер, зокрема трансформувавшись і в педагогічну галузь. Услід за вченим пропонуємо заглиблення в будь-яку тему починати з питання *WHY?* (Чому?). Цим питанням викладачі ЗВО мають роз'яснити майбутнім викладачам іноземної мови, що саме потрібно майбутньому викладачу іноземної мови для того, щоб бути затребуваним на ринку праці? Які знання, уміння та навички йому потрібні? Для чого саме їм це потрібно вивчити або сформувані. На скільки вони важливі та потрібні для їхньої майбутньої професійної кар'єри? Другим питанням *HOW?* (Як?) маємо донести до магістрантів, яким чином цього

можна досягти, а саме: які для них найбільш ефективні форми, методи та технології роботи задля успішного становлення як фахівця зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Останнім питанням *WHAT?* (Що?) ми доходимо до того, що саме потрібно знати, якими навичками та вміннями володіти для того, щоб бути успішним та затребуваним викладачем на ринку освітніх послуг.

Реалізувати задумане можливо в контексті проведення установчих занять перед кожною навчальною дисципліною, у ході яких вірогідно з'ясувати ці питання для цілеспрямованого розуміння обґрунтованості обраного для проходження навчального матеріалу з імовірним візуалізованим ефектом у контексті розбору квазіпрофесійних ситуацій. На наш погляд, найбільш ефективно це можна зробити за допомогою тренінгових технологій.

Оскільки для підвищення навчальної мотивації необхідно, щоб майбутні викладачі іноземних мов були упевнені, що якщо вони докладуть зусиль у навчанні, то вони зможуть досягти професійного успіху, то самі курси мають супроводжуватися детальною інструкцією по кожному з її компонентів для того, щоб кожний майбутній спеціаліст мав можливість досягти успіху, використавши його. Тому, задля створення середовища, зорієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності, майбутні викладачі іноземних мов мають чітко розуміти вимоги та очікування від проходження матеріалу. Таким чином, майбутній викладач іноземної мови буде розуміти грані досягнення *Success* (успішності). Окрім цього, задачі мають бути варіативними для того, щоб кожен мав можливість реалізувати свій творчий потенціал відповідно до особистого рівня. На нашу думку, саме креативні завдання дають можливість і розкрити потенціал майбутніх викладачів іноземних мов, і не перенавантажити їх стандартизованими «теоретиканськими» завданнями, у яких складно відмітити практичну значущість. Оскільки йдеться про виконання завдань, то вони обов'язково

мають супроводжуватися ґрунтовними на них відгуками. Украв важливо розуміти, що відгук «Все не так; робота виконана на задовільно; переписіть це; багато помилок» та ін. не може розумітися як ґрунтовний відгук. Відгук має відображати рівень їхнього професійного зростання, детально пояснити, над чим саме потрібно працювати надалі, що конкретно прочитати, що дослідити. Важливо в цьому контексті відмічати позитивні зміни в роботі. У процесі написання лінгвометодичного дослідження украв важливо роз'яснити майбутнім викладачам іноземної мови, що переписування, переробка та редагування – це звичайна процедура, що тільки призведе до кращого результату та формуванню лінгвометодичної компетентності. Для цього викладачі, які планують створення такого середовища, мають бути зорієнтованими всебічно допомагати майбутнім викладачам іноземної мови, ставши для них не суровими перевіряючими, а менторами, які шукають шляхи для роз'яснень та навчання.

Украв важливо для майбутніх викладачів іноземних мов відчувати, що матеріал, зорганізований для фахової підготовки, цікавий та сприяє зацікавленості в ньому майбутніх спеціалістів. Зацікавленість – *Interest (залученість)* – у цьому контексті має дві варіації. По-перше, це *ситуативна зацікавленість*, що прирівнюється до цікавості й має тимчасову пролонгацію, та особистісна, або *індивідуальна зацікавленість*, що є специфічною та тривалою [612, с. 114 – 115]. Завданням професійної підготовки є переведення ситуативної зацікавленості в індивідуальну для саморозвитку [583, с. 278]. С. Хіді та К. Реннінджер запропонували чотирифазну модель розвитку індивідуальної зацікавленості [580], яку ми адаптували до цілей нашого дослідження.

Екстраполюючи цю модель до специфіки нашої роботи, зазначимо, що на *першій фазі* – *triggered situational interest (тригування ситуативної зацікавленості)* – необхідно зробити акцент на збудженні фізіологічної зацікавленості майбутніх викладачів іноземних мов за рахунок демонстрації

квазіпрофесійних контекстів за рахунок матеріалів різного формату, як-от: аудіо або відео. У цій фазі майбутні викладачів іноземної мови зможуть порівняти вимоги професії та власний рівень професійного розвитку й закласти «фундамент» для подальшого саморозвитку вже на більш зацікавлених позиціях. Друга фаза – *maintained situational interest* (ситуаційна зацікавленість, що зберігається) – вже має ознаки більшої стабільності та залученості майбутніх викладачів іноземної мови в процес фахової підготовки. Майбутні викладачі іноземної мови в межах цієї фази вже чітко розуміють значущість кожного завдання та активно беруть участь у їх виконанні різноманітних квазіпрофесійних завдань, «випробовуючи» себе за різними позиціями.

На перших двох фазах необхідно спланувати ситуації для емоційної зацікавленості майбутніх спеціалістів. Окрім цього, важливо планувати завдання для курсів з урахуванням уже наявного професійного та життєвого досвіду. Такий тригер дає можливість проявляти себе, використовуючи вже наявні особистісні поведінкові стереотипи та тенденції. І найголовніше це те, що впродовж цих двох етапів викладачам потрібно забезпечити умови для використання варіативних форм і методів роботи, які ми більш впровадимо в технологічному компоненті і детально розглянемо в пункт 3.2.5.

Третя фаза – *emerging individual interest* (індивідуальна зацікавленість, що виникає) – належить до фізіологічного стану та є початковою стадією стабільної індивідуальної зацікавленості. У контексті фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної мови ця фаза вирізняється вже наявністю в майбутніх спеціалістів власних ідей щодо квазіпрофесійних завдань. Магістранти вже самостійно ставлять велику кількість запитань стосовно процесів і шукають варіанти для вироблення власного педагогічного стилю в процесі виконання квазіпрофесійних дій.

Четверта фаза – *well-developed individual interest* (добре розвинений індивідуальний інтерес) – належить до фізіологічного, тривалого та

стабільного стану, яка в контексті нашої роботи виражається в прагненні до самовдосконалення та саморозвитку, орієнтації на навчання впродовж життя, характеризується глибокою внутрішньою залученістю в процес виконання завдань.

На цих двох фазах потрібно максимально надати можливість майбутнім викладачам іноземної мови самоконтроль над власним професійним розвитком. У процесі виконання квазіпрофесійних дій украй важливо підкреслювати динаміку розвитку їхньої лінгвометодичної компетентності та заохочувати для подальшого саморозвитку й самовдосконалення, демонструючи всебічну підтримку *Care* (небайдужість, турбота, уважність).

І тут ми розуміємо не тільки як банальну небайдужість, уважність впродовж фахової підготовки, але й суто людську. Уважаємо, що важливо поважати їхнє життя за межами закладу вищої освіти, бо інколи рівень житлових умов або стан здоров'я може впливати на рівень професійного розвитку та потребуватиме деякої корекції індивідуальних векторів розвитку впродовж фахової підготовки. Так, у фокусі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов важливо створити середовище, яке сприяло б дружнім взаємозв'язкам між майбутніми спеціалістами та професорсько-викладацьким складом. Магістранти мають відчувати наче «батьківське менторство» та опіку за ними. Украй важливо брати з майбутніми викладачами участь у заходах, що проводяться в позанавчальний час, різної тематики, які мають ознаки загального кураторства.

Отже, у результаті розробки та обґрунтування середовищного компонента системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки доходимо таких висновків.

1. Середовищний компонент є важливим невід'ємним елементом у системі формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Під освітнім середовищем, на базі якого відбувається сам процес впливу на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, розуміємо багатоструктурний, спеціально організований та спланований ЗВО освітній простір.

2. Оптимізація потенціалу такого освітнього простору має віддзеркалювати сукупність умов в освітньому середовищі ЗВО, які сприяють формуванню лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов та забезпечують та забезпечують здатність взаємодіяти з: макросередовищем (підрозділи державних установ, що регламентують освітній процес та процес фахової підготовки викладачів іноземних мов на державному рівні; недержавні установи, які долучені до фахової підготовки викладачів іноземних мов; сайти для дистанційної самоосвіти, зорієнтовані на підготовку майбутніх викладачів іноземних мов; міжнародні програми та грантові можливості для майбутніх викладачів іноземних мов), мезосередовищем (місцеві органи управління освітою; бази практики, з якими співпрацює ЗВО; бібліотеки різного рівня та регіональні культурно-масові організації) та мікросередовищем, у якому відбувається процес фахової підготовки та на базі якого створюється освітнє середовище з необхідними умовами, що забезпечують взаємодію всіх компонентів системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та досягнення мети.

3. Процес фахової підготовки дає можливість створити відповідне освітнє середовище, яке буде враховувати етапи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов: організаційно-адаптивний етап (орієнтовано на формування багатоаспектного образу викладача іноземної мови зі сформованою

лінгвометодичною компетентністю), професійно-перетворювальний етап (спрямовано на активізацію та формування професійно-особистісної позиції майбутніх викладачів іноземних мов у контексті формування лінгвометодичної компетентності), конструктивно-творчий етап (вироблення власного стилю професійної поведінки в процесі виконання професійно-педагогічної діяльності).

Наступним кроком вважаємо за необхідне розглянути суть змістового компонента, що є наступним складником нашої системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

3.2.4. Змістовий компонент. Змістовий компонент системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, на нашу думку, має відобразити всі напрями роботи викладача у ЗВО. Стратегію конструювання таких напрямів визначають елементи, охарактеризовані в попередніх компонентах системи, і саме ці елементи, з одного боку, змушують нас орієнтуватися на встановлені суперечності щодо підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, а з іншого – урахувати теоретико-методологічний аспект окресленої нами досліджуваної проблематики.

Оскільки через змістовий компонент відбувається реалізація системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, метою цього пункту буде з'ясування чинників, що впливають на уточнення змісту, орієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. На нашу думку, зміст системи, яку ми розробляємо, має бути детерміновано із соціальним замовленням з боку суспільства на викладачів іноземних мов зі сформованою лінгвометодичною компетентністю, і відповідними вимогами до оптимізації змісту з позиції відповідних методологічних підходів. Саме ці два орієнтири і

дають можливість деталізувати змістовий компонент системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Зміст системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови коригується професійними функціями викладача іноземної мови, що працює у ЗВО, які вимагаються суспільством на викладачів зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Професійні функції викладача іноземної мови формують вимоги до компетентностей, що, своєю чергою, містять особистісні та професійні якості, властивості і здібності викладача, що й визначає зміст фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (аналіз позначених функцій викладача іноземної мови був представлений у другому розділі дисертації). Спрямування змісту, ураховуючи при цьому соціальне замовлення на цього спеціаліста, допоможе майбутнім фахівцям повернутися до своїх професійних потреб, що зробить їх професійно адаптованими до фахових умов ще в процесі навчання у ЗВО. Окрім цього, урахування такої позиції сприятиме реалізації рефлексивної або діагностико-корекційної роботи, своєчасної організації педагогічного супроводу, яке допоможе інтегруватися молодому спеціалістові в професійному середовищі.

На нашу думку, психолого-педагогічний контекст змісту педагогічної системи, яку ми розробляємо, актуалізує значущість самореалізації як вищої потреби людини втілювати свої потенційні можливості і здібності. У змісті слід першочергово враховувати вимоги до соціального замовлення на викладачів іноземної мови, їх професійні функції та зовнішні умови, що сприяють ефективній професійно-творчій самореалізації, мотиваційній основі для професійно-педагогічної самореалізації магістрантів, конкретизації психолого-педагогічного контексту змісту формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

У зв'язку з тим, що суб'єктом формування лінгвометодичної компетентності є особистість майбутнього викладача іноземної мови, головний орієнтир у формуванні змісту системи, що розробляється, – це активізація потенційних можливостей особистості кожного магістранта, професійна співпраця і партнерство всіх учасників освітнього процесу. Наповнення змісту системи особистісним змістом здійснюється за допомогою таких фундаментальних функцій прояву особистості, як рефлексія, самооцінка, побудова позитивного «Я-образу», самоорганізація й саморегуляція. Акцентування особистісного аспекту в змісті нашої системи визначає цю доктрину як ефективну структуру, сприяє професійно-творчому саморозвитку та самоствердженню особистості.

Окрім орієнтації на професійні функції викладача іноземної мови, при спрямуванні змісту слід також урахувувати загальні вимоги до проектування змісту в освіті взагалі задля їх екстраполяції для фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. На думку М. Левшина, зміст фахової підготовки має орієнтуватися, з одного боку, на оптимальні умови для самореалізації майбутніх педагогів; а з іншого – формувати їхню готовність до здійснення педагогічної діяльності професійних обов'язків за певним фахом [485]. У цьому контексті зміст освіти має визначатися через педагогічну модель соціального замовлення [Там само]. З цього розуміємо, що ці освітні тенденції слід визначити значущими в питанні формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних. Це, своєю чергою, передбачає переосмислення і змістових аспектів, і реального перегляду наукових та освітніх парадигм у сучасному освітньому процесі.

С. Сисоева зазначає, що підготовка майбутніх спеціалістів у межах магістратури колаборується і з обраною галуззю знань, і з педагогічною спеціальністю [450, с. 173]. І детальний аналіз змісту фахової освіти спеціалістів різних галузей, зроблений Н. Батечко, дав підстави стверджувати, що, у першу чергу, університети України готують філологів,

науковців, фізиків тощо, відклавши на другий план їхню підготовку як майбутніх викладачів ЗВО [33]. Зроблений нами аналіз потенціалу навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності в другому розділі також указує на цей факт на прикладах у обсязі психолого-педагогічних дисциплін. Так, ми маємо в навчальних планах незначну кількість годин, відведених на лекційні та семінарські заняття, після проведення яких вважається, що це вже може бути компетентний спеціаліст, здатний здійснювати професійно-педагогічну діяльність на конкурентному рівні. Саме тому ми також поділяємо думку Л. Хомич про те, що розгляд змісту професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи на магістерському рівні має розглядатися комплексно й синтезувати та інтегрувати всі цикли дисциплін [519].

Скорегувати таку складну та багатокomпонентну комплексність можливо, урахувавши при цьому низку відповідних методологічних підходів, які дають орієнтири про планування змістових блоків відповідно до їхніх сучасних тенденцій [33, с. 5 – 20]. Отже, у царині визначення загальних вимог до проєктування змісту в контексті фахової освіти майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки дослідники послуговуються користуватися усталеними в педагогічній науці педагогічними підходами, які ми дещо інкорпоруємо з позиції оптимізації нами змісту лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

У ході дослідження ми дотримуємося думки, що *середовищний підхід* у царині визначення змісту слід розглядати як змодельовану платформу, що об'єднує різні підходи, погляди, системи та підсистеми, «які здатні змінювати власну структуру, зберігаючи свою цілісність у процесі адаптації до соціальних змін» [278, с. 31 – 33]. Середовищний підхід у межах визначення змісту задля формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов дає можливість урахувати, підсилити,

розширити та компенсувати те, що вже існує в системі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Така плідна взаємодія дає можливість не лише знайти «третю альтернативу» [Там само, с. 38], але й позитивно вплинути не тільки на процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, а й на розвиток усієї вищої освіти взагалі. Так, буде створена низка умов, які орієнтовані на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у змодельованому освітньому середовищі шляхом залучення потенціалу різних соціальних інституцій. Тому такий адитивний ефект дає можливість гармонійно поєднати весь потенціал усіх мікроелементів уже наявної системи (система вищої освіти) та когерентувати їх для конструювання адаптованого змісту, орієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки. Так, середовищний підхід зумовлює врахування низки умов у змодельованому освітньому середовищі шляхом залучення відповідних соціальних інституцій для того, щоб когерентувати їхній потенціал для конструювання адаптованого змісту, орієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Оптимізація змісту в контексті формування лінгвометодичної компетентності має гармонійно співвідноситись і з *компетентнісним підходом*, якій є інтегральною характеристикою сучасного фахівця. На думку Т. Левченко, використання компетентнісного підходу для планування змісту в освіті стимулює зміни в мотивації суб'єкта навчання [Там само, с. 48]. Ретельно спланований зміст, що стимулює мотивацію майбутніх викладачів іноземних мов, зробить їх затребуваними й компетентними у своїй майбутній професії. Така діяльність одноосібно стане домінантним мотивом для їхнього ефективного навчання не тільки під час фахової підготовки у ЗВО, але й упродовж їхнього майбутнього професійного становлення. Зауважимо, що майбутні фахівці (викладачі іноземних мов) планують викладати іноземні

мови іншим спеціалістам, мають розуміти та проносити через себе особистісні моделі поведінки в процесі виконання квазіпрофесійних дій. Особливого значення в цьому контексті набуває змістове розуміння майбутніми викладачами іноземних мов освітніх потреб тих, кого вони будуть навчати, уміння їх діагностувати та перевіряти ефективність своєї роботи на засадах компетентісно орієнтованих принципів. Поступове нашаровування знань у змісті їхньої фахової підготовки надає можливість створити такий рівень лінгвометодичної компетентності, що сприятиме глибокому «проникненню» в суть проблем та явищ у процесі майбутньої професійної діяльності. Таким чином, відповідно до положень компетентісного підходу процес фахової підготовки наповнено професійно зорієнтованим змістом, що сприяє формуванню здатності вирішувати професійно-педагогічні завдання.

Для координації змісту задля формування лінгвометодичної компетентності звернемося до *особистісно-діяльнісного підходу*, який «реалізується шляхом послідовної індивідуалізації особистісної специфіки студента, його персоналізації, особистісних якостей, властивостей, індивідуальних особливостей, передбачає знання індивідуальних особливостей, індивідуальних стилів діяльності, вміння діагностувати і прогнозувати її вплив на успішність навчання» [Там само, с. 92]. У рамках підготовки майбутніх викладачів іноземних мов єдність теорії розвитку особистості й діяльності в процесі їхньої фахової підготовки набуває особливого значення. Сам процес підготовки магістрантів зводиться до виконання ними самостійного творчого кваліфікаційного дослідження, тому набуті самостійно знання не будуть засвоєні формально з метою виконання умов навчальної програми, а буде пронизано позитивною модальністю і створить зону для особистісної творчості в процесі виконання квазіпрофесійних дій. Важливість цього підходу дає можливість нам поєднати у змісті фахової підготовки різні види діяльності в процесі фахової

підготовки майбутніх викладачів іноземних мов: навчальну, теоретичну, пізнавальну, методичну, практичну, комунікативну, інноваційну / творчу / наукову, професійну, педагогічну. Отже, набута лінгвометодична компетентність завдяки особистісно-діяльнісному підходу створить у майбутніх викладачів особистісне перетворення, що сприятиме самовизначенню, самореалізації та саморозвитку.

Зазначимо, що саму діяльність можна розглядати як «модератора в набутті знань», тобто «коли вони не надаються суб'єктові в готовому варіанті, а він сам вчиться їх здобувати, знаходити, застосовувати, усвідомлювати зміст інформації» [Там само, с. 38]. Традиційна система освіти, що передбачає використання стандартних тестів для оцінки знань майбутніх студентів, не дає належного ефекту. На жаль, такі стереотипні техніки не розкривають справжніх можливостей майбутніх фахівців і неможливо використати ці знання під час майбутньої професійної діяльності. У контексті особистісно-діялісного підходу головне місце займають не знання, а саме їхнє практичне використання в процесі майбутньої професійної діяльності. Корекція персональних епістемологій кожного студента сприятиме їхньому індивідуальному розумінню інформації не для інформації, а для її запам'ятовування для подальшого зберігання в пам'яті задля накопичення знань та підвищення і результативності навчання, і професійного саморозвитку. У результаті, деталізація змісту із орієнтацією на особистісно-діялісний підхід визначив шляхи для побудови освітнього середовища, що враховує особистісний досвід за рахунок плідної взаємодії учасників освітнього процесу, у якому стимулюються самопроцеси для професійно-особистісного саморозвитку у квазіпрофесійній діяльності.

Актуалізація особистісного начала в розробці змісту системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов визначає необхідність використання *аксіологічного підходу*, який стверджує усвідомлену потребу магістранта бути особистістю. У центрі

аксіологічного мислення – концепція взаємозалежного, що взаємодіє світу, актуалізує значущість цілісної людини. Аксіологічний підхід як сполучний механізм між прагматичним і культурологічним підходами у формуванні змісту системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови у процесі фахової підготовки виконує функції посередника між теорією і практикою. Використання аксіологічного підходу в процесі формування змісту системи дозволить установити критерії ціннісної оцінки старих і нових концепцій професійної освіти майбутніх спеціалістів, сприятиме напрямку вектора самореалізації молодих фахівців на особистісну і професійно-творчу самореалізацію. За таких умов, аксіологічний підхід дає можливість оптимізувати зміст системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів завдяки усвідомленню внутрішніх ціннісних установок щодо професійної самореалізації для пошуку соціальної значущості майбутньої професійної діяльності.

Отже, тепер перейдемо до деталізації змісту формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Динаміка сучасного життя, стрімкі зміни у сфері освіти (освіти викладачів іноземних мов зокрема) актуалізують значущість фахівців широкого профілю, готових мобільно керувати власною професійною діяльністю, здатних швидко адаптуватися в різних умовах і обставинах. Проаналізувавши навчальні плани і навчальні програми підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, ми з'ясували, що в процесі фахової підготовки майбутній фахівець набуває великий обсяг різноманітних знань, проте структура і обсяг цих знань вимагають належної корекції. З метою подолання синдрому «знанневої мононаправленості», «затеоретизованості» й односторонності в навчанні майбутніх викладачів іноземних мов вважаємо за доцільне здійснення таких дій:

– надання майбутнім викладачам іноземної мови інформації про сучасні особливості професійно-педагогічної діяльності викладача іноземних мов;

– актуалізація знань, які активізують магістрантів до формування лінгвометодичної компетентності;

– упровадження в контекст аудиторних та позааудиторних занять знань, що сприяють їхньому особистісному зростанню та професійно-творчій самореалізації.

У зв'язку з цим змістовий компонент визначеної нами системи визначає комплекс знань, що орієнтовані на формування лінгвометодичної компетентності, а саме знаннями, що:

- розширюють кругозір щодо лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови; сприяють професійно-педагогічній усвідомленості й генеруванню професійно-творчої ініціативи;

- стимулюванню особистісно-професійної мобільності та активізації механізмів саморозвитку, самовиховання й самореалізації;

- ідентифікації себе як викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю; оцінки різних лінгвістичних явищ задля вирішення певних професійно-педагогічних завдань.

Зміст процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов містить такі напрями, як: *організація освітньої та науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки* (відповідно до освітніх цілей та індивідуальних особливостей); *організація самоосвіти майбутніх викладачів іноземних мов* (стимуляція до професійно-творчої ініціативності, особистісно-професійної мобільності та активізація механізмів саморозвитку, самовиховання та самореалізації).

Зауважимо, що в різних ЗВО України пропонується дещо різний перелік навчальних дисциплін у контексті фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Але детальний аналіз робочих програм говорить про те, що найчастіше дисципліни хоча й мають деяку розбіжність у назві, в основному стосуються однакового їхнього внутрішнього змістового наповнення. Це добре, що такі вимоги фахової підготовки наближають нас до певної уніфікованої європейської освіченості. Але, незважаючи на вже помітні зрушення на шляху до модернізації освітнього процесу, актуальними залишаються питання вдосконалення змісту навчальних дисциплін, що дадуть змогу озброїти майбутніх викладачів іноземних мов, сформувавши лінгвометодичну компетентність, що зробить їх затребуваними та конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

На жаль, сучасний стан фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов не дає можливості створити повну, задуману нами «революцію». Задля цього потрібно було б повністю змінювати всю вертикаль їхньої професійної підготовки, починаючи із законодавчих документів та закінчуючи новими навчальними планами, за якими здійснюється їхня підготовка. Проте наголосимо, що шляхи для зрушення та перетворення у нашій країні вже започатковано й ми поступово прокреслюємо їх траєкторію.

Отже, удосконалення змісту навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності слід забезпечувати потенціалом дисциплін, передбачених навчальними планами. В аспекті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зміст їхньої фахової підготовки здійснюється переважно через сукупність загальної (гуманітарна, фундаментальна), професійної та практичної (психолого-педагогічна, науково-предметна, практична) підготовки. Кожен цикл підготовки майбутніх викладачів іноземних мов відбувається за певною логікою: по-перше, це дисципліни для обов'язкового вивчення, де можливо використати

їхній потенціал у зазначеному контексті; по-друге, доповнення дисциплінами за вибором (спецкурси, наповнені специфічним матеріалом). Тому збагачення змісту ми будемо реалізовувати через насичення навчальних дисциплін додатковою інформацією, а також через уведення додаткових спецкурсів. Отже, на сучасному етапі змін ми пропонуємо першочергово доповнити додатковими темами ті навчальні курси, що вже є в навчальних планах підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (дисципліни, у межах яких ми пропонуємо їх розглянути, можуть дещо варіюватися, оскільки назва дисциплін варіюється в кожному закладі вищої освіти, що дозволено політикою цих навчальних установ). Тематика, яку ми пропонуємо, може гнучко адаптуватися під різні навчальні дисципліни, що не потребуватиме серйозних бюрократичних змін.

Тому в межах цього пункту ми окреслимо основні шляхи ущільнення та збагачення змісту, зорієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності в рамках тем конкретних навчальних дисциплін або додаткових курсів для вибору магістрантами. Отже, мета та завдання конкретних дисциплін, з одного боку, будуть ураховувати їхній власний зміст та специфіку, а з другого – будуть доповнені додатковим матеріалом у контексті формування лінгвометодичної компетентності, максимально використавши при цьому потенціал уже традиційно сталої дисципліни. Окрім цього, зміст матеріалу, що ми плануємо додати, має налаштовувати та активізувати міждисциплінарні зв'язки задля комплексного формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Почнемо з деталізації змісту навчальних дисциплін, зарахованих до гуманітарної підготовки. Серед таких дисциплін виокремлено такі, як: «Логіка та методологія наукового пізнання» / «Методологія та організація наукових досліджень». Важливість цієї дисципліни полягає в озброєнні майбутніх викладачів іноземних мов методикою проведення наукового

дослідження, що стане кваліфікаційним підтвердженням їхньої професійної спроможності працювати за фахом. Отже, у межах дисциплін ми пропонуємо додати теми про деталізацію змісту фахової діяльності з філософського погляду. Ці дисципліни мають потенціал зробити аналіз особливостей педагогічної філософії в рамках загальних понять та розглянути проблематику філософії освіти за рахунок деталізації суперечливих філософських напрямів в освіті; систематизувати напрацювання з філософії освіти задля їх моделювання в процесі конструювання образу викладача на зразках провідних педагогів-новаторів. Узагальнення філософського погляду на професійний образ викладача іноземної мови проілюструє взірцеві еталони педагогічної діяльності і взагалі, і у фокусі окресленої нами проблематики.

Контекст дисципліни дає також можливість проаналізувати ретроспективу історія розвитку лінгвометодичної підготовки викладачів іноземної мови для того, щоб, по-перше, розширити розуміння професії викладача іноземної мови, простежити динаміку розвитку цієї професії та, по-друге, поєднатися із сьогоденним соціальним значенням цієї професії задля формування лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, що буде мати попит на сучасному ринку праці.

Упровадження зазначеної вище теми в змісті фахової підготовки допоможе, починаючи з першого семестру, сформуванню у свідомості магістранта образ взірцевих педагогів-новаторів, які своєю діяльністю не мають значні професійно-педагогічні здобутки, але й створили власні методичні школи. Завдяки такій новаторській педагогічній діяльності були створені інноваційні методики, що вдосконалюють процес вивчення іноземних мов. У такий спосіб ми маємо на меті сформуванню у свідомості майбутніх викладачів іноземних мов орієнтири на ті компетентності, що потрібно мати задля успішної професійної кар'єри. Детальний перелік питань

та літератури, що може буде використано в процесі викладання цих дисциплін, репрезентовано в додатку Д.

Наступна дисципліна циклу загальної підготовки «Менеджмент в освіті» або «Основи соціальної комунікації та оптимізації міжнародних наукових досліджень» хоча і має значне практикоорієнтоване значення, все ж має потенціал зробити більш потужний персоніфікований акцент стосовно особливостей роботи саме викладача іноземної мови у ЗВО. Робоча програма підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дещо узагальнено ознайомлює магістрантів з основами педагогічного менеджменту, де ми, у свою чергу, пропонуємо деталізувати тематикою більш орієнтованої до професійних потреб, з якими будуть стикатися якраз викладачі іноземних мов у процесі своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

У межах дисципліни слід акцентувати на традиційних функціях викладача іноземної мови задля забезпечення якісної освіти. Значна увага має бути приділена освітнім тенденціям у провідних країнах світу. Так, у результаті вивчення магістрантами навчальної дисципліни важливо ознайомити їх з особливостями: управління навчальним підрозділом у межах профільної кафедри стратегічними напрямками розвитку освіти нашої країни з урахуванням чинних нормативно-правових норм, процесом управління якістю освіти під час викладання іноземних мов у контексті компетентісно зорієнтованих підходів. Вирішення поставленої задачі можливо реалізувати за рахунок доповнення дисципліни додатковою темою: «Педагогічний менеджмент викладача іноземної мови». Деталізований перелік питань та літератури представлено в додатку Д.

Як зазначено в другому розділі, навчальна дисципліна «Основи соціальної комунікації та оптимізації міжнародних наукових досліджень» зі своїми значними потенційними можливостями дає можливість сформуванню в майбутніх викладачів іноземних мов уявлення про всі ймовірні можливості для професійного саморозвитку в майбутніх викладачів іноземних мов поза

ЗВО. З позиції долучення до міжнародних грантів ця дисципліна вже має значні методичні напрацювання, наприклад, програма курсу стосується науково-дослідних програм у США, Європі, Канаді, Скандинавії. Окремо детально розглянуто можливості фандрайзингу як засобу для залучення додаткових ресурсів і можливостей різних зарубіжних донорів задля особистого та колективного професійного розвитку і майбутніх викладачів іноземних мов, і вже спеціалістів-практиків ЗВО. Доречно цю дисципліну доповнити темою про стажування та підвищення рівня лінгвометодичної компетентності онлайн, наприклад, у розрізі теми про «Дистанційні онлайн ресурси для формування лінгвометодичної компетентності». Метою для цієї теми можна сформулювати як: ознайомлення з доступними широкому загалу онлайн-платформами та курсами для викладачів іноземних мов, що проводяться провідними ЗВО (Oxford, Cambridge, Harvard тощо) у контексті формування лінгвометодичної компетентності. Отже, дисципліна дасть можливість ознайомитися зі стратегічними лакунами, які дають змогу знайти необхідні семінари, вебінари, онлайн-дискусії, лекції, марафони, блоги, YouTube канали та інші ресурси для підвищення рівня лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Окрім цього, важливо в межах дисципліни ознайомити з ефективними платформами і для пошуку місць для працевлаштування, розміщення CV, і для пошуку бази для професійно-творчого самовираження майбутнього викладача іноземної мови. Такі тригери сприятимуть особистому саморозвитку, який можна здійснювати або повністю безкоштовно, або тільки сплативши за надання сертифіката учасника. Але найголовніше, що знання з цієї теми сприятиме можливості знайти місце для професійного спілкування та кооперації викладачів іноземної мови зі всього світу. Блоги та канали для майбутніх викладачів іноземних мов також допоможуть створенню необхідного професійного середовища, занурення в яке дасть можливість для самомотивації та професійно-творчого саморозвитку.

Важливу змістову роль у формуванні лінгвометодичної компетентності відіграє дисципліна «Психологія та педагогіка вищої школи», на базі якої майбутні викладачі іноземної мови можуть розглянути питання освіти дорослих і з педагогічного, і з психологічного погляду. Тож в модуль із психології пропонуємо додати тему «Психологічні особливості навчання дорослих у ЗВО», у межах якої важливо розглянути питання про психологічні особливості навчання дорослих, динаміку інтелектуальних функцій дорослої людини та її вплив на процес навчання у ЗВО; проаналізувати думки психологів щодо компетентнісного підходу в процесі навчання дорослих та дослідити принципи й мотиви навчання дорослих під час їх фахового становлення.

У модулі «Педагогіки вищої школи», радимо опрацювати тему «Педагогічні особливості навчання дорослих». Тематика дозволяє заглибитись у концептуальний аспект навчання дорослих, розглянути головну мету та проаналізувати дидактичні принципи освіти дорослих. Особливу увагу потрібно приділити розгляду актуальних педагогічних підходів, бо їхня сучасна інтерпретація та орієнтованість на особистісну зорієнтованість має дати поштовх у формуванні такого педагогічного стилю, що відобразатиме цей потенційний напрям. Детальний перелік питань та літератури, що пропонуємо використати в процесі викладання цієї дисципліни, репрезентовано в додатку Д.

Важливе місце у формуванні лінгвометодичної компетентності відіграють дисципліни, що мають таку варіативність у навчальних планах: «Соціокультурні технології викладання іноземних мов» / «Методика навчання іноземної мови». Безсумнівно, що ці дисципліни мають значущий потенціал, проте вважаємо, що цей курс у межах компетентнісної парадигми можна доповнити темою «Формування комунікативної компетентності в студентів нефілологічних спеціальностей у процесі викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Розгляд цієї теми

підтримується ініціативами з боку низки авторитетних організацій, що, таким чином знайде своє віддзеркалення й на рівні підготовки «нових» викладачів іноземної мови, на яких покладена відповідальна стратегічна соціально-економічна місія. Саме тому в межах цієї дисципліни рекомендуємо дослідити питання про державне регулювання мовної політики, опрацювати концепції викладання іноземної мови за професійним спрямуванням нефілологічних спеціальностей, розглянути особливості методики навчання студентів іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей (інноваційні форми, методи й технології формування комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей). Радимо також ознайомити та долучити магістрантів до досвіду впровадження в освітній процес навчально-ігрової діяльності як засобу формування комунікативної компетентності в межах курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» [603], що були реалізовані ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Цей досвід дає можливість продемонструвати ефективність ініційованих змін не тільки в уже викладачів-практиків іноземних мов, але й для тих, хто тільки формується як спеціаліст. Як наслідок, магістранти можуть долучитися до вже напрацьованої програми в процесі проходження педагогічної практики та на власному досвіді переконатися в дієвості та ефективності використання навчально-ігрової діяльності як засобу, який сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності в студентів різних спеціальностей. Тематику, питання для розгляду та літературу, яку можна використати під час викладання цієї дисципліни, представлено в додатку Д.

Доповнення фундаментальних дисциплін ми пропонуємо поєднати в одну логічну групу, де до таких навчальних дисциплін зараховуємо все, що пов'язано з лінгвістикою, мовознавством та літературознавством («Історія лінгвістичної думки», «Актуальні питання філології», «Жанрово-стилістична своєрідність сучасних романів», «Сучасні тенденції розвитку норатології».

Щоб не змінювати повністю систему магістеріуму, ці дисципліни в ідеалі радимо доповнити мовно-методичним курсом за вибором студентів з методики навчання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін», що активно агітується для включення в освітній процес О. Горошкіною, С. Караманом, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь [391], О. Семенов [437], С. Помирчею, О. Ябуровою, М. Дзюбою [387] із орієнтацією на позитивні надбання провідними навчальними установами світу [561; 572; 575; 577]. Якщо такої можливості не передбачено, то можна доповнити дисципліни циклу фундаментальної підготовки додатковою тематикою та питаннями. Ці питання мають орієнтуватися на таку мету: опанувати технологіями проведення занять з лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін у ЗВО. Розкриття цієї мети бачиться нам у розрізі розгляду майбутніми викладачами іноземних мов ключових питань методики викладання цих дисциплін, що можуть бути опрацьовані або самостійно, або під час основного освітнього процесу.

В ідеалі ці теми слід розглянути у форматі мовно-методичного курсу, на кшталт, «Лінгвометодика викладання філологічних дисциплін», але їх також можна розглянути й окремо, розділивши тематику з-поміж усіх дисциплін фундаментального циклу, що викладаються в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки. Тож перерахуємо тематику, що має бути врахована під час планування змісту для дисциплін лінгвістичного, мовознавчого та літературознавчого профілю. Так, відповідно до специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності в межах такого підходу ми: по-перше, забезпечимо майбутніх викладачів іноземних мов необхідною лінгвометодичною підготовкою, що поєднана із мовним квазіпрофесійним контекстом, що є важливою умовою їхньої успішної майбутньої професійної діяльності; по-друге, адаптуємо майбутніх викладачів іноземних мов до проходження педагогічної практики (для спеціалістів різних спеціальностей), що сприятиме розвитку й формуванню

лінгвометодичної компетентності; по-третє, сприяємо усвідомленню ролі викладача іноземної мови, що здійснює свою професійно-педагогічну діяльність у ЗВО; по-четверте, створимо в майбутніх викладачів розуміння значущості кожного структурного та змістовного складника лінгвометодичної компетентності задля їх використання в процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно визначеній стратегії введення такої тематики надасть можливість вирішити такі завдання:

1. Озброєння майбутніх викладачів іноземних мов теоретичними знаннями із лінгвометодичної підготовки взагалі та в контексті формування лінгвометодичної компетентності зокрема.

2. Озброїти їх знаннями щодо особливостей організації освітнього процесу у ЗВО (для спеціалістів різних спеціальностей): форми організації навчальної діяльності, методи та засоби навчання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін; організація освітньої діяльності студентів у процесі проходження практик; особливості організації самостійної роботи та її зв'язок із науково-дослідницькою діяльністю.

3. Визначення актуальних питань лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, а саме: реалізація сучасних педагогічних підходів до вивчення лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін, упровадження нових фахових дисциплін, використання інформаційних технологій у процесі навчання філологічних дисциплін.

Усі ці теми мають дуже важливе значення для майбутнього викладача іноземної мови, оскільки необхідно мати знання з лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін і сформовані вміння та навички ці знання застосовувати в процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності, знати, як швидко реагувати на зміни в науці взагалі та на ринкові запити зокрема. Характеризуючи змістовий складник, зазначимо, що кожна

передбачена тема відіграє важливу роль в озброєнні майбутніх викладачів іноземних мов. Так, тема «Професійно-педагогічне значення філологічних дисциплін у контексті фахової підготовки студентів різних спеціальностей» передбачає розгляд змісту та структури лінгвометодичної компетентності, її ролі в процесі викладання філологічних дисциплін та іноземних мов для спеціалістів різних спеціальностей. Крім того, лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови розглядається у міждисциплінарній площині, а отже, роз'яснюється і її взаємозв'язок з педагогікою, психологією, педагогічною психологією, методикою, філософією, мовознавством, лінгвістикою, літературознавством.

Упродовж теми про «Особливості організації освітнього процесу у ЗВО для спеціалістів різних спеціальностей» пропонуємо ознайомити майбутніх викладачів іноземної мови з особливостями організації освітнього процесу у ЗВО, де для розгляду пропонується основні регламентуючі документи, як-от: навчальні плани, навчальні та робочі програми, за якими здійснюється підготовка майбутніх спеціалістів із акцентом на компетентнісну модель підготовки майбутніх спеціалістів.

Наступна тема – «Форми організації навчання в процесі викладання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін», в аспекті якої розглядаємо форми аудиторної роботи, що оперуються в процесі роботи викладача іноземної мови у ЗВО з майбутніми філологами, тобто це: лекції, семінарські та практичні заняття. Окрім цього, майбутніх викладачів іноземної мови ознайомлюємо із сучасними мультимедійними ресурсами, що максимально оптимізують роботу в процесі різних форм аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами філологічних факультетів.

Важливу роль у підготовці майбутніх викладачів іноземних мов відіграє тема «Форми і методи навчання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін» також із акцентом на особливості організації професійно-педагогічної діяльності саме як зі студентами філологічного

профілю так і ні, оскільки від правильності обрання методу буде залежати ефективність навчання. У межах окресленої проблематики рекомендуємо проаналізувати нове бачення традиційних форм і методів та охарактеризувати доцільність використання інноваційних методів у контексті викладання.

Далі пропонуємо звернути увагу на «Засоби та технології навчання філологічних дисциплін». Під час цієї теми слід звернути увагу на дієві засоби та технології, їх доцільність та відповідність у розрізі викладання філологічних дисциплін. Окрім цього, на теперішньому етапі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дуже важливо розглянути потенціал онлайн-засобів у процесі викладання цих дисциплін.

Для майбутніх викладачів іноземних мов дуже важливо вміти організувати діяльність студентів філологічного профілю у процесі проходження педагогічних практик, що має стати наступною темою для розгляду. Ця тема розкриває питання про особливості організації цієї форми фахової підготовки студентів філологічного профілю. Під час вивчення цієї теми слід визначити місце та роль практики в процесі формування професійної компетентності студентів, ознайомити з різними видами практик, охарактеризувати зміст та мету практик і значення іноземної мови в процесі фахової підготовки.

Тема «Організація науково-дослідної роботи студентів різних спеціальностей» підкреслює значення науково-дослідної роботи в процесі викладання іноземної мови, характеризує ймовірні напрями науково-дослідної роботи зі студентами, сприяє налаштуванню міждисциплінарних зв'язків в аспекті вивчення іноземних мов та профільної діяльності. Ця тема колаборується з наступною – «Організація самостійної роботи студентів різних спеціальностей» впродовж якої йдеться мова про самостійну роботу студентів, про її роль та значення в освітньому процесі, визначити види самостійної роботи студентів.

Можливе місце в аспекті формування лінгвометодичної компетентності займає дисципліна за вибором «Методологія проведення сучасних методичних досліджень». Зазначимо, що тематичний зміст цієї дисципліни не було змінено, але ми пропонуємо додати до нього завдання для самостійного опрацювання у більш практико зорієнтованому руслі.

Програма курсу представлена в додатку А, але в рамках цього пункту лаконічно охарактеризуємо її основні компоненти. Так, мета дисципліни полягає в оволодінні магістрантами знаннями й уміннями щодо пояснення, розуміння та інтерпретації інформації про сутність наукової діяльності, особливості та тенденції розвитку методології як науки загалом та методології у фокусі методики викладання іноземних мов зокрема. Окрім цього, важливо реалізовувати отримані знання для організації та проведенні власних науково-педагогічних досліджень; мотивувати магістрантів до долучатися до наукової діяльності, що має величезне прикладне значення. У процесі вивчення цієї дисципліни передбачено, що майбутні викладачі іноземних мов мають розумітися на категорійному апараті сучасної методології експериментального дослідження; орієнтуватися в потенційно актуальних напрямках науково-практичних досліджень у методиці навчання іноземних мов; використовувати знання суміжних з методикою навчання іноземних мов наук під час обрання засобів та методів проведення дослідження; уміти планувати та реалізовувати дослідну роботу відповідно до власної мети та завдань; володіти основами організації та планування дослідження; знати та володіти на нормативно заданому рівні принципами обробки даних і науковими методами науково-експериментального дослідження. Найголовніше, щоб магістранти в процесі своєї науково-дослідної роботи впроваджували компетентнісно зорієнтовані принципи щодо підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Програма курсу розглядає таку тематику: «Методологічні засади наукового знання у контексті компетентнісно зорієнтованої парадигми»,

«Засоби пізнання і методи дослідження в методиці навчання іноземних мов», «Теоретичні методи наукового-експериментального дослідження», «Емпіричні методи в експериментальному дослідженні», «Поняття і сутність експерименту в методиці навчання іноземних мов», «Організація і планування експериментального дослідження на засадах компетентісно зорієнтованого підходу», «Проблема контролю професійних компетентностей у процесі навчання іноземних мов». Курс спланований на два модулі, де перша частина курсу стосується формування навичок роботи з теоретичними методами дослідження, а друга – з емпіричними, що передбачає логіку оформлення та проведення майбутніми викладачами іноземних мов магістерських робіт.

Важливе місце в процесі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов відведено обов'язковій дисципліні «Комунікативні стратегії». Традиційно ця дисципліна була зорієнтована на вдосконалення комунікативної компетентності іноземної мови, але, на нашу думку, потенціал цієї дисципліни можна трансформувати в ту, що може розвивати іншомовну комунікативну компетентність у межах їх професійного педагогічного профілю і таким чином формувати лінгвометодичну компетентність.

Лінгвометодична компетентність передбачає сформованість таких комунікативних умінь професійного спілкування в межах квазіпрофесійного середовища. З одного боку, це вміння спілкуватися іноземною мовою з усіма учасниками освітнього процесу та колегами на різні професійно-педагогічні теми іноземною мовою. З іншого – це пошук професійної аутентичної літератури іноземною мовою для професійно-творчого самовдосконалення та саморозвитку майбутніх викладачів іноземних мов. Отже, це дає можливість спланувати таке змістове наповнення курсу, який би дав можливість поєднати все це воедино. Таку можливість можливо реалізувати в межах курсу «Комунікативні стратегії», який має стати для майбутніх викладачів

іноземних мов нібито іноземною мовою за професійним спрямуванням, де магістранти в процесі вивчення іноземної мови розглядають важливі лінгвометодичні контексти, узяті з їхньої майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Саме тому така лінгвометодична підготовка має в ідеалі повністю відбуватися іноземною мовою задля розширення професійно-педагогічного словникового запасу магістрантів із моделюванням ситуацій, у яких здійснюється вербальна комунікація залежно від сфери спілкування, що відбито в їхніх висловлюваннях. Спілкування в конкретній, типовій або виключно педагогічній ситуації характеризується предметним змістом і мовною формою. Моделюючи ту чи ту ситуацію на заняттях з іноземної мови, майбутні викладачі іноземних мов реалізують різні стилі мовлення, прийоми подачі матеріалу, визначення понять. Така лінгвометодична підготовка є для магістрантів і мовною практикою, що дозволяє підвищити компетентність у галузі професійного мовного спілкування, звернути їхню увагу на необхідність саморозвитку в питаннях оволодіння видами, формами, стилями мовної діяльності, і методичною, де формуються професійні вміння й навички, засобом розвитку педагогічного мислення, застосування теоретичних знань у практичній діяльності. Завдання в межах такої лінгвометодичної підготовки сплановані таким чином, щоб забезпечити метапредметний підхід, який було покладено в основу дисципліни «Комунікативні стратегії», де підготовка і методичної, і мовленнєвої компоненти відбувається паралельно. Саме тому навчально-методичний матеріал укладено іноземними мовами, які вивчають магістранти. Детально програму курсу «Комунікативні стратегії», що викладається для майбутніх викладачів іноземної мови, представлено в додатку Б.

Програма курсу пропонуємо розподілити на два модулі, розподіливши їх тематично на два навчальні семестри. Кожен модуль містить по шість тем. Так, у першому модулі рекомендуємо розглянути питання про викладача іноземної мови як спеціаліста, його роль як учасника освітнього процесу, з

наміром на підготовку викладачів іноземних мов «нового типу», які зорієнтовані, у першу чергу, на студента (будь-якої спеціальності) як замовника освітніх послуг, які вони будуть у майбутньому надавати. Уважаємо за доцільне розглянути тему про освітні потреби тих, кого майбутні викладачі іноземних мов планують навчати (з позиції студентів різних спеціальностей), та ознайомити з техніками проведення діагностики студентських потреб щодо вивчення іноземної мови з професійною метою. Доцільним продовженням цієї теми вбачаємо необхідність розібратися з тим, що мотивує студентів, які взагалі стрижні їхньої мотивації, що їх стимулює та надихає, де вони зможуть знайти такий інсайт, який стане імпульсом у вивченні іноземної мови задля своїх майбутніх професійних цілей. Вивчення іноземної мови – це складний та багатокомпонентний процес. Авжеж, коли мова йдеться про школярів, то потрібно приділяти увагу всім аспектам вивчення мови, бо у дітей на це є багато часу та ресурсів. На жаль, таких можливостей обмаль у дорослої людини, що отримує фахову підготовку. Тому в процесі навчання іноземних мов дорослим потрібно зосереджуватися виключно на їхніх освітніх потребах і оминати занурення в детальні лінгвістичні тонкощі, які їм зовсім не будуть потрібні для професійної комунікації іноземною мовою. Саме тому важливо навчати майбутніх викладачів іноземних мов звергати увагу та планувати курс іноземної мови для студентів різних спеціальностей таким чином, щоб, з одного боку, задовольнити їхні освітні потреби на нормативно заданому рівні, а з іншого – зробити це в найкоротший термін.

Загальновідомо, що в ідеалі вивчати іноземні мови бажано в маленьких групах, але реалії сьогодення змушують викладачів іноземних мов працювати з великими групами. Саме тому важливо надати майбутнім викладачам іноземної мови знання, як саме працювати з великою кількістю студентів у мовних групах, як здійснювати освітній процес студентів з різним

рівнем володіння іноземними мовами й при цьому навчати та підвищувати рівень володіння іноземною мовою всіх учасників освітнього процесу.

Також майбутнім викладачам іноземної мови необхідно оволодіти технікою виступів перед великою аудиторією. Сьогодні дуже затребуваними є навчальні дисципліни для студентів немовних спеціальностей, що викладаються іноземною мовою. Це корисна практика і для вивчення самої профільної дисципліни, і для вивчення іноземної мови. Саме тому слід навчити майбутніх викладачів іноземної мови проводити такі лекції іноземною мовою, а тут важливо володіти навичками риторики та ораторства.

У рамках курсу розглядаються й інші важливі питання для майбутньої професійної діяльності викладача іноземної мови: оцінювання та надання відгуку студентам, викладання за допомогою онлайн-ресурсів, влаштування на роботу та специфіка подальшого професійного самовдосконалення. Ці питання стали для майбутніх викладачів саме тими нішами, яких не вистачало для гармонійного формування лінгвометодичної компетентності. Такі теми орієнтовані надати потужний старт і для майбутньої професійної діяльності, і для подальшого гармонійного зростання.

З огляду на спрямування майбутніх викладачів у процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності необхідно озброїти їх знаннями про особливості цього процесу в рамках курсу за вибором «Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови». Курс дозволяє озброїти майбутніх викладачів іноземних мов цілісною системою знань про лінгвометодичну компетентність, спрямованої на вдосконалення власної професійної компетентності. Акцентуємо увагу на тому, що системне вивчення теоретико-методологічних засад про лінгвометодичну компетентність (у рамках курсу) становить новий, більш високий рівень утілення змістового компонента системи.

Курс за вибором «Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови» пропонуємо розробити для здобувачів вищої освіти напряму підготовки 035 Філологія. Мова та література (англійська, німецька, французька)» та 014 «Середня освіта. Мова та література (англійська, німецька, французька)» денної та заочної форми навчання. Метою курсу «Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови» є формування в майбутніх викладачів іноземних мов розгорнутого уявлення про актуальні проблеми професійної самореалізації особистості в контексті професійно-педагогічного середовища.

Завдання курсу конкретизовані такими положеннями: на основі міждисциплінарного аналізу наукових джерел вивчити сутність, зміст, структуру лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови; виявити особливості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов; освоїти методи й технології формування лінгвометодичної компетентності під час професійно-творчої самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов.

Пропонуємо розглядати цей курс у теоретико-методичному характері. Оскільки наявність сформованої лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов не обмежена адитивними знаннями, а передбачає наявність фундаментальних, системних знань про особистість і професійне «Я» магістранта, цей курс представляє синтез міждисциплінарних знань про шляхи лінгвометодичної професійно-творчої самореалізації майбутнього викладача іноземних мов у процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Курс «Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови» орієнтований умотивувати магістрантів до усвідомленого професійного самоздійснення, сприяє розвитку впевненості в собі, ініціює вдосконалення навичок особистої і професійної рефлексії і таким чином формує лінгвометодичну компетентність. У процесі вивчення спецкурсу

магістранти освоюють базові знання про лінгвометодичну компетентність з позиції самореалізації особистості в професії; удосконалюють навички самостійного використання механізмів самореалізації на всіх стадіях своєї професійно-педагогічної діяльності; навчаються самостійного аналізу психолого-педагогічних та лінгвометодичних проблем, що виникають у ході професійної самореалізації; реалізують на практиці рефлексивне ставлення до професійно-педагогічної діяльності. Вивчення специфіки лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови в рамках розробленого нами спецкурсу активізує інтерес майбутніх фахівців до цього процесу, підвищує його ефективність і результативність. Детальніше програма курсу за вибором представлена в додатку Г.

Протягом усього періоду навчання за кваліфікаційним рівнем «Магістр» ми намагалися максимально використати потенціал навчальної дисципліни та встановити сталі міжпредметні зв'язки в контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Отже, зважаючи на викладене вище, доходимо таких висновків.

1. Визначення змістового компонента системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов відбувається з орієнтацією на соціальне замовлення на викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю, і вимогами до оптимізації змісту з позиції відповідних методологічних підходів.

2. У межах науково-дослідної роботи оптимізовано зміст формування лінгвометодичної компетентності в напрямках: розширення кругозору щодо лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови; сприяння професійно-педагогічній усвідомленості й генеруванню професійно-творчої ініціативи; стимулювання особистісно-професійної мобільності та активізації механізмів саморозвитку, самовиховання й самореалізації; ідентифікації себе як викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю;

оцінки різних лінгвістичних явищ задля вирішення певних професійно-педагогічних завдань.

3. В основі теоретичної розробки змісту, орієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, відбувалась корекція змісту окремих дисциплін «Логіка та методологія наукового пізнання», «Менеджмент в освіті дисципліна», «Основи соціальної комунікації та оптимізації міжнародних наукових досліджень», «Психологія та педагогіка вищої школи», «Соціокультурні технології викладання іноземних мов» / «Методика навчання іноземної мови» додатковими темами до лекційних, семінарських та практичних занять. Дисципліни фундаментального циклу («Історія лінгвістичної думки», «Актуальні питання філології», «Жанрово-стилістична своєрідність сучасних романів», «Германістика», «Сучасні тенденції розвитку норатології» тощо) слід доповнити темами, що враховують значення філологічних дисциплін в контексті підготовки як студентів філологічного профілю так і студентів інших спеціальностей. Дисципліна «Комунікативні стратегії» адаптована на ту, що дає можливість формувати іншомовні комунікативні навички на базі аутентичного матеріалу й у квазіпрофесійному контексті. Передбачено також упровадження в практику формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов курсів за вибором студентів «Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови», які орієнтовані розкрити зміст та структуру лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови задля встановлення зв'язків із майбутньою професійно-педагогічною діяльністю викладача іноземних мов на засадах творчого здійснення різноманітної професійно зорієнтованої діяльності, активізації самопроцесів в оволодінні лінгвометодичною компетентністю, що активізують процес професійно-творчої самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов.

Зміст процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов містить такі напрями, як: організація освітньої та науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки (відповідно до освітніх цілей та індивідуальних особливостей); організація самоосвіти майбутніх викладачів іноземних мов (стимуляція до професійно-творчої ініціативності, особистісно-професійної мобільності та активізація механізмів саморозвитку, самовиховання та самореалізації).

3.2.5. Технологічний компонент. Згідно зі Стратегією розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016 – 2022 роки» сучасність вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти з орієнтацією на пошук нових підходів до підготовки фахівців «із інноваційним типом мислення, інноваційною культурою та здатністю до інноваційного типу діяльності, що лише і може забезпечити перехід України до інноваційного типу прогресу і суспільства знань» [476, с. 3]. Крім цього, у стратегії зазначено орієнтованість на підготовку фахівців «до життя в умовах глобального простору, формування свого роду глобалістської людини, що забезпечить сучасний рівень її діяльності, а також конкурентність України в європейському і світовому просторі» [Там само, с. 3 – 4]. У цьому контексті слід говорити про необхідність відійти від просто уявного нагромадження студентів знаннями до справжнього розвитку компетентності, що стане необхідною для успішної професійної діяльності. Усе це вказує на нову філософію освіти, яка є трендом усього сучасного педагогічного світу, і Україна не є винятком.

Як бачимо, величезні кроки вже зроблено для того, щоб змінити уявлення про початкову та середню школу, і ми чітко розуміємо, що це складний та системний процес, який вимагає рішучих і комплексних змін на всіх ланках. І починати, на нашу думку, вже слід з підготовки спеціалістів у

ЗВО, зокрема з підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, оскільки сьогодні суспільство потребує фахівців нового типу, і тому заклади вищої освіти повинні технологічно максимально сприяти підготовці таких фахівців, які йдуть у ногу із сучасними глобалізаційними трендами, здатні до інновацій та успішної професійної самореалізації в конкурентному професійному середовищі. Такий викладач іноземної мови після закінчення ЗВО з легкістю проєктує свій особистісний саморозвиток і самовдосконалення відповідно до власних уподобань та здібностей.

В обґрунтованій нами системі ми вже врахували цільовий, суб'єкт-об'єктний, середовищний та змістовий компоненти, і тепер виникає питання про відбір інструментарію для підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, щоб зробити їх компетентними до здійснення інноваційної та продуктивної освітньої діяльності.

Отже, ми підійшли до вирішення ще однієї суперечності, яка корелює між достатньою за обсягом науково-методичною традицією підготовки майбутніх викладачів іноземних мов та сучасними освітніми інструментами в підготовці викладачів іноземної мови нового формату, що вимагає перегляду технологічності реалізації запланованого нами задуму. Тому наступній характеристиці буде піддаватися останній компонент системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки – технологічний.

Розробка технологічного компонента системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки дозволить, по-перше, спланувати процес фахової підготовки з урахуванням заздалегідь запланованого результату; по-друге, звернутися до студентоцентрованості (врахувати індивідуальні здібності та особистісні освітні цілі майбутніх викладачів іноземних мов); по-третє, використати найбільш ефективний технологічний комплект, що здатен у найкоротший термін сформувати лінгвометодичну компетентність.

На жаль, маємо констатувати, що теоретизованість освітнього процесу та сталі технологічні можливості призвели до того, що сьогоднішні дипломовані спеціалісти ще довго себе шукають, не розуміючи, як саме та яким чином можна самореалізуватися, як себе вдосконалити та як саме найбільш ефективно можна самопрезентуватися для інших. Саме тому технологізація освітнього процесу щодо професійної підготовки педагогічних працівників, на думку С. Харченка, має бути зорієнтованою на «вироблення практичних умінь і навичок застосовувати одержані практичні знання» [369, с. 7]. Здійснений у другому розділі аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дає можливість спробувати поєднати й адаптувати традиційні та інноваційні педагогічні інструменти орієнтовно цілей нашого наукового пошуку.

На нашу думку, правильно відібраний та організований технологічний інструментарій стане таким собі «акомодаційним механізмом», який буде сприяти гетерохронному розвитку майбутнього спеціаліста, не потребуватиме додаткового часу вже після отримання диплома для пошуку свого Я в професійному педагогічному світі.

Перш ніж перейти до розгляду конкретного інструментарію, визначимося з термінологічними дефініціями: «педагогічна технологія», або «освітня технологія», «технологізація», які більш детально розглянуто В. Андрущенком, В. Луговим [291 – 293], О. Аніщенко, Л. Лук'яною, Л. Сігаєвою, С. Зінченко, О. Баніт, Н. Дорошенко [480], О. Сипченком [445], Л. Петришен [370], С. Харченком [369] та ін. Сучасні педагогічні технології розуміються «множиною обґрунтованих проєктивних дій, здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства» [282, с. 22]. Л. Петришен під педагогічною технологією розуміє взаємопов'язану «сукупність форм, методів, засобів та ресурсів навчально-виховного процесу, об'єднаних єдиною метою, цілями та завданнями, які в змістовому аспекті зорієнтовані

на формування» необхідних професійних якостей у процесі фахової підготовки [370, с. 272]. З іншого погляду, освітня (педагогічна) технологія – це «спосіб опанування запланованої освітньої (педагогічної) інформації, досягнення освітніх цілей щодо навченості» [369, с. 14].

Тобто традиційно «педагогічну технологію», або «освітню технологію», вчені уявляють як: сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір скомпонованого організаційно-методичного інструментарію (форм, методів, способів, прийомів навчання) [285]; змістову техніку реалізації освітнього процесу [44]; продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення освітнього процесу з безумовним забезпеченням сприятливих умов для всіх учасників освітнього процесу [330]; системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей [436]; має концептуальну основу (мета та зміст освітнього процесу), процесуальну частину (методи та форми освітньої діяльності студентів та викладачів) та моніторинг освітніх досягнень [436, с. 24].

Л. Петришен вважає, що «педагогічна технологія є певним рівнем розвитку освітнього процесу, яка забезпечує його технологічність» [370, с. 270], і тому, на думку вченої, технологізацію педагогічного процесу визначено «процес, що охоплює всі основні види діяльності науково-педагогічних працівників, планування й здійснення підготовки фахівців певної сфери» [Там само].

Отже, підсумовуючи сказане, зазначимо, що в межах нашого дослідження технологізацію ми розуміємо як процес обрання педагогічного супроводу (форми, методи, прийоми, засоби, ресурси тощо), які, з одного боку, дають можливість урахувати індивідуальний потенціал майбутніх викладачів іноземних мов, а з іншого – мають бути зорієнтованими на формування лінгвометодичної компетентності в межах системи.

Технологічний вплив у педагогіці покладено на педагогічний супровід, який реалізується на практиці заздалегідь спроектованим педагогічним процесом. У нашому дослідженні під педагогічним супроводом будемо розуміти продуману й логічно вибудовану систему дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, а також на планомірне й поступове втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу, у нашому випадку – формування лінгвометодичної компетентності під час фахової підготовки. Адаптуючи технологічний супровід задля формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, ми сформулювали такі положення:

- педагогічну технологію ми розробляли під визначену нами мету – сформувати лінгвометодичну компетентність у майбутніх викладачів іноземної мов у процесі їхньої фахової підготовки;

- успішна професійно-творча самореалізація майбутнього спеціаліста здійснюється в синтезі трьох компонентів освітнього процесу: навчання, розвитку та виховання;

- педагогічна технологія має передбачати взаємопов'язану діяльність професорсько-викладацького складу та майбутніх викладачів іноземних мов з урахуванням принципів індивідуалізації, оптимальної реалізації їхніх освітніх цілей та діалогічного спілкування;

- розроблена педагогічна технологія орієнтована на особистість магістранта, що реалізує себе в різних видах аудиторної та позааудиторної діяльності;

- елементи педагогічної технології адаптовані для будь-якого науково-педагогічного працівника, а також удосконалюють та підвищують ефективність досягнення запланованих освітнім стандартом результату;

- зміст педагогічної технології майбутніх викладачів іноземних мов коректують вимоги до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Аналізуючи в науково-педагогічній літературі вимоги до відбору технологічного супроводу, згрупуємо методологічні критерії або вимоги, яким вони мають відповідати, упроваджуючись в освітній процес у контексті підготовки майбутніх спеціалістів. Отже, виділяють:

- концептуальність (повинні спиратися на певну наукову концепцію, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне досягнення цілей навчання);
 - системність (мають ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його елементів, цілісність);
 - керованість (передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проєктування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами з метою коригування результатів);
 - ефективність (можуть бути ефективними за результатом і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення очікуваного результату навчання);
 - відтворюваність (можливість застосування / повторення / відтворення технологічного інструментарію іншими викладачами);
 - динамічність (здатність до адаптації технологічного інструментарію в умовах мінливої парадигми освіти);
 - перспективність (використання інноваційних освітніх технологій)
- [442; 464; 480, с. 13].

Цілком зрозуміло, що визначені та згруповані вимоги до технологічного супроводу є достатньо універсальними для підготовки майбутніх спеціалістів різних галузей, але ми, враховуючи специфіку нашого наукового пошуку, вважаємо за доцільне доповнити їх такими вимогами, що є специфічними в контексті підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. У *першу* чергу, це має бути такий інструментарій, що зорієнтований на комплексне формування всіх змістових компонентів лінгвометодичної

компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі виконання квазіпрофесійних завдань. *Другою* вимогою виділяємо прищеплення майбутнім викладачам іноземної мови необхідності у формуванні лінгвометодичної компетентності не тільки в процесі фахової підготовки, але й упродовж майбутньої професійної діяльності, тобто ми маємо навчити їх учитися впродовж майбутнього професійного життя. *Третім* пунктом виділяємо інструменти, що стимулюють творчість, самовираження та самореалізацію. *Четвертим* компонентом виокремлюємо інструменти, які з легкістю будуть компілюватися під різні індивідуальні та особистісні властивості магістрантів, ураховуючи при цьому їхні освітні цілі, що неминуче призведе до стимуляції академічної мотивації. *П'ятою* вимогою виділяємо активність та практикоорієнтованість технологій, що дають можливість одразу «приміряти» отримані знання, уміння та навички в процесі виконання квазіпрофесійних дій.

Отже, у контексті цього дослідження визначені нами вимоги мають стати орієнтиром для виокремлення такого технологічного супроводу, що буде використаний під час упровадження системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Під час розробки технологічного супроводу майбутніх викладачів іноземних мов ми врахували факт її обумовленості внутрішніми і зовнішніми чинниками. До внутрішніх чинників відносимо інтелект, мотивацію, індивідуальні здібності магістрантів, їхні освітні цілі; до зовнішніх – управління освітньою діяльністю й організацію освітнього процесу. Ураховуючи такі обумовленості, ми вважаємо за необхідне використовувати в контексті технології інтерактивні форми й методи організації освітньої діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов:

– дискусійні форми навчання (*різні види лекцій*: інтерактивна, проблемна, лекція-консультація, лекція із заздалегідь запланованими

помилками, лекція-діалог, лекція-конференція, лекція-майстерня, лекція вдвох; *різні види дискусій*: бесіда, форум, дебати, симпозіум, полілог; *семінари та практичні заняття*: науковий семінар, міжпредметний семінар, семінар-кейс, семінар-дослідження; круглий стіл, МАКС (метод аналізу конкретної ситуації) тощо та ін.);

– ігрові форми навчання (ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри, мозковий штурм та ін.);

– тренінгові форми навчання (комунікативні, особистісного росту, професійні, коучинг);

– проблемний (проблемна задача, проблемні питання, проблемне завдання, дослідницьке завдання).

Ці форми й методи актуалізують потребу майбутніх викладачів іноземних мов бути особистістю, ініціюють їхню професійну зрілість, сприяють формуванню людини дії, готової проявляти себе під час професійної діяльності. За допомогою виокремлених форм і методів ефективно розвиваються значущі для майбутніх викладачів іноземних мов уміння самостійно ставити завдання, а також шукати інформацію для їх вирішення і творчого здійснення. Використання технології в освітньому процесі сприяє трансформації традиційного процесу навчання в особистісно значущий; ініціює продуктивну партнерську взаємодію учасників освітнього процесу; мотивує всіх учасників освітнього процесу до інноваційної діяльності та креативної самореалізації.

Окрім цього, вважаємо за необхідне врахувати низку принципів, які дадуть змогу визначити з великого переліку найбільш ефективні саме для нашої системи, а саме:

– принцип активності (передбачає залучення майбутніх викладачів іноземних мов до кооперації та колективного характеру вирішення квазіпрофесійних ситуацій);

– принцип проблемності (пропоновані проблемні, дослідницькі, квазіпрофесійні ситуації дають можливість за рахунок особистісного досвіду магістрантам самостійно відшукати шляхи вирішення, що стимулює формування в них новоутворених знань, умінь, навичок та досвіду професійного реагування);

– принцип цілеспрямованості (дає можливість орієнтувати методи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов щодо цілей та завдань їхньої фахової підготовки, тобто в нашому випадку орієнтуватися на процес формування лінгвометодичної компетентності);

– принцип діалогічності (дає можливість стимулювати до діалогу та активної комунікації);

– принцип флексибільності (передбачає можливість адаптації завдань орієнтовно різного ступеня підготовленості магістрантів, різних освітніх завдань та пропонувати завдання, що враховують сучасні освітні тенденції, до яких прагнуть майбутні викладачі іноземних мов);

– принцип індивідуалізованості (передбачає врахування індивідуальних освітніх можливостей майбутніх викладачів іноземних мов, рівень їхньої підготовленості та освіченості).

Сучасний стан надання якісних освітніх послуг неможливий без використання цифрових технологій на всіх етапах фахової підготовки, починаючи від надання інформації до контролю й розуміння. Так, використання цифрових технологій, з одного боку, допомагає залучити майбутніх викладачів іноземних мов до активної освітньої діяльності, а з іншого – поглиблює їхню власну лінгвометодичну компетентність щодо використання таких технологій під час майбутньої професійної діяльності. Такі технології, на нашу думку, дають шанс доповнити та розширити можливості традиційних технологій, урізноманітнити та інтенсифікувати навчально-пізнавальну діяльність, адаптуватися до функціонування в інформатизованому професійному середовищі.

На думку Є. Полат [383, с. 22], інформаційні технології дають можливість забезпечити такі дидактичні властивості: мультимедійність (візуалізація матеріалів, емоційне піднесення, розвиток навчальної мотивації); інтерактивність (уведення інтерактивних форм роботи, можливість отримати швидкий зворотний зв'язок; залучення групи студентів до виконання одного проєкту / завдання; організація різних форм оцінювання – самооцінка, оцінка роботи однокурсників); нелінійність подачі інформації (підвищення інформаційності подачі матеріалів, проблемні методи навчання, організація самостійної роботи); інформаційність (швидкий пошук необхідної інформації, організація самостійної діяльності, користування індивідуальних стратегій, організація різних форм оцінювання, розвиток мотивації); гейміфікація (реалізація проблемних методів та дослідницьких методів, розвиток мотивації, організація різних форм оцінки).

У додатку Е ми подали цифрові ресурси, які дають можливість для організації роботи з майбутніми викладачами іноземних мов у процесі формування лінгвометодичної компетентності. З одного боку, вибір цих ресурсів виправданий їхньою зручністю та адаптивністю під дидактичні потреби професорсько-викладацького складу, а з іншого – вони дають можливість майбутнім викладачам сформувати особисті навички роботи, які їм стануть при нагоді під час майбутньої професійної діяльності. Планування сценарію проведення самих завдань покладаємо на індивідуальні вподобання професорсько-викладацького складу, але рекомендуємо дотримуватися такого плану під час їх використання.

По-перше, провести ознайомлення з ресурсом, це може бути або відеоінструкція, або інструкція, що проводиться під час консультування чи проведення заняття, або покликання на інструкцію, що даються ресурсом або YouTube. На цьому етапі проходить реєстрація учасників, якщо в цьому є потреба, або створення власних акаунтів. Зауважимо, що викладачу потрібно

проконтролювати, щоб кожний учасник мав можливість скористатися ресурсом та зрозумів, що саме потрібно зробити, щоб виконати завдання.

По-друге, вважаємо за необхідне провести невеличкі тренувальні вправи, так би мовити нескладні тренувальні дії, щоб освоїтися з роботою на ресурсі. Такий захід можливо провести під час онлайн або офлайн зустрічі. Україй важливо на цьому етапі забезпечити повну підтримку в процесі виконання тренувальних завдань. Зробити їх нескладними та такими, що дають можливість відчутти емоційний успіх під час їх виконання.

Третім кроком майбутні викладачі іноземних мов мають виконати повноцінне завдання. Форми проведення завдань можуть бути різними: самостійно, парами, групою. Тому для презентації завдання слід не тільки дати детальну інструкцію щодо його виконання, але й презентувати критерії та показники для оцінювання. Оцінювання занять може також бути різним. Це може вирішувати сам викладач: автоматична перевірка системою ресурсу; оцінювання викладача особисто; самооцінювання; оцінювання робіт однокурсників. На цьому етапі рекомендуємо показати приклади аналогічних робіт з поясненням сильних та слабких їх сторін.

Вчетверте, виконання завдання із його презентацію й обговорення в різних формах та його подальше оцінювання. Важливо налаштувати онлайн-підтримку для виконання завдання. Це можуть бути чати, форуми або консультації різного формату. Остаточне обговорення проводиться і у формі коментування кожної виконаної роботи окремо, і звітування загального враження від виконаних завдань.

По-п'яте, вироблення в майбутніх викладачів іноземної мови навички роботи із ресурсом не тільки як здобувача вищої освіти, але і як майбутнього викладача іноземної мови. Саме тому на цьому етапі слід підготувати завдання, що дає можливість продемонструвати навички такої роботи. Це завдання може бути використано згодом під час проходження асистентської

практики або під час практичного заняття та має бути додатково оцінено викладачем.

Більшість із поданих у додатку Е інструментів мають синонімічні аналоги, там представлені ресурси для відеофіксації матеріалу, зручні скриншотери, інтерактивні платформи для створення презентацій та інфорграфіки; сервіси для розробки інтерактивних підручників, методичних розробок, брошур тощо; бази для пошуку аутентичних матеріалів для спеціалістів різних галузей та платформи для їх перевірки відповідно до загальноєвропейських компетенцій володіння іноземними мовами (CTFR); різноманітні словники, довідники та енциклопедії; автоматизовані ресурси для генерації критеріїв та показників для оцінювання; візуалізатори будь-якої інформації за допомогою інтелект-карт, вікі-глосаріїв та вікі-есе; бази для творчих завдань, як-от: розробка кросвордів, коміксів, ілюстрованих оповідань, вебквестів; різноманітні платформи для розробки тестів; додатки, що допомагають запам'ятати лексику та термінологію за допомогою карток; майданчики для занурення у віртуальне середовище; перелік онлайн-середовища для саморозвитку.

Тож перейдемо до переліку технологічного супроводу, що враховує усі схарактеризовані вище положення.

Так, активізації процесу отримання, закріплення та застосування знань, одержуваних магістрантами у процесі фахової підготовки, сприяє технологія *«Візуалізований лінгвометодичний тезаурус»*. Розроблену технологію ми вважаємо альтернативою традиційному способу фіксації, засвоєння й використання професійно необхідної інформації, що становить спосіб радіанної візуалізації або структурування інформації в професійно-творчий спосіб за рахунок цифрових технологій.

Ураховуючи, що отриманні знання таким чином будуть «пронесені» через особисті освітні потреби, то це максимально наблизить форму фіксації в пам'яті матеріалу до природної роботи мозку, що буде більш ефективно

сприйняти передачі та запам'ятовуванню інформації. Зафіксоване таким чином знання дозволяє сприймати його цілком і встановлювати зв'язки, які допомагають сприймати та запам'ятовувати матеріал. Ця технологія є досить ефективною в процесі підготовки майбутніх викладачів не тільки під час підготовки до лекцій та семінарських занять, але й для розробки проєктів, презентацій; написання рефератів, магістерських; під час планування занять у процесі педагогічної практики. Використовуючи цю технологію, майбутні фахівці вчаться виокремлювати, структурувати, аналізувати, запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її в подальшому, самостійно критично і творчо мислити та генерувати нові ідеї, об'єднувати їх в асоціації у вигляді взаємопов'язаних ідей, ефективно засвоювати і творчо реалізовувати знання. Упорядковану таким чином інформацію легше запам'ятати, вона сприяє розвитку мислення магістрантів, активізує інтерес до освітнього процесу.

Основою розробленої технології є теорія радіантного мислення, яка актуалізує різнобарв'я розумових асоціацій. Значущість розробленої технології зумовлена такими її можливостями, як: можливість: системного отримання знань; установлення міждисциплінарних зв'язків; підвищення ефективності засвоєння й використання знань у процесі майбутньої професійної діяльності; концентрації уваги на інформації із власним її баченням та економії часу в процесі її обробки та запам'ятовування; активізації творчого потенціалу в майбутніх викладачів іноземних мов, стимулює креативні процеси, творчу уяву, образні процеси, активізує інтелектуальний пошук, сприяє творчій реалізації себе в професії.

Розроблена нами технологія передбачає процесуальне, поетапне її здійснення. На початковому етапі визначають пізнавальну мету, здійснюють пошук інформації, формують основні поняття й встановлюють зв'язок між ними, структурують знання, кодують і узагальнюють інформацію. У контексті розробленої технології цей процес ми визначили як процес

«візуалізації тезаурусу». Візуалізувати цей процес важливо, урахувавши закони впорядкування змісту (наявність центральної та периферійної інформації), оформлення і структурування інформації, використовуючи графічні образи, інтелект-карти, графіки тощо).

Структурувати та графічно представити це можна за допомогою цифрових технологій за такими етапами: графічне відображення головної думки (цілі) в центрі сторінки → відгалуження асоціацій, що виникає у зв'язку з проблемою (використання ключових слів, стрілок з указівками різних кольорів) → підкріплення асоціацій символічними малюнками, gif, смайликами, покликання на ресурси тощо → відгалуження вторинних асоціацій (похідних від первинних) → відображення ймовірних зв'язків між визначеними асоціаціями.

Такий технологічний супровід дозволяє не тільки ефективно структурувати й обробляти інформацію, а й мислити, використовуючи весь свій творчий та інтелектуальний потенціал, можливості її застосування в майбутній професійній діяльності. Пропоновану нами технологію можна використовувати з різною метою: в процесі вивчення нового матеріалу (як аналога традиційного конспектування); при повторенні вивченого матеріалу; при необхідності узагальнення матеріалу, для його структурування; під час особистісної та групової рефлексії; з метою контролю й корекції засвоєння матеріалу.

Пошук знань і оволодіння ними – важливий етап на шляху до формування лінгвометодичної компетентності в майбутнього викладача іноземної мови. Сформувати творчу особистість майбутнього професіонала, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, неможливо шляхом передачі інформації у готовому вигляді від суб'єкта до об'єкта. Необхідно перевести магістрантів з пасивних споживачів знань в активних творців, що вміють визначити проблему, встановити шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і підтвердити його валідність. Отримана,

асимільована та пронесена через особистість інформація трансформується в практичні вміння їх використання під час наступної технології – *«Сходишки лінгвометодичного становлення»*. Ця технологія сприяє оптимізації професійно-творчої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, де є можливість сформувати навички самостійно ставити мету та прогнозувати її практичне рішення; робити саморефлексію після отримання результату; сформувати «Я-концепцію»; сприяти самореалізації у квазіпрофесійному середовищі.

Зміст технології *«Сходишки лінгвометодичного становлення»* конкретизовані розробленим нами алгоритмом професійної творчої самореалізації, який ініціює формування лінгвометодичної компетентності в межах таких етапів: «мета», «ресурси», «рішення / обґрунтування», «рефлексія». Уважаємо за доцільне конкретизувати кожен з кроків алгоритму схожий до алгоритму творчої діяльності молодих фахівців.

Перший крок – «Мета» – передбачає визначення майбутніми викладачами іноземних мов напрямів своєї подальшої практичної квазіпрофесійної діяльності, коло проблем, цілі, які необхідно досягти. У процесі кроку «Ресурси» визначаються деталі, ресурси та труднощі, що можуть стати перешкодою для реалізації визначеної проблеми / завдання, вивчається понятійне коло / тезаурус / особливості / деталі / характерні властивості / якості / специфіка. Протягом цього етапу розкриваються ймовірні вектори вирішення встановленої задачі, виявляються можливості для самовияву та самовизначення; установлюються міждисциплінарні зв'язки. Цей крок алгоритму виявляє проблемні протиріччя, які орієнтують на її вирішення. На цьому етапі майбутні викладачі іноземних мов виявляють причини проблемного поля діяльності, аналізують причинно-наслідкові зв'язки, формулюють питання, що сприяють розв'язанню поставлених проблем.

Креативним кроком алгоритму, що активізує творчий потенціал магістрантів, є крок «Рішення» та «Обґрунтування». Його зміст становить авторське проєктування обраного варіанта вирішення квазіпрофесійної задачі (педагогічне моделювання, виявлення можливостей впливу / навчання / формування, генерація авторських ідей). Підведення підсумків передбачає рефлексивну роботу майбутніх викладачів іноземних мов і визначення перспектив подальшої діяльності, орієнтованої на саморозвиток, – зміст алгоритмічного кроку «Рефлексія».

Зазначимо, що на кожному етапі алгоритму доцільно використовувати методи, що активізують творче мислення магістрантів. Такі методи, як «мозковий штурм», «педагогічна рада», «сократівський діалог», «метод заперечення і конструювання», «метод круглого столу», «ланцюжок» (проблема вирішується за допомогою запитань «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?»), «метод 515» (є можливість знайти 15 шляхів вирішення пропонуваної проблемної ситуації за 5 хвилин наданого часу), «метод «гноно»» (головна проблема дає вектори для аналізу більш дрібних структурно-логічних шляхів для її вирішення), «рейтинговий метод» (спрямований на активізацію освітньої діяльності майбутніх викладачів іноземної мови за рахунок змагального ефекту за попередньо визначеними критеріями, наприклад, «рейтинг результативності», «рейтинг популярності») та ін.), дозволяють значно збільшити кількість пропонуваних ідей, сприяють трансформації діяльності майбутнього фахівця у творчий, інноваційний процес; передбачає використання таких ігрових форм і методів навчання, як ділові ігри; очні та дистанційні проєкти; евристичне занурення; наукові захисти; метод професійних вербалізацій, рефлексивних полілогів, евристичних питань; інсценування, рольові ігри, МАКС. Використовуваний методичний інструментарій сприяє активізації вольової, емоційної, рефлексивної, організаційної, комунікативної та діяльнісної сфер особистості

майбутніх викладачів іноземних мов, ініціює їхню творчу самостійність, мотивує їх до ефективної творчої, професійної самореалізації.

Особливе значення ця технологія має під час роботи над магістерським дослідженням і проводиться з урахуванням «дослідницького методу», який дає можливість крок за кроком перейти від суто репродуктивного повторення поведінкових реакцій до частково-пошукового характеру, цей метод передбачає необхідність у прогнозуванні, умінні робити припущення, висувати гіпотези, визначати проблему, робити висновки та розв'язувати квазіпрофесійні ситуації на нормативно заданому рівні, а згодом і до суто дослідницького характеру, який уже стимулює до самостійної наукової творчості під час лінгвометодичної діяльності.

Використання такого методу покладено в основу під час написання магістерської роботи, де важливо: визначати проблему, уміти аналізувати, структурувати та відбирати матеріал; логічно вибудовувати логіку проведення наукового дослідження, висувати суперечності та гіпотези; використовувати різні методи дослідження; спостерігати та вивчати факти; з'ясовувати незрозумілі положення або явища, складати та реалізовувати зміст, опис шляхів розв'язання та обґрунтування проблем, планувати та проводити експеримент та оформлювати все відповідно до висунутих вимог.

Оскільки процес підготовки майбутніх викладачів пов'язаний із написанням кваліфікаційної роботи (магістерської праці), то це передбачає, що кожному магістрантові призначається профільною кафедрою науковий керівник, який є ментором та організує, так би мовити, педагогічний супровід із використанням логіки цієї технології. Л. Борисенко під педагогічним супроводом розуміє вибудовування індивідуалізованого підходу для роботи зі студентом у контексті розробки для нього персоніфікованої програми, що враховує його загальний особистісний розвиток та орієнтована на подолання певних навчальних проблем [162, с. 213].

Т. Сорочан під супроводом розуміє педагогічну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності за умови партнерства задля особистісного та професійного розвитку учасників освітнього процесу [469, с. 246]. З функційного погляду, за С. Шехавцовою, науково-методичний супровід має цільові характеристики (відображає зміст педагогічних завдань, які розв'язують суб'єкти освітньої діяльності) та інструментально (відображає технологічний аспект супроводу) [542, с. 282 – 283].

На наш погляд, науковий керівник відіграє величезну роль у формуванні лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, і тому його педагогічний супровід за допомогою цієї технології має значний потенціал. Сам процес педагогічного супроводу необхідно проводити в ті самі кроки, тобто під час «Мети» майбутній викладач іноземної мови визначається з векторами його гіпотетичного наукового пошуку відповідно до його освітніх цілей та індивідуальних здібностей. На цьому етапі науковому керівнику слід налагодити контакт з магістрантом, визначити його сильні та слабкі сторони, урахувати особистісні освітні цілі та орієнтуватися щодо векторів наукового пошуку.

Наступний крок – «Ресурси» – передбачає збір інформації, що дасть можливість заглибитися в майбутню тему наукового пошуку, з'ясувати ключові слова та зорієнтуватися з проблемними питаннями, які стануть базою для творчої наукової діяльності, з'ясовуються точки для самовизначення та самопрояву в цьому напрямі, налагоджуються структурно-логічні зв'язки для подальшого наукового пошуку, розробляється план наступних корекційних заходів та визначення плану щодо формування лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. Окрім цього, керівникові потрібно стимулювати майбутнього викладача іноземної мови слідувати плану, який містить пункти термінів виконання робіт та орієнтувати на самовдосконалення, самоконтроль і саморозвиток.

Протягом кроку «Рішення» та «Обґрунтування» рекомендовано за супроводом та рекомендаціями наукового керівника спланувати заходи щодо свого наукового пошуку в контексті формування лінгвометодичної компетентності. Цей процес має супроводжуватися щомісячним звітом, який стосується і звіту щодо виконання запланованих робіт, і особистісних змін, які відбулися за окреслений період. Окрім звітнього характеру, кожного місяця необхідно надсилати керівникові орієнтовний план роботи на наступний місяць, який ураховує окреслені вище два компоненти. На цьому етапі майбутній викладач іноземної мови має бути повністю підготовлений до провадження своїх наукових напрацювань у практику: генерувати ідеї, розробляти методики, технології, брати участь у дискусіях, конференціях, семінарах.

Останній крок – «Рефлексія» – дає можливість не тільки завершити дослідження та сформулювати висновки, але й сформувати в майбутніх викладачів іноземних мов власний стиль професійної поведінки та особистісний перелік чинників, що належать до лінгвометодичної компетентності; відпрацювати всі компоненти лінгвометодичної компетентності на практиці та сформувати потребу в подальшому саморозвитку та самовдосконаленні. На цьому етапі керівникові дуже важливо допомогти розробити плани щодо подальшого самовдосконалення та саморозвитку на шляху до самореалізації в професійному середовищі. Ці плани мають стосуватися подальшого влаштування на роботу, стажування, продовження навчання та планування подальшої траєкторії до формування лінгвометодичної компетентності як процесу, який не має закінчення й триватиме все професійне становлення.

Здійснюючи навчально-практичну діяльність за заданим алгоритмом, майбутній викладач іноземної мови досягає реальні процеси, об'єкти обраної діяльності, вчиться проживати конкретні професійні ситуації. Навчально-практична діяльність, що здійснюється відповідно до заданого алгоритму,

сприяє залученню магістрантів до проникнення всередину явищ і процесів та конструювання нових об'єктів / наукових положень. Кожен із зазначених етапів передбачає рефлексивну роботу магістрантів, зміцнює їхню суб'єктну позицію як викладачів іноземної мови й таким чином формує лінгвометодичну компетентність. Цінність представленого алгоритму полягає в його можливостях активізації розумової діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, ініціації формування доміант самовдосконалення, що містять установку на самоосвіту, самовиховання, саморегуляцію, самоактуалізацію у квазіпрофесійному середовищі.

Дослідивши різні аспекти практичної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, ми виявили таку закономірність: формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов центровано на особистість, така студентоцентрованість мотивує до ефективної навчально-практичної діяльності, сприяє професійній самореалізації, творчості та формуванню «Я-концепції». Саме індивідуальні особливості зумовлюють якісні зміни в структурі професійної самосвідомості майбутніх викладачів, що й було покладено в основу тренінгу *«Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення»*.

У процесі проведення тренінгу застосовано індивідуальний підхід, проаналізовано проблемні професійні ситуації в дружелюбній атмосфері безпеки й довіри. Загалом переваги тренінгу як методу навчання конкретизовано такими його дидактичними можливостями: відпрацювання нових варіантів поведінки, раніше не властивих учасникам; отримання зворотного зв'язку від інших, нових знань за допомогою практичної діяльності; всебічне розкриття особистісного потенціалу; адаптація до реалій професійного життя; розвиток мотивації професійного зростання, підвищення самооцінки; удосконалення навичок комунікації, дослідження магістрантами особистісної суті, розвиток професійної «Я-концепції»,

удосконалення процесів професійної самотворчості; активізація процесу самопізнання.

Орієнтації тренінгу на формування лінгвометодичної компетентності сприяє сукупність таких завдань: сформувані в майбутніх викладачів систему уявлень про власну особистість як майбутнього професіонала, знання щодо самовдосконалення; сприяти усвідомленню потреб і мотивів майбутніх фахівців, розвитку в майбутніх фахівців навичок особистої й професійної рефлексії; ознайомитися з технологією постановки та досягнення цілей тощо.

Тренінг у рамках підготовки майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки розуміється як така форма навчання, у якій створюються особливі психолого-дидактичні умови для саморозкриття студентів задля самостійного пошуку ним способів розв'язання конкретних проблем [569, с. 112]. У нашому контексті тренінговий метод дає можливість кожному учаснику тренінгової сесії (магістрантові) стати більш компетентним після його проведення; сам процес має стати стимулом для подальшого саморозвитку та самопізнання. Важливість тренінгу й у тому, що він розкриває інших спеціалістів через активну взаємодію з ними. Викладач, який проводить заняття за тренінговою методикою, має дотримуватися низки правил: ініціювати до максимальної активності всіх учасників, вирішити поставлене завдання тренінгу саме під час його проведення; стимулювати до толерантності та групової підтримки учасників тренінгу; зорієнтуватися до дослідницької позиції, конфіденційності всіх учасників тренінгу [554].

Основне завдання тренера – окреслити проблему й показати технології та ймовірні шляхи її вирішення. Про те, як саме вирішувати таку або подібну проблему в процесі майбутньої професійної діяльності, має вирішити самостійно кожен магістрант, тож для тренінгу можливо обрати такі теми: який має бути сучасний викладач іноземної мови; мій рівень сформованості лінгвометодичної компетентності; шляхи лінгвометодичного становлення;

вектори лінгвометодичного самовдосконалення; упровадження дистанційних форм роботи у ЗВО; активні методи роботи з майбутніми спеціалістами різних галузей; методика відбору аутентичного матеріалу для занять зі студентами різних спеціальностей; аналіз і відбір бази для апробації та проведення наукового дослідження; відбір методів наукового пошуку тощо.

Розроблена нами програма тренінгу «Стратегія особистісного та лінгвометодичного самовдосконалення» містить три взаємопов'язані блоки: особистісний, професійний і творчо-діяльнісний. Зміст кожного блоку конкретизовано теоретичними знаннями, практичними вправами, розбором і відпрацюванням проблемних ситуацій його учасниками.

Так, метою *особистісного блоку* є формування в майбутніх викладачів іноземних мов цілісного уявлення про власну особистість; про свої освітні цілі; про «Я-професійне», про особистісну мотивацію, професійну ефективність та про структуру лінгвометодичної компетентності. Практичні вправи конкретизовані завданнями, які фокусують увагу учасників тренінгу на власній особистості: задатки, здібності, характер, темперамент, потреби, спрямованості, вподобання. Використання в процесі тренінгу таких вправ, як «Діалогове спілкування», «Я-професійне», «Мої цілі на майбутнє», «Я у професії», «Прочитайте вірш», «Візуалізуйте образ», «Твоє професійне життя», «Лист у майбутнє», «Карта особистості», «Професія – якість», активізує особистісну позицію студентів, сприяє розвитку самосвідомості учасників тренінгу, позитивно впливає на їхню самооцінку.

Мета *професійного блоку* – розробити конкретну стратегію для формування лінгвометодичної компетентності у векторі, що найбільш відповідає цілям майбутніх викладачів іноземних мов. Цей етап тренінгу сприяє усвідомленому ставленню учасників до себе як суб'єкта професійної діяльності, при якому особистісні особливості обумовлюють якісні зміни в структурі професійної самосвідомості. Оскільки стихійний розвиток професійної «Я-концепції» призводить до формування вузьких, обмежених

рамками актуальної ситуації моделей майбутньої професії, цей етап тренінгу передбачає: поглиблення знань її учасників про професійну «Я-концепцію»; ознайомлення зі шляхами формування лінгвометодичної компетентності; визначення сутності професійної самосвідомості й самопізнання особистості майбутнього фахівця.

З метою розвитку в магістрантів цілісного уявлення про їхню професійну діяльність ми використовували практико зорієнтовані вправи, які активізують образ «Я» майбутніх викладачів іноземних мов, що стимулюють їхню вільну самореалізацію, мотивували б до творчості. Найбільш ефективними є вправи, які сприятимуть розвитку прийомів вербальної й невербальної комунікації («Образ фахівця-професіонала», «Я-образ», «Відтвори інтонацію», «Стінка на стінку», «Конфлікти», «Мій шлях», «Допомога» та ін.); вправи, які ініціюють творчий прояв майбутніх фахівців («Педагогічна імпровізація», «Творча мозаїка», «Мої наукові вподобання», «Намалюй своє професійне становлення», «Матриця лінгвометодичних ідей», «Творче рішення»); рольові та організаційно-діяльнісні ігри («Проектна педагогічна компанія», «Університет майбутнього», «Педагогічний п'єдестал», «Ігровий менеджмент», «Інноваційна лекція / семінарське / практичне»); творчі дискусії (обговорення – круглий стіл «Моя стратегія формування лінгвометодичної компетентності» та ін.). Використання таких вправ активізує пізнавальне ставлення майбутніх викладачів іноземної мови до професійної «Я-концепції», ініціює формування в них адекватного уявлення про себе як про майбутнього професіонала зі сформованою лінгвометодичною компетентністю.

Актуалізація механізмів для формування власного стилю педагогічної поведінки, створивши особистий конструкт поведінки викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю – мета *творчо-діяльнісного блоку*. Для її досягнення на теоретичному рівні учасники тренінгу розширюють знання про професійну творчість, творчі здібності,

наукову творчість, визначають шляхи їх формування, досліджують закономірності творчого мислення. Особливо актуальними на цьому етапі тренінгу є практичні вправи. Використані нами вправи («Логічні послідовності», «Розумова мозаїка», «Педагогічні проєкції», «Творчі дискусії», «Шукачі професійного «Я»», «Портрет ідеального викладача іноземної мови», «Я – викладач іноземної мови», «Педагогічний експеримент» тощо) активізують гнучкість мислення магістрантів, ініціюють їхню готовність до «професійного ризику», прийняття нестандартних творчих рішень.

Беручи участь у тренінгу, майбутні викладачі іноземних мов активно залучаються до вирішення професійних завдань, стають розкутими, творчо самореалізуються. У результаті проходження тренінгу магістранти формують здатність повноцінно сприймати себе та інших, робити рефлексію та самоаналіз. Поступово зростає інтерес до професії, активізується мотивація до саморозвитку й самореалізації. Значущість цього тренінгу зумовлена усвідомленням того, що уявлення про формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов ґрунтується на позитивному баченні початкової/первісної природи людини й можливості розвитку її внутрішнього потенціалу. Використання розробленого нами тренінгу «Стратегія особистісного та лінгвометодичного самовдосконалення» сприяло скороченню перехідного періоду від теоретичних знань до практичних умінь, забезпечило творчу атмосферу в процесі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови, як уже було зауважено, здійснюється та коригується у відповідному середовищі. І це середовище не завжди обмежується ЗВО, але виходить і за його межі у форматах наукових заходів, тренінгів, семінарах та курсах підвищення кваліфікації різного формату. Під час таких або подібних

заходів є безліч шляхів до професійної самореалізації магістрантів, усе це безперечно концентрує глибинний сутнісний сенс професійної діяльності майбутніх фахівців. Тому ініціювати та підтримувати такі починання ми можемо у форматі колекціонування таких здобутків у зручному для майбутніх викладачів форматі – *«Лінгвометодичного портфоліо»*. Такий формат передбачає накопичення всієї ймовірної інформації, що може стосуватися саморозвитку магістранта як майбутнього викладача іноземної мови й може бути представлено у форматі звітної документації до педагогічної практики.

«Лінгвометодичне портфоліо» ми уявляємо як звітну документацію, що має бути представлена двома блоками. Перший – це обов'язкова документація, що стосується виключно проходження майбутнім викладачем асистентської практики. До звітних документів відносимо: розроблені тематичні заняття, лекторії за темою наукового дослідження, участь у наукових заходах, ініційованих ЗВО; розробка авторських курсів, ексклюзивні заняття, інтерактивні презентації, творчі ініціативи, конкурси, семінари та ін.). Окрім цього, упорядковані звіти з самооцінки й рефлексії самих магістрантів, одногрупників, колег, професорсько-викладацького складу; орієнтовний план роботи магістранта щодо подальшого самовдосконалення та самореалізації; пакет розгорнутих лінгвометодичних заготовок для проведення занять різних форм (лекцій, семінарських, практичних, позанавчальних заходів). Робочу програму та інструкцію щодо проходження практики та оформлення лінгвометодичного портфоліо представлено в додатку В.

До другого блоку портфоліо – творчого – відносимо документи, де майбутні викладачі мають можливість представити всі свої сертифікати, звіти з наукової діяльності, здобутки в конкурсах, участь у тренінгах, позанавчальних заходах профільних установ різного формату тощо в будь-якому зручному для них форматі за весь період фахової підготовки.

Зміст «Лінгвометодичного портфоліо» конкретизовано інформаційним та діяльнісним складниками. Інформаційний складник містить інформаційно-методичну підтримку молодих фахівців у процесі формування лінгвометодичної компетентності; консультування ініціативних магістрантів в підготовці й реалізації їхніх власних наукових проєктів, «Лінгвометодичне портфоліо» дає можливість зібрати в єдиний проєкт:

- виконані магістерські проєкти, підготовлені та проведені відкриті заняття різного формату, позанавчальні заходи;
- відображення участі магістрантів у різних професійних та наукових проєктах різного формату;
- створення та розробка інтернет-ресурсів у сфері професійної діяльності магістрантів;
- звіти, що підтверджують взаємодію з різними інститутами, оволодіння практичними навичками професійного менеджменту.

Розроблена нами технологія є актуальним для майбутніх викладачів іноземних мов, оскільки в процесі його реалізації в магістрантів активізується проєктне мислення, майбутні фахівці отримують навички комунікації та кооперації, вчать здійснювати стратегічне планування свого саморозвитку, знаходять шляхи до самовираження та самовдосконалення. Основними завданнями «Лінгвометодичного портфоліо» визначено такі: практикоорієнтованість процесу формування лінгвометодичної компетентності; підтримка науково-творчих ініціатив та суспільно корисних ініціатив; надання методичної та організаційної допомоги магістрантам, орієнтованим на ефективну професійно-творчу самореалізацію; формування партнерської взаємодії співробітників ЗВО з активними і творчими магістрантами; установа зовнішніх контактів і реалізація спільних проєктів з різними інститутами, що долучені до фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Долучившись до роботи з портфоліо, майбутні викладачі іноземних мов мають можливість: розкрити власний творчий потенціал, освоїтися з вимогами майбутньої професії та особливостями роботи в реальних умовах; проявити свої творчі здібності та реалізувати інтерес до наукової, педагогічної, методичної роботи; активізувати самостійність і ініціативність в професійно орієнтованій творчій діяльності; навчитися формулювати й оформляти власні цілі, проєктні пропозиції, ознайомитися з іншими проєктами й узяти в них участь; знаходити можливість для саморозвитку та самовиховання в різних установах та організаціях.

У процесі реалізації цього проєкту ми керувалися концепцією професійного самовиховання магістрантів у системі неперервної педагогічної освіти, що передбачає ідентифікацію з професійним оточенням, прийняття його цінностей; урахування індивідуального аспекту, який дає можливість самовиділитися в професійному середовищі (самовизначитися, самореалізуватися), вільно взаємодіяти в професійному середовищі, самоутверджувати в ньому власні погляди та стосунки.

Упорядкування «Лінгвометодичного портфоліо» куриують наукові керівники, методисти з практики, профільні установи, позанавчальні гуртки, які долучені до фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, ініціативні групи тощо.

Інтеграція розробленого портфоліо в освітній процес майбутніх викладачів іноземних мов сприяє задоволенню потреб магістрантів у саморозвитку, самоствердженні, самовираженні, самовизначенні. Потреба породжує мотив, що веде до дії та взаємодії з професійним середовищем; відбувається засвоєння професійного досвіду, здійснюється активне формування лінгвометодичної компетентності фахівця-початківця.

Уся ця робота входить у рамки індивідуальної роботи, яка передбачає створення умов для реалізації внутрішнього потенціалу та творчих можливостей майбутніх викладачів іноземних мов для поглиблення,

узагальнення та закріплення знань, умінь та навичок у процесі фахової підготовки та застосування їх на практиці в процесі виконання конкретних професійних завдань, ураховуючи при цьому індивідуально спрямований розвиток їхніх здібностей, досвіду та освітніх цілей.

Наповнення та оформлення портфоліо супроводжується низкою консультацій з науково-педагогічними працівниками, які мають практичний та теоретичний характер. Консультації можна проводити і індивідуально, і для групи магістрантів, якщо вони об'єднані однією тематикою.

Величезне значення для формування лінгвометодичного становлення має практика (педагогічна практика, асистентська практика (виробнича), науково-методична тощо). Вона уособлює вдосконалення комплексу професійних знань, умінь, навичок, розвиток особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи, практичних умінь і навичок дослідницької роботи, набуття досвіду викладацької професійної діяльності.

Уважаємо, що саме практика дає можливість оволодіти комплексом фахових компетентностей, зокрема і лінгвометодичною, пізнати дидактичні принципи науковості та доступності пройденого теоретичного матеріалу та простежити взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх змістових компонентів лінгвометодичної компетентності, які виражаються в здатності до мовленнєвої, методичної та науково-дослідницької діяльності.

Зазначене вище дає можливість дійти таких висновків:

1. Технологічний супровід дозволяє спланувати процес фахової підготовки на засадах його індивідуалізації, варіативності, самоосвіти, самовиховання та самореалізації в контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Своєрідність технологічного супроводу реалізується синтезом колективної, групової, індивідуальної роботи та наставництва. Технологічний супровід сплановано на засадах інтеграції тріади лінгвістичного, методичного та наукового начал, що виводить процес фахової підготовки в професійно-творчу площину.

2. Технологічний супровід представлено єдністю збагачених традиційних форм, методів і технологій, що орієнтовані на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

3. «Візуалізований лінгвометодичний тезаурус» репрезентує технологію радіанної візуалізації або структурування інформації в професійно-творчий спосіб за рахунок цифрових технологій. «Сходишки лінгвометодичного становлення» – це технологія організації професійно-творчої діяльності за алгоритмом: «Мета», «Ресурси», «Рішення» «Обґрунтування», «Рефлексія». Розвиток системи уявлень майбутніх викладачів іноземних мов про свою професійну особистість, визначення власних освітніх цілей, цінностей, смислів стосовно майбутньої педагогічної діяльності здійснювались у рамках тренінгу «Стратегія особистісного та лінгвометодичного самовдосконалення». Тренінг стимулює до дії внутрішні особистісні механізми, що мають на меті мобілізувати внутрішні ресурси задля формування лінгвометодичної компетентності в процесі роботи над: особистісним, професійним і творчо-діяльнісним блоком. Індивідуальні траєкторії щодо формування лінгвометодичної компетентності, спрямованість на компетентнісно зорієнтовану діяльність майбутнього викладача іноземної мови реалізуються в процесі роботи над «Лінгвометодичним портфоліо». Робота над портфоліо активізує професійно-творче становлення та самовираження майбутніх викладачів іноземних мов за індивідуальними траєкторіями і становить набір досягнень, що були накопичені в процесі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов під час їхньої фахової підготовки.

Висновки до розділу 3

У розділі обґрунтована та розроблена система формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, що розкриваються в п'яти компонентах.

1. У розділі розглянуто науково-методичні засади створення системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Систему формування лінгвометодичної компетентності візуалізуємо за допомогою моделювання.

2. Установлено, що система формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов становить цілісність взаємодіючих і взаємодоповнювальних компонентів (цільового, суб'єкт-об'єктного, середовищного, змістового та технологічного), що були інтегровані в процес фахової підготовки та підпорядковані меті професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

3. Розкриття цільового компонента системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов визначається через мету (сформувати лінгвометодичну компетентність у майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки), результат (сформована лінгвометодична компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов), завдання (оптимізувати сприятливе освітнього середовище; спланувати індивідуальні траєкторії розвитку та формування лінгвометодичної компетентності мотивування до самореалізації, самовиховання та саморозвитку) і принципи (специфічні (принцип соціальної зумовленості цілей, принцип діагностичної цілеспрямованості, принцип регульовальної орієнтації цілі) та доданий принцип (метапредметного характеру освітнього процесу), застосований до специфіки нашого наукового пошуку).

4. Установлено, що суб'єкт-об'єктний компонент системи передбачає визначення здійснено характеристику суб'єктів та об'єктів системи й установлено шляхи їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі. Майбутні викладачі іноземних мов і викладачі ЗВО як активні об'єкти професійної діяльності орієнтовані на суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії у процесі фахової підготовки за рахунок: прояву включення в активну кооперацію, ініціативи та визнання особистості кожного з суб'єктів взаємодії.

5. Середовищний компонент системи забезпечує здатність до взаємодії з макросередовищем, мезосередовищем та мікросередовищем. Процес фахової підготовки дає можливість створити освітнє середовище, яке враховує етапи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов (організаційно-адаптаційний, професійно-перетворювальний та конструктивно-творчий), що орієнтовані на врахування та активізацію потенціалу здобувача вищої освіти (інтелектуальні, творчі здібності, професійний та особистісний досвід) відповідно до особистісних освітніх потреб майбутніх викладачів іноземних мов.

6. Орієнтацію змісту у межах змістового компонента містить такі напрями, як: освітня та науково-дослідницька діяльність із майбутніми викладачами іноземних мов у процесі фахової підготовки (відповідно до освітніх цілей та індивідуальних особливостей); організація самоосвіти майбутніх викладачів іноземних мов (стимулювання до професійно-творчої ініціативності, особистісно-професійної мобільності; активізація механізмів саморозвитку, самовиховання та самореалізації). У межах компонента розкрито можливості навчальних дисциплін, що передбачені відповідними нормативними документами в процесі фахової підготовки, розроблено зміст спецкурсу та вдосконалено програму асистентської практики.

7. Технологічний компонент розробленої системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов

представлений традиційними, а також інноваційними технологіями: «Візуалізований лінгвометодичний тезаурус» як способу структурування інформації альтернативним способом; «Сходишки лінгвометодичного становлення» як алгоритмізовану технологію професійно-творчої діяльності; тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення» стимулює усвідомлення власних мотивів, цінностей, смислів професійної діяльності; індивідуальні траєкторії формування лінгвометодичної компетентності реалізовано в процесі роботи над «Лінгвометодичним портфоліо».

Матеріали, які ввійшли до третього розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях та матеріалах конференцій [206; 209; 218; 223; 228].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

4.1. Процес упровадження системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Оптимізації процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки спряв педагогічний експеримент, що проходив з 2017-го по 2021-й рік у три етапи. У педагогічному експерименті брали участь магістранти (майбутні викладачі іноземних мов) спеціальностей: 035.041 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша - англійська. Мова і література (англійська); 035.043 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша - німецька. Мова і література (німецька); 035.055 Філологія. Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька; Мова і література (французька); 035.065 Філологія. Східні мови та літератури (переклад включно), перша - китайська. Мова і література (китайська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська); 014.02 Середня освіта. Мова і література (німецька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (французька); 014.02 Середня освіта. Мова і література (китайська) ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Херсонського державного університету, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), Сумського державного

педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Дослідно-експериментальна робота мала поетапний характер. Перший (підготовчий) етап (січень 2017 року – вересень 2018 року) передбачав: вивчення стану аналізованої проблеми, з'ясування теоретичних засад лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, формування наукового апарату, вибір експериментальної бази, з'ясування програми дослідно-експериментальної роботи; розробку теоретичних засад формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Другий етап експерименту проходив у два підходи: констатувальний (вересень 2018 року – жовтень 2018 року та вересень 2019 року – жовтень 2019 року); формувальний (жовтень 2018 року – грудень 2019 року, жовтень 2019 року – та грудень 2020 року) та контрольний експеримент (грудень 2019 року – січень 2020 року та грудень 2020 року – січень 2021 року). Упродовж цього етапу розроблено та впроваджено систему, що орієнтована на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки; проведено аналіз, узагальнення та порівняння отриманих даних за допомогою розроблених критеріїв і показників рівня сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки (про які ми більш детально поговоримо в наступному підрозділі); з'ясовано закономірності та динаміку формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі впровадження системи. Метою третього етапу (грудень 2020 – січень 2021 року) стала перевірка, систематизація та узагальнення отриманих даних; формулювання висновків, з'ясування перспективних напрямів удосконалення процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Зазначимо, що результати констатувального експерименту вказали на низький рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов та підтвердили необхідність упровадження в процес фахової підготовки системи, що орієнтована на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Сам процес проведення експериментального дослідження проходив у три етапи, які за логікою етапів професійного становлення особистості стали етапами для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Найбільш дієвим підґрунтям для формування лінгвометодичної компетентності на всіх етапах становлення було саме фахове середовище з уведеними в нього традиційними та інноваційними чинниками, прописаними в середовищному компоненті. Так, були розширені повноваження магістрантів, зробивши їх «співрозробниками» деякої тематики для навчальних курсів, що враховувала їхні освітні цілі. Окрім цього, практична спрямованість отриманої інформації одразу давала можливість «приміряти» її під час використання в квазіпрофесійному середовищі. Для реалізації цього задуму було введено правило «Золотого кола», де для розуміння доцільності поданих тем магістранти обговорювали їх *WHY?* (Чому?), *HOW?* (Як?) та *WHAT?* (Що?) значення, розглядаючи ці знання, уміння та навички в контексті їхнього професійного використання в майбутньому.

Крім цього, викладачі, які брали участь у проєкті, за рахунок творчого характеру проведення занять сприяли відчуттю успішності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі виконання професійних завдань, де кожен магістрант мав можливість проявити свій стиль професійного бачення. Процес фахової підготовки було орієнтовано на освітні цілі майбутніх викладачів іноземних мов, і тому викладачі профільних кафедр якомога частіше долучали магістрантів до різних видів професійно-педагогічної

діяльності на кафедрі, наприклад, допомогу в організації заходів для студентів бакалаврату.

Наукові керівники при цьому стали для магістрантів наставниками, проявляючи турботу та небайдужість у межах різних позанавчальних заходів, як-от: кава-брейки, тематичні вечори, відвідування культурно-просвітницьких заходів тощо. Таке освітнє середовище стало базою, за допомогою якого майбутні викладачі іноземних мов мали можливість зануритися в професійно-педагогічний світ, відкриваючи при цьому особистісні, професійні інтереси в процесі квазіпрофесійної, творчо зорієнтованої навчальної діяльності. Таким чином вони призвичаювались до професійного середовища, його цінностей, принципів, норм; заглиблюючись в емоційно-психологічний клімат освітнього простору, знайомилися з професійними традиціями ЗВО, діючими творчими спілками тощо.

Тож перейдемо до першого (*організаційно-адаптивного*) етапу реалізації розробленої системи, метою якої є формування у свідомості магістрантів багатоаспектного образу викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Інтегруючись у фахове середовище, майбутні викладачі іноземних мов з'ясовували внутрішні мотиви, цінності та загальне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності. Від цього кроку залежало ставлення магістратів до навчання взагалі та їхня мотивація щодо формування в них лінгвометодичної компетентності. Сформована лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови передбачає наявність фундаментальної теоретичної бази, тому було прийнято рішення на початковому етапі експерименту представити його учасникам максимум когнітивної інформації щодо суті, структури та змісту лінгвометодичної компетентності. Цей намір якнайкраще актуалізував мету системи, вибудовував вектори, які орієнтували на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі квазіпрофесійної діяльності, стимулював до

самореалізації, ураховуючи власні індивідуальні особливості та освітні цілі магістрантів.

Як було зазначено у другому розділі, професійна компетентність має знайти шляхи для творчого її використання в процесі виконання професійно спрямованих дій. Знання, уміння та навички, покладені в суть лінгвометодичної компетентності, мають характеризуватися практичністю їх використання в контексті мінливих педагогічних тенденцій. У зв'язку з цим на перших етапах експерименту ми активізували процес навчання магістрантів ефективного їх використання. Практичною реалізацією ідеї «функційного збагачення» стала розроблена нами технологія «Сходишки лінгвометодичного становлення» (більш детально про методику було прописано в пункт 3.2.5). Алгоритмічна структура цієї технології дозволяє використовувати її протягом усього періоду експерименту: на першому етапі опрацьовувалися кроки «Мета» та «Ресурси», на другому – «Рішення» та «Обґрунтування», на третьому – «Рефлексія».

На етапі кроків «Мета» та «Ресурси» важливе місце відіграє самотійні форми роботи. Тому було переглянуті робочі програми навчальних дисциплін задля актуалізації самотійної роботи магістрантів на творчих засадах. Тобто, ця технологія фрагментарно реалізовувалась під час корегування тематики для самотійної роботи впродовж традиційних аудиторних занять з різних дисциплін і під час роботи майбутніх викладачів іноземних мов над написанням магістерської роботи.

Отже, робочі програми навчальних дисциплін збагатилися темами для самотійного опрацювання в контексті формування лінгвометодичної компетентності. Для цього їм надавалися методичні рекомендації супровідного характеру та приклади виконаних завдань, які можуть слугувати орієнтиром або натхненням і для подальшої професійно-педагогічної творчості. Спочатку, на кроці «Мета» акцент було зроблено на визначенні напрямів подальшої практичної професійно-педагогічної

діяльності, виокремлено коло цілей, які необхідно досягти під час фахової підготовки. На другому кроці «Ресурси» етапу розглядалися шляхи досягнення поставленої мети, вектори вирішення поставлених задач, кроки для самореалізації тощо.

Урахуємо, що професійно необхідна інформація, яку отримують майбутні викладачі іноземних мов у процесі фахової підготовки, гармонійно вбудовується в систему їхньої майбутньої професійної діяльності, тому змістовий компонент навчальних дисциплін на цьому етапі для учасників експериментальних груп доповнено практичною спрямованістю, теоретичною професійно необхідною інформацією, яка сприяла формуванню лінгвометодичної компетентності в майбутніх спеціалістів. Так, змістовий компонент курсів «Філософія» доповнено темою про «Філософію освіти» (у межах круглого столу розглянуто портрет сучасного педагога); курс «Менеджмент в освіті» доповнили темами про педагогічний менеджмент викладача іноземної мови, створивши образ викладача, який працює у ЗВО та має такий рівень професійної компетентності, що робить його затребуваним на ринку праці. З іншого боку, реалізація змістового компонента враховувала особливості роботи майбутніх викладачів іноземних мов з дорослими та молоддю. І, досліджуючи на заняттях, наприклад, з дисципліни «Психології та педагогіки вищої школи», їхні власні психолого-педагогічні схильності до навчання, формували вміння та навички роботи з дорослими в процесі їхньої фахової підготовки.

Актуалізована в теоретичному розділі дослідження значущість особистісного начала в процесі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, а саме врахування їхніх освітніх цілей та індивідуальних особливостей під час навчання, обумовила необхідність корегувати не тільки змістову, але й методичну специфіку подання теоретичних знань для дисциплін фундаментальної підготовки. На цьому етапі були сформовані вміння та навички організації освітнього

процесу для спеціалістів різних спеціальностей; відпрацьовано форми, методи та засоби роботи зі спеціалістами різних спеціальностей на засадах компетентісно зорієнтованого підходу; визначено специфіку організації різних видів практик, самостійної та науково-дослідницької діяльності. Головна мета введення такої тематики – активізувати здатність майбутніх викладачів іноземних мов використовувати потенціал цих дисциплін не тільки з лінгвістичного погляду, але й знайти, як убудовувати це знання в контекст майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Проілюструємо зазначені нововведення практичними прикладами. З метою формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов під час курсу «Методологія проведення сучасних методичних досліджень» реалізовано такі трансформації:

- збільшено кількість тем для самостійного вивчення, зокрема за допомогою цифрових технологій (робота з електронними підручниками, електронні каталоги, робота з онлайн-бібліотеками, самоконтроль за допомогою електронних тестів, пошук інформації в мережі Інтернет, вебінари, вікі-есе тощо);

- удосконалена система контролю та самоконтролю магістрантів (уведення ними рефлексивного щоденника, використання методу колективного оцінювання, методу проєктів, дослідницького методу, онлайн-тести, інтерактивна робота з віртуальними дошками та ін.);

- модернізовано педагогічний супровід самостійної роботи майбутніх спеціалістів (індивідуальні, групові консультації; особистісно зорієнтована педагогічна підтримка майбутніх викладачів іноземних мов та ін.);

- активізована професійно-творча спрямованість самостійної роботи майбутніх спеціалістів за рахунок збільшення кількості завдань практичного характеру (методичні розробки нетрадиційних занять, позааудиторних заходів, складання тестів, ребусів, кросвордів за вивченими

темами, оформлення професійно спрямованих презентацій; оформлення «скарбнички цікавих ідей» до їхніх власних наукових досліджень тощо).

З метою зручності фіксування та візуалізації інформації, творче представлення результатів практичної роботи здійснювалося за допомогою адаптованої технології «Візуалізований лінгвометодичний тезаурус», де за допомогою цифрових технологій магістранти мали можливість звітувати про результати свого лінгвометодичного становлення, етап написання магістерської роботи та взагалі розвитку свого професійного-Я, наприклад, складалася карта з послідовностями дій магістрантів, де потрібно було: з'ясувати головну мету, обрати спосіб дій, розробити оптимальний план виконання цього завдання, продумати шляхи реалізації цього задуму, провести самоконтроль та зробити рефлексію. Ця карта була запропонована магістрантам як інструмент для підготовки до практичних занять та семінарів або в процесі написання магістерської роботи. Цю технологію використовували під час самостійної роботи майбутніх викладачів іноземних мов у процесі підготовки до занять за дисциплінами «Історія лінгвістичної думки», «Загальне мовознавство», «Жанрово-стильова своєрідність сучасних романів». Її застосування сприяло систематизації знань магістрантів, активізувало ефективність та результативність професійно спрямованої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов.

Оскільки така технологія проєктувалася на всі види професійно спрямованої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, то методика таких форм роботи мала послідовний характер, розпочинаючи від часткового самостійного виконання завдань (реконструктивний рівень) до повного автономного її виконання (креативний рівень) у процесі власної професійно-творчої самореалізації.

На цьому етапі технологія реалізовувалась на репродуктивному рівні її виконання. Майбутні викладачі знайомилися з цифровими ресурсами, вчилися ними користуватися під час ознайомлення з новим матеріалом за

заданими джерелами, складання бібліографії за темами, пошуку в мережі Інтернет додаткової інформації до поставлених завдань, заповнення таблиць, конспектування у форматі інтелект-карт тощо. Для фіксації матеріалів та візуалізації отриманих знань, умінь та навичок використано технологію «Візуалізований лінгвометодичний тезаурус». У результаті майбутні викладачі іноземних мов набувають навичок роботи з відповідними сервісами для створення інтерактивних презентацій навчального призначення (Prezi, Glogster та ін.), посібників або брошур (Canva, Kotobee та ін.), ментальних та інтелект-карт, графічних схем, графіків, таблиць (Mindmap, XMind та ін.), лексичних або термінологічних карток (Quizlet, Cramberry та ін.); проведення тестування, опитування, вікторин (Socrative, Kahoot та ін.). Для контролю використовували низку цифрових технологій, поданих у додатку Е.

Розумінню себе як майбутнього спеціаліста, здатного до професійно-педагогічної діяльності, сприяло проведення тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення» (детальний опис тренінгу представлено в пункт 3.2.5). Розроблений нами тренінг було пролонговано на весь період експериментальної роботи. На першому етапі експерименту конкретизовано особистісним блоком, впродовж якого визначено відповідності між вимогами суспільства до викладача іноземної мови та особистим рівнем сформованості лінгвометодичної компетентності; сформовано уявлення магістрантів про себе як майбутнього спеціаліста; проаналізовано індивідуальні якості та здібності, що будуть сприяти формуванню досліджуваного виду компетентності. Для досягнення отриманої мети учасникам тренінгу запропоновано комплекс теоретичних знань і практичних вправ за темою «Рольовий репертуар та функційні обов'язки викладача іноземної мови». Змістовою частиною тренінгу були такі значущі для формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов питання, як: трактування дефініції «Професійна

особистість», дослідження її структури та особистого професійного розвитку, професійна «Я-концепція», «Я-професійне», мотивація в контексті формування лінгвометодичної компетентності, професійна ефективність. Ці питання зорієнтували тематику інформаційної частини тренінгу, що були деталізовані такими темами: «Я в професійному світі», «Структура професійної особистості», «Анатомія особистості в професії», «Професійний імідж», «Мої професійні цінності та освітні цілі».

Зазначимо, що під час тренінгу кожен з учасників мав можливість не тільки отримати нові знання, але й відпрацювати їх на практиці. Методичний інструментарій реалізації цього блоку доповнено творчими дискусіями, роботою в групах за професійними інтересами та психологічними вправами. Ці вправи дають можливість фокусуватися на собі як на майбутньому спеціалістові, на своїх думках, позиціях, освітніх цілях тощо. Так, виконання учасниками тренінгу вправ: «Діалогове спілкування», «Я-професійне», «Мої цілі на майбутнє», «Я у професії», «Прочитайте вірш», «Візуалізуйте образ», «Твоє професійне життя», «Лист у майбутнє», «Карта особистості», «Професія – якість», давали можливість виявити особистісні перепони на шляху до формування лінгвометодичної компетентності, активізували низку кроків для їх вирішення та ініціювали майбутніх викладачів іноземних мов до переосмислення себе в ролі викладача іноземної мови, який працює у ЗВО.

Професійне становлення майбутнього викладача іноземних мов неможливо без підтримки та розвитку його творчої індивідуальності за допомогою вибудовування індивідуальних траєкторій для формування лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, і тому на цьому етапі експерименту розпочато роботу магістрантів над «Лінгвометодичним портфоліо» (технологічні деталі цього проекту представлено в пункт 3.2.5).

На цьому етапі планування, «збору» та оформлення портфоліо роботу конкретизовано такими заходами:

- факультативні інформаційно-методичні семінари для магістрантів щодо організації їхнього особистого шляху лінгвометодичного становлення як викладача іноземної мови;
- індивідуальні консультації магістрантів з науковими керівниками з питання підготовки та реалізації авторських ідей, проєктів, задумів тощо;
- інтерактивні практикуми організації різноформатних науково-практичних, навчально-наукових, освітніх та культурно-просвітницьких заходів, що розширюють кругозір майбутніх викладачів іноземних мов щодо шляхів формування лінгвометодичної компетентності і в процесі фахової підготовки, і поза межами ЗВО.

Під час таких практикумів відбувалося ознайомлення майбутніх викладачів іноземних мов із сучасними тенденціями в професійній освіті, її орієнтація на компетентісно зорієнтовану модель фахової підготовки, педагогічні принципи, які сприяють ефективній фаховій підготовці спеціалістів різних профілів.

Для реалізації цих заходів були долучені наукові керівники магістерських робіт та креативні викладачі ЗВО, які спеціалізуються у фаховій підготовці майбутніх викладачів іноземних мов, магістранти другого курсу навчання, працівники соціальних інститутів, які мають можливість впливати на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у контексті особистісно значущої професійно-творчої самореалізації.

Нагадаємо, що портфоліо складається з двох блоків. Обов'язкова частина оформлювалася на останньому етапі експериментальної підготовки, а творча (варіативна) давала можливість самостійно відібрати шляхи для власного лінгвометодичного становлення майбутніх викладачів іноземних мов, з початку фахової підготовки розширюючи сферу застосування своїх професійних здібностей та навичок, особистісних талантів, проявляючи

ініціативу, самореалізуючись під час участі в різноманітних творчих професійно-педагогічних проєктах.

Так, у ході таких семінарів, консультацій та практикумів майбутні викладачі іноземних мов мали можливість отримати інформацію за такими значущими для їхньої професійної діяльності питаннями: «Професійний саморозвиток викладача іноземної мови», «Шляхи професійного становлення викладача ЗВО», «Роль самоосвіти у професійному становленні», «Міжнародні, всеукраїнські та регіональні проєкти для саморозвитку майбутніх викладачів іноземних мов», «Онлайн-ресурси для професійно-творчої самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов» тощо. Використання комунікативного та інтерактивного формату таких заходів сприяло діяльнісному характеру конструювання індивідуальних професійно-педагогічних траєкторій до формування лінгвометодичної компетентності, ініціювало прояв самостійності та індивідуальності, мотивувало майбутніх викладачів іноземних мов до професійної творчої самореалізації та самовдосконалення на шляху до лінгвометодичного становлення.

З цією ж метою були організовані і зустрічі з креативними педагогами, що успішно реалізували принципи професійної мобільності в особистому професійному становленні, які проводилися в різних форматах (аудиторно та онлайн). Формати таких зустрічей давали можливість почути з перших вуст про шляхи для самореалізації викладача іноземної мови в різних векторах. Це сприяло підготовці спеціалістів якісно нового рівня, необхідних сьогоденному суспільству, які при цьому будуть відчувати себе впевнено та конкурентоспроможно.

Другий етап (*професійно-перетворювальний*) реалізації розробленої системи передбачав розвиток індивідуальних поведінкових механізмів з опорою на вже сформований професійний досвід, що зумовлюють професійно-особистісну позицію стосовно формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Активізація процесу

перетворення професійно-особистісної позиції майбутніх викладачів іноземних мов стимулювали зробити перші спроби себе у професії, виробляючи такі поведінкові механізми, що стимулюють формування лінгвометодичної компетентності за рахунок виконання різних видів квазіпрофесійної діяльності. На цьому етапі ми продовжили розширювати навички самостійної роботи під час технології «Сходинки лінгвометодичного становлення», яка розпочала свій вплив на кроках «Рішення» та «Обґрунтування», наприклад, дисципліни фундаментальної підготовки продовжили доповнювати темами про практичне використання цих знань у контексті професійно-педагогічної роботи зі студентами різних спеціальностей. Такий зв'язок фундаментальних дисциплін з майбутньою професійною діяльністю майбутніх викладачів іноземних мов активізував професійне мислення магістрантів, сприяв розвитку творчого потенціалу, стимулював до використання цих лінгвістичних знань під час виконання професійних функцій. Так, у курсі «Загальне мовознавство» в межах самостійної роботи розглянули тему появи неологізмів у комп'ютерній сфері, до цих неологізмів були підібрані вправи для спеціалістів цієї галузі, що стануть чудовим методичним інструментом для роботи з ними.

Уважаємо, що поетапний аналіз процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов є підґрунтям для такого твердження: їхнє професійне становлення не може бути зведено до репродуктивної діяльності, а має стати продуктивним компонентом усього процесу фахової підготовки, провідним чинником становлення творчої активності майбутнього спеціаліста. Розвиток навичок самостійного пошуку рішень активізує особистісний потенціал майбутніх спеціалістів, сприяє становленню їхніх професійних характеристик, мотивує до професійної самореалізації.

З огляду на обумовленість лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов рівнем знань про її специфіку, з метою

цілеспрямованого її формування в систематизованому та практико зорієнтованому вигляді розроблено спецкурс «Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови», що надав можливість озброїти майбутніх викладачів іноземних мов не стільки цілісною системою професійно зорієнтованих знань, а скільки вміннями й навичками, спрямованими на вдосконалення власного рівня сформованості лінгвометодичної компетентності. Таке системне бачення наблизило нас до більш високого рівня втілення змістового компонента системи.

Практико зорієнтований спецкурс «Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови» передбачає 75 годин у другому семестрі. У процесі вивчення спецкурсу використовують такі форми організації: лекційні заняття (10 годин); практичні заняття (10 години), а також самостійна робота майбутніх викладачів іноземних мов (55 годин). Метою курсу «Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови» є формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов під час засвоєння теоретичних і практичних основ для професійно-творчої самореалізації. Завдання курсу конкретизовані такими положеннями: на основі міждисциплінарного аналізу наукових джерел вивчити сутність, зміст, структуру лінгвометодичної компетентності викладачів іноземної мови; виявити особливості самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов; освоїти методи й технології формування лінгвометодичної компетентності в процесі професійно-творчої самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов.

Оскільки професійна самореалізація майбутніх викладачів іноземних мов не обмежена виключно знаннями, а передбачає наявність системних умінь та навичок цими знаннями користуватися, вважаємо за доцільне вивчення цього спецкурсу паралельно з такими, значущими для майбутніх викладачів іноземних мов навчальними дисциплінами, як «Соціокультурні технології викладання іноземних мов», «Методика викладання іноземних мов

у вищій школі», «Методологія проведення сучасних методичних досліджень».

Курс «Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови» мотивував майбутніх викладачів іноземних мов до усвідомленого формування в них лінгвометодичної компетентності, сприяв розвитку впевненості в собі, ініціював вдосконалення навичок і особистої, і професійної рефлексії. У процесі вивчення спецкурсу майбутні викладачі іноземних мов опановують базові знання про лінгвометодичну компетентність, шляхи самореалізації себе в професії та особливості творчого до цієї професії ставлення; вчилися вдосконалювати навички самостійного використання механізмів самореалізації на всіх стадіях професійно-педагогічного становлення; реалізовувати на практиці рефлексивне ставлення до формування лінгвометодичної компетентності і під час фахової підготовки, і після закінчення ЗВО. Вивчення особливості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, у рамках розробленого нами спецкурсу, активізувало інтерес майбутніх викладачів іноземних мов до процесу професійного становлення, підвищило їх вмотивованість і цілеспрямованість.

У якості інструмента, що трансформує процес засвоєння майбутніми викладачами іноземних мов предметно-дисциплінарних знань у практико-зорієнтованому вигляді, використовували технологію «Візуалізованого лінгвометодичного тезуарусу». Засвоєння майбутніми викладачами знань за допомогою цієї технології на другому етапі сприяло трансформації процесу пізнання в пошуково-дослідницьку діяльність, підсилило практичну спрямованість знань. У результаті в майбутніх викладачів іноземних мов активізувалися навички аргументації особистих ідей та фільтрацію їх через особисті освітні цілі. Така технологія гармонійно поєдналася з усім процесом фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що поширилося на

інші профілі для фіксування необхідної інформації, що потрібно було запам'ятати.

Користуючись методичним інструментарієм цієї технології, майбутні викладачі іноземних мов отримали можливість продуктивної роботи з інформацією, встановити міждисциплінарні зв'язки, сконцентрувати увагу на значущій для самих магістрантів інформації, що дало можливість задовольнити їхні освітні цілі. Окрім цього, технологія активізувала практико зорієнтовану діяльність здібності, використовуючи при цьому цифрові технології, що найбільше подобаються майбутнім спеціалістам. Такий процес засвоєння інформації трансформувався в цікаву творчу діяльність, яка сприяла особистісній та професійній самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов. Важливо для формування лінгвометодичної компетентності мати можливість під час практичних занять актуалізувати можливості для розкриття індивідуальності, і саме тому за допомогою цієї технології отримані знання пропускалися через особистісне ставлення до неї, фільтруючи її ніби через суб'єктивний досвід, виокремлюючи із знаннєвого потоку тільки те, що вважається майбутнім викладачам іноземних мов найбільш цінним.

Фіксація та візуалізація інформації, творче представлення результатів практичної роботи здійснювалися за допомогою адаптованої технології «Лінгвометодичний тезаурус», що перейшла в реконструктивний формат її виконання. Магістранти самі обирали форму подання необхідних матеріалів із самостійним обранням цифрових технологій для їх візуалізації, що відповідали окресленим цілям та завданням роботи. Майбутні викладачі іноземних мов урізноманітнили репрезентацію своїх досягнень за допомогою конструкторів сайтів (Edmodo, Zenler та ін.), відеозвітів (Screencast, Loom) тощо.

Під час цього етапу експерименту керівники магістерських робіт здійснювали моніторинг професійних досягнень майбутніх викладачів

іноземних мов. Ці звітні моніторинги проводилися щомісяця у форматі онлайн у межах півгодинних презентаційних звітів усіма магістрантами, об'єднаних спільним науковим керівником. Звіти оформлювались із використанням технології «Візуалізованого тезаурусу», яка мала можливість відстежувати динаміку формування лінгвометодичної компетентності й таким чином забезпечувати потужний науково-методичний супровід, налагоджуючи партнерські відносини в межах мікрогруп, що об'єднані авторитетом наукового керівника.

У контексті роботи над магістерськими роботами продовжилася робота і над другою частиною технології «Сходинок лінгвометодичного становлення» в межах алгоритму «Рішення» та «Обґрунтування», було конкретизовано такі кроки:

- вибір учасниками експерименту конкретного профілю для експериментальної частини роботи в контексті професійно спрямованої діяльності, що відповідає освітнім потребам та індивідуальним здібностям магістрантів;
- визначення своєрідності обраного профілю професійно зорієнтованої діяльності;
- визначення проблемного поля в здійсненні обраного виду діяльності та шляхи вирішення проблемних і складних моментів; педагогічне моделювання.

Ефективній реалізації технологічних кроків на цьому етапі слугувала низка заходів, де ймовірно було не тільки генерувати педагогічні ідеї, але й запозичити багато чого для специфіки власних досліджень. Керівники магістерських робіт по черзі проводили з усіма магістрантами експериментальних груп заходи на базі активних методів: мозковий штурм «Скринька методичних порад», педагогічна рада «Інноваційні форми та методи роботи у процесі викладання іноземних мов у ЗВО», круглий стіл «Цифрові можливості сучасної лінгвометодики». Під час таких заходів кожен

учасник мав можливість змоделювати своє бачення щодо проблеми та представити у формі, що найбільш імпонує авторському її баченню. Полемічний характер таких заходів ініціював вільне самовираження всіх його учасників, а продуктивне спілкування – можливість обговорювати професійно значущі питання, допустимість різності поглядів. У процесі таких занять активізувалось розуміння того, що професійне становлення не може закінчитись виключно фаховою підготовкою у ЗВО.

Відзначимо, що такі форми роботи передбачали вільне самовираження всіх учасників, сприяли розвитку партнерських суб'єкт-суб'єктних стосунків, відкритості, потягу до розуміння та допомоги, довіри, емоційної підтримки та толерантності. У межах такої взаємодії кожен учасник освітнього процесу, від викладачів до магістрантів, у такій професійно-творчій взаємодії створили особливу атмосферу, для оптимальних умов для розвитку креативних потенцій кожного, де кожен має можливість професійно прогресувати та реалізовуватись.

Результатом сформованої в майбутнього викладача іноземної мови лінгвометодичної компетентності є професійна стала особистість, яка одразу після закінчення ЗВО стає конкурентоспроможною. Саме тому на професійно-перетворювальному етапі розробленої системи необхідно було розширити уявлення про особистість у професії та знайти себе в ній, зважаючи на власні освітні цілі та індивідуальні особливості. Ця робота здійснювалась у контексті тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення», що мав переважно практичний характер, оскільки саме особистісні особливості майбутнього спеціаліста корегують структуру його професійної діяльності. Розширення уявлення про особистість у професії з урахуванням освітніх цілей та індивідуальних особливостей для самореалізації магістрантів у майбутній професійній діяльності відбувалось під час роботи над другою частиною тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення»

(професійний блок). У зв'язку з чим на цьому етапі експерименту використано різні вправи, що активізували образ «Я-професійного» в майбутніх викладачів іноземних мов, ініціювали їхнє вільне самовираження, мотивували до творчої самореалізації в процесі виконання квазіпрофесійних завдань. Конкретизуємо зміст цих вправ:

– вправи, що сприяли розвитку прийомів вербальної та невербальної комунікації («Скульптура», «Дзеркало», «Перше враження», «Моє ім'я у професії»);

– вправи, що ініціювали творчий прояв майбутніх спеціалістів («20 бажань», «Твоє життя», «Карта особистості»);

– різні види дослідницької навчально-ігрової діяльності («Педагогічний менеджмент», «Університет майбутнього», «Педагогічне становлення викладача іноземної мови»);

– творча дискусія («Моя стратегія формування лінгвометодичної компетентності»).

Під час виконання цих вправ майбутні викладачі іноземних мов вчилися швидко приймати рішення, аргументовано виражати свої ідеї, творчі думки, співпрацювати з колегами та враховувати в процесі формування лінгвометодичної компетентності свої сильні та слабкі сторони. Упродовж такої роботи вони мали можливість побачити інших та подивитися на себе з боку. Усе це сприяло формуванню лінгвометодичної компетентності в процесі виконання професійно-педагогічних завдань.

Окрім перерахованого вище, тренінг було доповнено вправами на саморегуляцію, яка допомагає майбутньому викладачу іноземних мов бути емоційно стабільним. Отже, ми запропонували арт-вправу «Портрет викладача іноземної мови». За допомогою індивідуальної або групової візуалізації майбутні викладачі іноземних мов мали можливість удосконалити навички саморефлексії, аналізуючи при цьому конкретні професійні події, що були прожиті в особистій уяві. «Прожиті» таким чином

події зможуть стати опорою для впевненої, успішної та більш рішучої поведінки в майбутньому.

Творча спрямованість діяльності майбутнього викладача іноземної мови актуалізована необхідністю використання таких технік, що орієнтовані на вироблення нестандартних оригінальних ідей, несподіваних педагогічних рішень професійних проблеми. У цьому аспекті учасникам експерименту була запропонована вправа «Ланцюжок педагогічних асоціацій». Підбір педагогічних асоціацій-дій, що мають бути обрані майбутніми викладачами іноземних мов для професійно зорієнтованої ситуації, активізувало їхнє творче мислення, сприяло інтелектуальній роботі, пошуку креативних рішень. У ході такої роботи, наприклад, підбрано ланцюжок педагогічних асоціацій до організації самостійної роботи в контексті вивчення іноземних мов зі студентами економічного профілю, використовуючи при цьому цифрові технології.

На цьому етапі також продовжилася робота над «Лінгвометодичним портфоліо», яка вже перейшла в стадію особистісно зорієнтованої професійно-педагогічної діяльності учасників експериментальних груп. Орієнтація системи на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов заохочувала їх брати активну участь у заходах, що проводилися на факультетах іноземних мов, ставши для викладачів ЗВО значною підтримкою, сугестуючись із фаховим середовищем їхньої майбутньої професійної діяльності. Магістранти були долучені до організації наукових конференції, тематичних зустрічей та професійно зорієнтованих лекторіїв, розробки інтерактивних педагогічних презентацій. На цьому етапі здійснювався розвиток навичок суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії, що активізувала співуправління (спільне управління); розвивало навички комунікації та кооперації, толерантності; магістранти засвоювали способи управління ресурсами, брали участь у роботі профільних кафедр, творчих об'єднань та клубів за професійними інтересами.

Ураховуючи потенціал великої кількості позанавчальних установ, які працюють у різних форматах і де майбутні магістранти мали можливість себе проявити та «знайти» з професійного погляду, підвищуючи при цьому свій лінгвометодичний рівень. В активних чатах з магістрантами було ініційовано ділитися джерелами для пошуку таких лакун, де можна знайти для себе натхнення для самореалізації, урахувавши при цьому власні професійні інтереси. На цьому етапі магістранти брали активну участь в олімпіадах, конкурсах науково-творчих робіт, конференціях, курсах підвищення кваліфікації, вебінарах тощо. Подібні форми роботи сприяли виробленню самостійності на шляху до формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, стимулювали творчий характер діяльності, створювали умови для проживання «ситуації успіху». Саме такі проєкти відповідають завданням розробленої системи, розвивають потребу майбутніх викладачів іноземних мов у професійно-педагогічній самореалізації, потягу до самовиховання та саморозвитку. У цей період «збирання» лінгвометодичного портфоліо позиціювалося як той методичний продукт, який сприятиме професійно-творчій самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов. Акцентуємо увагу на тому, що ефективному здійсненню професійно-перетворювальному етапу реалізації розробленої системи сприяло саме освітнє середовище ЗВО, у межах якого і здійснювалось формування лінгвометодичної компетентності.

Активізацію процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки в межах упровадження системи на засадах вироблення власного стилю професійної поведінки в процесі виконання професійно-педагогічної діяльності, де було створено умови для прояву лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови під час професійно-педагогічної діяльності було реалізовано впродовж третього етапу (*конструктивно-творчого*). У зв'язку з цим змістовий компонент розробленої системи спрямовано на максимальну

самореалізацію майбутніх викладачів іноземних мов у багатовекторній квазіпрофесійній практичній діяльності.

Третій етап розробленої системи передбачав завершення реалізації тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення». Зазначимо, що викладач іноземної мови з високим рівнем сформованості лінгвометодичної компетентності – це професіонал, який має авторську модель спеціаліста. Для цього в період педагогічної практики була проведена імітаційна гра «Педагогічний подіум». Головна мета якої – дослідити різні стилі педагогічної поведінки, створивши особистий конструкт поведінки викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. У групах майбутні викладачі іноземних мов мають можливість візуалізувати різні стилі педагогічної поведінки з позиції сильних та слабких його сторін, де в результаті конструюється оптимальний викладач іноземної мови з високим рівнем сформованості лінгвометодичної компетентності, який на високому рівні виконує свої професійні обов'язки під час роботи зі студентами різних спеціальностей.

Практична спрямованість гри передбачає активну поведінку майбутніх викладачів іноземних мов до вирішення професійних завдань, створення моделей конкретних квазіпрофесійних ситуацій, ініціює вільний, креативний прояв майбутніх спеціалістів. Магістранти проявляють здатність до більш відкритого сприймання себе як майбутніх викладачів іноземних мов та інших; у них зростає інтерес до майбутньої професійної діяльності взагалі, активізується мотивація до саморозвитку та самореалізації не тільки під час фахової підготовки, але й після її закінчення. Використання в процесі гри таких професійно зорієнтованих вправ, як «Логічні послідовності», «Лінгвометодичні проєкції», «Методичні дискусії», активізують образ «Я-професійне» в майбутніх спеціалістів, ініціюють їхню здатність приймати нестандартні професійні рішення. Варіативний характер розробленого нами

тренінгу передбачає вибір вправ, урахуваючи і контингент учасників експерименту, і поточний континуум.

Упродовж цього етапу оформлені за допомогою технології «Лінгвометодичний тезаурус» звіти вирізнялися креативним характером їх виконання. Вони стали потужним рефлексивним інструментом для заохочення майбутніх викладачів до підвищення мотивації до освітньої діяльності взагалі та до формування лінгвометодичної компетентності зокрема. Викладачі ЗВО, керівники практик та наукові керівники всіляко заохочували оформлювати такі звіти із використанням широкого спектра цифрових можливостей, таким чином були представлені в якості звітних робіт: презентації, інтерактивні брошури та плакати, відеозвіти, геолокаційні карти із шифруванням відвіданих заходів, вебквести та кросворди, де магістранти мали можливість формувати лінгвометодичну компетентність, ілюстровані оповідання, ментальні та інтелект карти, онлайн-комікси тощо.

Майбутні викладачі іноземних мов училися користуватися ресурсами, що допомагали їм для створення власних творчих продуктів: пошук аутентичних матеріалів (Edpuzzle, ISL Collective та ін.); перевірка співвідносності завдань відповідно до загальноєвропейських компетенцій володіння іноземними мовами (English Profile the CEFR for English, Text inspector CEFR); створення критеріїв та показників до завдань (Rubristar, Template), он-лайн-коміксів (Wittycomics, Storyboard), кросвордів (My Crossword, Online Test Pad та ін.), вікі-глосаріїв (Wikispaces, Zoho та ін.); проведення віалогів (Via-logues), створення ілюстрованих оповідань (Storybird, Storyboard та ін.), геолокаційних ігор, завдань із використанням віртуальної та доповненої реальності.

На цьому етапі завершилась робота над «Лінгвометодичним портфоліо». Зміст цієї роботи було конкретизовано такими професійно зорієнтованими реалізаціями: колекцією магістерських дослідницьких робіт, що були виконані в процесі експериментальної роботи (творчі реферати,

педагогічні есе, педагогічні етюди, професійно зорієнтовані глосарії, схеми, таблиці, діаграми та ін.); професійно-педагогічними теоретичними проєктами (тематичні зустрічі, конкурси, лекторії тощо); різноманітними авторськими розробками для педагогічної практики (обов'язкова рубрика портфоліо в якості звітної документації з педагогічної практики); участю в олімпіадах, конференціях, навчальних семінарах, педагогічних майстер-класах.

До портфоліо, які формували магістранти, були сформульовані такі вимоги: системність та регулярність самомоніторингу, справжність та об'єктивність представленої інформації, спрямованість автора на формування лінгвометодичної компетентності, орієнтованість на професійно-творче самовдосконалення; цілісність, структурна впорядкованість та тематична завершеність поданих матеріалів; лаконічність та акуратність візуалізації звітної документації. Складаючи портфоліо, учасники експерименту мали можливість спостерігати за рівнем формування в них лінгвометодичної компетентності, відстежити динаміку особистого професійного росту впродовж фахової підготовки, констатувати результативність професійно зорієнтованої практичної діяльності в кількісному та якісному відношенні.

Організація ними презентації та захисту лінгвометодичних портфоліо сприяла виявленню індивідуальної спрямованості професійних досягнень учасників експериментальних груп. Оскільки портфоліо активізує механізми самоосвіти та самопізнання магістрантів, використана нами форма контролю та оцінки магістрантів сприяла не тільки професійному, але й особистісному росту учасників експерименту, що виражається в їхній діяльнісній готовності до майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови, що відповідає меті спрямованості розробленої нами системи.

На заключному етапі технології «Сходінки лінгвометодичного становлення» в межах роботи над кроком «Рефлексія» магістрантам було запропоновано комплекс завдань, які ґрунтувалися на засвоєнні представлення професійних дій, що потребували авторського бачення та

креативних рішень, наприклад, у межах магістерських проєктів необхідно було розробити авторський цикл занять для студентів педагогічних спеціальностей у межах формування в них комунікативної компетентності. Тобто впродовж асистентської практики магістранта Волкова Тетяна ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» за логікою свого майбутнього дослідження розробила низку планів-конспектів практичних занять для формування мовленнєвої компетентності для підготовки фахівців педагогічної сфери, змодельовала сценарій позанавчального заходу для студентів цієї спеціальності, описала авторську методику роботи зі студентами та факультативно провела їх для студентів педагогічного профілю в процесі проходження практики. Перед початком такої діяльності магістранти подавали на розгляд алгоритми реалізації своїх авторських проєктів, що апробувалися в межах роботи над магістерськими працями.

Наголосимо, що креативно налаштовані та готові для реалізації своїх авторських напрацювань магістранти під час проходження практики продемонстрували здатність до творчого її здійснення в різних формах. Прикладами стали організовані учасниками професійно спрямовані вечори, педагогічні лекторії, зустрічі, екскурсії, що проводилися і аудиторно, і у форматі онлайн.

Магістранти особистими силами створювали нестандартні заняття для спеціалістів різних спеціальностей, упроваджували інноваційні методики, розробляли сценарії, програми та рекомендації, шукали необхідну інформацію. Відчуваючи себе автономними, майбутні спеціалісти центрувалися на педагогічній творчості, яка ініціює їхню усвідомлену професійну готовність до самореалізації.

Більш центрованій рефлексії сприяли розроблені нами перед початком педагогічної практики завдання, що ініціювали поетапне здійснення учасниками експерименту рефлексивної діяльності; магістрантам було

рекомендовано виконати їх під час педагогічної практики. Конкретизуємо деякі з них:

- сформулювати цілі та завдання для практичної частини магістерської роботи під час їх реалізації впродовж лекційного, практичного, семінарського заняття, позанавчального заходу або самостійної роботи в контексті досліджуваної проблеми;

- продумати форми, засоби, технології, методи та/або прийоми роботи з навчальним матеріалом, з'ясувати його специфічність;

- систематизувати, яким чином уведення нового в процес викладання іноземних мов для спеціалістів різних спеціальностей зможе стати компетентісно необхідним, установлюючи при цьому міжпредметні логічні зв'язки та смислові закономірності;

- підвести підсумки своєї роботи, встановити нові цілі або перспективи подальшого наукового пошуку, установити ступінь задоволеності своєю роботою.

З метою подальшої групової рефлексії магістрантам рекомендовано фіксувати результати такого самоаналізу.

Завершальний етап роботи над технологією «Сходинок лінгвометодичного становлення» відбувався у форматі «Двоюрусного круглого столу», де учасники «внутрішнього кола» мали можливість вільно виражати свою думку, вступали у творчі дискусії, а магістранти «зовнішнього кола» фіксували відповіді учасників внутрішнього кола, готували особисті коментарі та питання. Координаційну роботу здійснював викладач ЗВО, синтезуючи різноманітні погляди та спрямовуючи діалог у русло проблеми, що обговорювалась. У результаті дискусії учасники експерименту дійшли висновку: навички рефлексії активізують процес формування отриманих результатів, сприяють розумінню сильних та слабких професійно-особистісних якостей майбутніх спеціалістів, допомагають з'ясувати цілі подальшої діяльності.

Розробляючи систему, ми враховували, що професійна самореалізація майбутніх викладачів іноземних мов не обмежена спеціально організованим особистісно зорієнтованим освітнім середовищем ЗВО, а інтегрується у широкий соціум, сприяючи при цьому інтеграції України до світового глобального простору. У зв'язку з цим на заключному етапі експерименту ми ініціювали й активну позанавчальну роботу під час проходження практики. Були сформовані групи магістрантів, які встановлювали професійні контакти з різними організаціями, що спеціалізуються в іншомовній підготовці спеціалістів різних галузей; створено творчі бригади з організації професійно зорієнтованих заходів для спеціалістів різних спеціальностей.

Відзначимо, що в контексті розробленої системи здійснення цих позанавчальних проєктів є достатньо значущим, оскільки активна професійно-педагогічна діяльність майбутніх викладачів іноземних мов не тільки сприяє активному залученню спеціалістів різних галузей до світової спільноти, але й: активізує розвиток організаторських та комунікативних здібностей магістрантів, стимулює формування навичок ділового спілкування; представляє майбутнім спеціалістам досвід планування та організації колективної справи, стимулює розвиток творчих здібностей; сприяє їхній самореалізації та самоствердженню, розвиває вміння до рефлексії; активізує формування корпоративної культури, розвиває навички ефективного розподілу обов'язків, ініціює відповідальність учасників проєкту.

Так, у процесі проходження педагогічної практики проведено позанавчальні заходи для студентів різних спеціальностей, де учасники експерименту вдосконалювали свої навички спілкування та аналізу інформації, вчилися спілкуватися з аудиторією, вибудовували ефективну міжособистісну комунікацію. Крім цього, з опорою на магістерські проєкти проведено нетрадиційні заняття за профілем для спеціалістів різних спеціальностей, низка позанавчальних заходів за темами магістерських робіт,

просвітницькі лекторії про країну, мова якої вивчається, тощо. Досвід такої роботи став доволі ціннісним для майбутніх викладачів іноземних мов, оскільки самостійна професійно-творча ініціатива майбутніх викладачів іноземних мов – це засіб їх самовизначення, процес накопичення професійного досвіду, можливість формування професійної компетентності, частиною якої є і лінгвометодична.

Розвиток досвіду такої самостійної професійно зорієнтованої діяльності дав можливість реалізувати себе в різних професійно зорієнтованих ролях як викладача іноземної мови, що працює у ЗВО зі студентами різних спеціальностей. Реалізуючи цей проєкт, учасники експерименту засвоювали різні ймовірні варіанти професійної реалізації, вчилися ефективно діяти за межами освітніх ситуацій, намагалися знайти оптимальне рішення проблемних завдань, що виникають у реальній професійній діяльності. Основна частина такої роботи полягала у створенні умов для прояву і індивідуальної, і групової активності майбутніх викладачів іноземних мов, що ініціює розвиток у них лінгвометодичної компетентності на засадах професійно-творчої самореалізації.

Відмітимо, що на конструктивно-творчому етапі реалізації розробленої системи фахового середовища ЗВО були створені умови для ефективного проживання майбутніми спеціалістами «ситуації успіху»; магістранти розвивали навички самоуправління, самопрезентації себе як викладача іноземної мов, що працює зі студентами різних спеціальностей, ефективно професійної співтворчості та партнерства.

Отже, формувальний експеримент системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов забезпечує формування та розвиток лінгвометодичної компетентності з урахуванням освітніх цілей та індивідуальних особливостей магістрантів у межах спеціально спланованого освітнього середовища. Метою першого (організаційно-діяльнісного) етапу було оптимізовано роботу щодо

формування багатоаспектного образу викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Освітній процес майбутніх викладачів іноземних мов було доповнено тематикою до навчальних курсів різних циклів, інноваційними технологіями (перший етап реалізації технологічного компонента). В умовах фахової підготовки магістранти досліджували зміст майбутньої професійної діяльності, з'ясовували професійні інтереси у творчо зорієнтованій та самостійній навчальній діяльності.

Вектор другого (професійно-перетворювальний) етапу роботи було спрямовано на розвиток індивідуальних поведінкових механізмів з опорою на вже сформований професійний досвід, що зумовлюють професійно-особистісну позицію стосовно формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Освітній процес доповнено авторським спецкурсом; реалізовано другий етап технології. Умови освітнього середовища ЗВО: потенціал матеріально-технічної бази ЗВО та психологічний клімат сприяли результативності формування лінгвометодичної компетентності, стимулювали інтерес майбутніх спеціалістів до професії.

У процесі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів під час фахової підготовки на третьому (конструктивно-творчому) етапі робота відбулася за рахунок вироблення власного стилю професійної поведінки в процесі виконання професійно-педагогічної діяльності, де було створено умови для прояву лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови під час професійно-педагогічної діяльності. Реалізація системи на цьому етапі була підсилена педагогічною практикою та традиційними і інноваційними технологіями (заключний етап). В умовах фахового середовища майбутні викладачі іноземних мов удосконалювали навички самоуправління своєю професійною діяльністю, ефективну професійну взаємодію, виступали в якості менеджерів власних авторських

науково-дослідних проєктів. Використані в процесі формувального етапу педагогічного експерименту методи та технології відповідали змісту, цілям та завданням авторської системи, що досягли головного результату системи – сформували лінгвометодичну компетентність у майбутніх викладачів іноземних мов, яка реалізується в діяльній формі й дає можливість продемонструвати свою компетентність у процесі квазіпрофесійних дій.

4.2. Критерії, показники та рівні сформованості лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов

Формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов передбачає системний процес оволодіння теоретичними знаннями, розвиток практичних навичок та вмінь, формування низки професійно важливих якостей та здібностей, спрямованих на успішну самореалізацію в майбутній професійній діяльності. Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови забезпечується сформованістю перерахованих раніше компонентних, структурних та змістових її складників. Нагадаємо, що в змісті лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов ми вбачаємо в здатності до мовленнєвої; методичної та науково-дослідницької діяльності. Також мають бути враховані визначені структурні складники лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов, які були детально прописані в підрозділі 2.2.

Отже, зважаючи на викладене вище, перейдемо до оцінки ефективності системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки, де необхідно визначитися з критеріями, показниками та рівнями сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

У контексті пошуку шляхів визначення критеріїв ми з'ясували, що вчені одностайні в думці про те, що процес визначення критеріїв відбувається у двох векторах [21; 158; 166; 269; 425; 515]. Спочатку визначимося із сутністю поняття критерію як педагогічного явища, а потім розглянемо критерії та показники, що були раніше визначені науковцями в контексті нашого дослідження.

Аналіз наукових публікацій засвідчує, що в літературі існує неоднозначність у визначенні сутності понять «критерій». Під «критерієм» розуміють: «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось» [428]; «підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [75, с. 588]; «засіб перевірки того або іншого підтвердження гіпотези, теоретичної побудови, визначення або класифікації чого-небудь» [349] тощо. Уважають, що критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію [166, с. 153]. І, як зазначено Л. Петришен, самі критерії можуть стати і критеріями-фактами, що демонструють якість визначених результатів, і критеріями-рівнями, які дають можливість проаналізувати ступінь прояву певних показників та динаміку їхньої сформованості [370, с. 355 – 356]. Отже, на думку вченої, критерії можуть бути представлені як: критерії процесу (аналізують сам процес, який був переформатований або якоюсь мірою змінений у новий стан); та критерії результату (оцінюють самого суб'єкта, з позиції формування в нього нових якостей, показників, особливостей тощо) [Там само, с. 356].

Ми вважаємо, що *критерій* у контексті нашого дослідження – це засіб перевірки сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов після впровадження в процес фахової підготовки обґрунтованої нами системи.

Наш науковий пошук розпочнемо з визначення мірил для оцінки результатів діяльності викладача ЗВО, які, на думку вчених, визначаються конкретними показниками та критеріями професійної діяльності, на які викладач орієнтується. Так, І. Бойчук сформулював такий критеріальний перелік, до якого зарахував: професійну грамотність з дисципліни; методологічну підготовку (майстерність у проведенні занять, заходів тощо); якість та результативність розробленого навчально-методичного забезпечення; досягнення студентів (успішність, участь у конкурсах, олімпіадах, наукова діяльність); участь у роботі педагогічних об'єднань; інноваційну діяльність; комунікабельність; моральні якості; наукову роботу [58]. Безперечно, що для визначення нами критеріїв оцінки лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови також слід спрямовуватися на такі орієнтири.

Спираючись на працю П. Гальперіної [95, с. 45], В. Багрій визначила критерії, що дають можливість оцінювати професійні вміння педагогів, до яких авторка віднесла наявність: мотивів професійної діяльності (стійкість, інтенсивність, вираженість); знань про зміст та поетапність видів професійної діяльності (міцність, глибина, повнота); здатність виконувати професійні дії (повнота виконаних дій, гнучкість, мобільність, стійкість, оперативність, якість, завершеність); здатність до самоконтролю та регуляції (адекватність, мобільність, доцільність) [21, с. 11].

Дослідники приділяють значну увагу розробці конкретних критеріїв для діагностики професійної компетентності в майбутніх педагогічних працівників [24; 333; 367]. Так, науковці пропонують визначити об'єктом діагностики: пізнавальну самостійність, освітні досягнення та оцінку професійних умінь під час педагогічної практики [333, с. 301 – 314]; поточний моніторинг активних форм контролю (наукові доповіді та компетентнісні тести), підсумковий моніторинг у формі письмових іспитів або навчальних проєктів дослідницького характеру [412]; оцінку рівня

сформованості компетентностей за мотивами, що характеризують професійну спрямованість і ставлення до навчання, за результативністю навчальної діяльності, за вміннями розширювати свої знання, організувати власну діяльність та самостійно її вдосконалювати [24].

Узагалі діагностику педагогічної діяльності науковці розглядають як процес розпізнавання явищ і визначення їх стану в певний момент на основі використання необхідних для цього параметрів [367, с. 2]. Вважається, що процес діагностики в педагогічних працівників має широкий поліфункційний вплив, а тому виділяє: аналітичну, контролювальну, діагностичну, корекційну, орієнтувальну, інформаційну, мотиваційно-стимулювальну функції [Там само, с. 3]. І хоча педагогічна діагностика, безперечно, оцінює результативність та ефективність освітнього процесу, усе ж таки вважаємо, що цей процес важливий у контексті нашого дослідження не стільки як результат фахової підготовки, а скільки як самоаналіз щодо динаміки розвитку сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов під час їхнього професійного становлення. На нашу думку, визначені критерії для оцінки лінгвометодичної компетентності мають стимулювати до самоусвідомлення майбутніми спеціалістами важливості педагогічного самовдосконалення впродовж майбутнього професійного життя, а також орієнтувати майбутніх викладачів іноземних мов до розробки програми або плану заходів для такого професійного самовдосконалення. Таке планування, на наш погляд, однозначно стане тригером для дієвих шляхів щодо реалізації поставлених цілей та освітніх завдань.

Ураховуючи такий функціонал для визначення власних критеріїв та показників, звернемося до їх уточнення саме у викладачів іноземних мов задля оцінки мірил для сформованості в них лінгвометодичної компетентності. Проілюструємо приклад з дисертації О. Божок, де виділено: мотиваційно-ціннісний компонент (засвідчує наявність у студентів мотивації

до професійної діяльності); когнітивний (містить зміст теоретичної підготовки та набуття ними методично-практичних умінь з навчання, виховання); операційно-процесуальний (відображає процесуальну сутність формування мовнометодичної компетентності; досвід оволодіння технологією навчання іноземних мов); рефлексивно-оцінний (здатність до педагогічної рефлексії, до самооцінювання досягнутих навчально-виховних завдань) [55, с. 8].

Працюючи над формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, М. Сідун запропонувала їх аналіз за мотиваційно-ціннісним (сукупність мотивів і потреб до розвитку власної професійної компетентності); когнітивним (система професійних знань); практичним (професійні вміння та навички); рефлексивним (здатність організовувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток) критерієм [454, с. 12].

Проведений аналіз демонструє значну увагу науковців до питання обґрунтування та визначення критеріїв і показників сформованості компетентностей у педагогічних працівників узагалі та у викладачів іноземних мов зокрема. Не знижуючи важливості вже зроблених наукових відкриттів, зазначимо, що ці критерії мають узагальнювальний характер і не можуть бути повною мірою співвіднесені з визначенням критеріїв для діагностики лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. На нашу думку, необхідні нам критерії та показники сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов мають, по-перше, стимулювати магістрантів до саморефлексії, що неодмінно призведе до саморозвитку та самореалізації; по-друге, звертаючись до Державного освітнього стандарту, який акцентує увагу на зверненість до діяльнісної перевірки компетентностей, що мають проявлятися під час практичної діяльності, мусимо врахувати, що теоретичні знання мають взаємодіяти з практичними, формуючи високий рівень

сформованості компетентностей. По-третє, визначені нами критерії мають, з одного боку, допомагати професорсько-викладацькому складу визначитися з освітніми цілями майбутніх викладачів іноземних мов, а з іншого, стати додатковим інструментом для здійснення вхідного, поточного та підсумкового моніторингу ефективності формування лінгвометодичної компетентності.

Оскільки в нашому дослідженні важливо оцінити саме компетентнісний бік сформованості лінгвометодичної компетентності в процесі професійної діяльності, а також простимулювати майбутніх спеціалістів до саморефлексії, то, на наш погляд, слід орієнтуватися на оцінку діяльнісних результатів роботи майбутніх викладачів іноземних мов. Нагадаємо, що компетентність ми визначаємо як сукупність знань, умінь, навичок і досвіду, які проявляються в умінні знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, де майбутнім спеціалістом автоматично приймаються влучні професійні рішення щодо нагальної проблеми з урахуванням особистісного до неї (ситуації) ставлення.

Отже, беручи до уваги компонентну, структурну та змістову характеристику лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, виділяємо *особистісно-мотиваційний* критерій, який діагностує ступінь усвідомлення потреби в оволодінні лінгвометодичною компетентністю та необхідність її розвитку впродовж майбутньої професійної діяльності; *професійно-діяльнісний* критерій, що піддає перевірці рівень сформованості професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови та їх діяльнісне застосування під час вирішення лінгвометодичних завдань; *рефлексивно-творчий* критерій, діагностує здатність до педагогічної рефлексії та проведення різних занять з іноземної мови на засадах компетентнісного підходу у ЗВО; здатність до професійно-творчої діяльності під час виконання лінгвометодичних завдань (див. рис. 4.1).



Рис. 4.1. Критерії та показники сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов

Характеристика більш детальних аспектів виділених критеріїв виражається її складниками – показниками. Під «показником» традиційно розуміють: ступінь прояву, за яким можна судити про рівень сформованості критерію або ступінь його розвитку [428]; «явище або подію, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісну характеристику властивостей процесу» [75, с. 1024]. Отже, показник, у нашому контексті, – це перелік підстав для вибору критерію, що обґрунтовує та зумовлює правильність, повноту та об'єктивність обрання критеріїв.

Показники окреслених нами критеріїв визначалися з урахуванням сутності компонентів лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови. Так, до *особистісно-мотиваційного критерію* відносимо інтерес до професійно-педагогічної діяльності; розвинені ціннісні орієнтації щодо самореалізації в професійній діяльності; сформованість соціально-професійної «Я-концепції»; усвідомлення «Я-професійного»; наполегливість; активність; професійна мобільність. Отже, цей критерій має на меті продіагностувати наявність внутрішньої мотивації до професійної діяльності та самореалізації в ній; ціннісні орієнтації, потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху.

Показниками *професійно-діяльнісного критерію* визначаємо: володіння сукупністю необхідних професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови вирішувати лінгвометодичні задачі (спеціально-предметні, психолого-педагогічні, науково-методичні, технологічні тощо); сформованість комплексу умінь та навичок здійснювати лінгвометодичну діяльність (прогностичні, аналітичні, конструктивістські, організаторські, когнітивні, контрольні-оцінювальні); володіння ефективними професійно-педагогічними методами, технологіями, формами роботи тощо, що проявляється в умінні проводити заняття, орієнтуючись на компетентнісну модель у ЗВО; комунікативні здібності. Отже, цей критерій аналізує обсяг

професійно-педагогічних знань, здатність до професійно-педагогічної діяльності, розвинені комунікативні вміння.

За *рефлексивно-творчим* показником визначається: творче мислення; здатність генерувати творчі, креативні, оригінальні та нестандартні ідеї в процесі виконання професійних функцій; здатність здійснювати педагогічну рефлексивну діяльність, уміння регулювати та контролювати свій психічний стан. Отже, цей показник спрямований оцінити уміння приймати нестандартні творчі рішення; здатність до рефлексії.

Таким чином, ми вважаємо, що визначені критерії та показники дають можливість якнайповніше охопити всі аспекти структурних компонентів лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Візуалізуємо визначені нами критерії та показники лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов у таблиці 4.1.

Визначені критерії та показники дали можливість охарактеризувати рівні сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Під «рівнем» розуміється ступінь якості, величина, яка була досягнута в чомусь, ступінь освіченості, культури або підготовки [75, с. 1223]. Словник української мови тлумачить поняття «рівень» як «ступінь якості, величина, досягнуті в чому-небудь; мірило освіти, культури, підготовки» [462, с. 547]. Аналізуючи визначення рівнів у межах дисертаційних розвідок, отримуємо дещо тривіальний їх перелік, де вони загалом розподіляються на високий, достатній, середній, низький, який, на наш погляд, є достатнім та результативним для оцінки якості критеріїв та показників [166; 421; 428]. Для формування компетенцій у майбутніх викладачів іноземних мов урахуємо класифікацію рівнів, запропонованих С. Шехавцовою, де вчена виділила: високий рівень (відзначається мобільністю студентів, легкістю пристосування до обставин, умінням будувати свої взаємини з іншими); достатній (передбачає вміння швидкого пристосовування та орієнтування до різних обставин); середній

Таблиця 4.1

**Критерії та показники сформованості компонентів та показників
лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов**

Компоненти	Критерії	Показники
Особистісно-мотиваційний	ступінь усвідомлення потреби в оволодінні лінгвометодичною компетентністю та необхідності її розвитку впродовж майбутньої професійної діяльності	<i>Внутрішня мотивація до професійної діяльності та самореалізації в ній, ціннісні орієнтації та потреба в викладача іноземної мови досягненні успіху (усвідомлення значущості сформованості лінгвометодичної компетентності задля самореалізації в майбутній професійній діяльності; сформована мотивація, що орієнтована на самовдосконалення, самореалізацію та самовиховання як компетентного викладача іноземної мови); ціннісні орієнтації (розуміння важливості орієнтації на компетентнісну модель викладання іноземних мов у студентів різних спеціальностей у процесі викладання в них іноземних мов; усвідомлення «Я-професійного» як спеціаліста із сформованою лінгвометодичною компетентністю)</i>
Професійно-діяльнісний	рівень сформованості професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови та їх діяльнісне застосування під час вирішення лінгвометодичних завдань	<i>Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови, здатність до професійно-педагогічної діяльності, розвинені комунікативні вміння (наявність професійних, загальнонаукових, психолого-педагогічних, соціокультурних знань; актуалізації системи знань щодо впровадження компетентнісної моделі викладання іноземних мов у ЗВО; ефективність використання компетентнісно зорієнтованих форм, методів та технологій викладання іноземних мов у ЗВО; результативність професійно-технологічних умінь, комунікативні вміння)</i>
Рефлексивно-творчий	здатність до педагогічної рефлексії та проведення різних занять з іноземної мови на засадах компетентнісного підходу у ЗВО; здатність до професійно-творчої діяльності під час вирішення лінгвометодичних завдань	<i>Креативність та здатність до рефлексії (орієнтованість на рефлексію, усвідомлення «Я-професійного» як творчої особистості, орієнтованої на креативність та нестандартність у процесі виконання професійних функцій)</i>

(характеризується достатніми знаннями та вміннями узгоджувати свою поведінку відповідно до обставин); критичний (характеризується однобічністю необхідних знань; низький рівень відзначається відсутністю необхідної обізнаності, невмінням адекватно оцінювати їхню та свою поведінку; нездатністю толерантного ставлення до поведінки інших) [543, с. 10].

Поза межами дисертаційних розвідок цікавою є робота щодо розгляду рівнів А. Тейлора в контексті оцінки в особистості творчого начала або геніальності. Так, учений виділив: рівень інтуїтивної експресії (демонстрація найпростіших творчих емоцій, почуттів та думок); академічний рівень (володіння широкими методиками, техніками та прийомами, що дають можливість широко творчо самореалізуватися); винахідницький (здатність до експериментів на базі традиційних та сталих ідей); інноваційний (створення нових продуктів виключно на засадах технологічного новаторства) [617].

Наведені класифікації дають можливість виокремити такий інструментарій, що здатний повною мірою оцінити рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов та врахувати ступені їхнього професійного зростання. Тож урахувавши розглянуті варіанти, ми виділили рівні лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови: пограничний, середній, високий та просунутий. Зміст кожного рівня розкриємо через сформованість у майбутніх викладачів іноземних мов компонентних характеристик лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Отже, досягнення *елементарного рівня* вважається нами мінімальним для всіх магістрантів по завершенні фахової підготовки. Характеризується низьким рівнем сформованості лінгвометодичної компетентності здобувачів вищої освіти; професійно-педагогічна діяльність одноманітна та монотонна; магістранти вирішують лінгвометодичні завдання без прояву ініціативи та на низькому професійному рівні, низька культура спілкування. Загалом на

цьому етапі рівень сформованості лінгвометодичної компетентності має початковий та поверховий характер, а тому діагностичні завдання виконуються на мінімальному нормативно заданому рівні, тобто на «задовільно» або «зараховано». Магістранти цього рівня доволі пасивні та мають низький рівень самоорганізації. За *особистісно-мотиваційним компонентом* майбутні викладачі іноземних мов мають дещо неосмислений інтерес до викладацької діяльності, що виражається в незацікавленому до неї ставленні; не розуміють цінність формування лінгвометодичної компетентності; не вміють себе замотивувати та знайти свої сильні сторони під час формування лінгвометодичної компетентності для подальшого саморозвитку та самовиховання. За *професійно-діяльним компонентом* магістранти мають елементарні професійно-педагогічні знання, уміння та навички, які дозволяють виконувати лінгвометодичні завдання на мінімально допустимому рівні; уміють зі сторонньою допомогою відбирати традиційні методи, форми та технології викладання іноземних мов у ЗВО; складати стандартні завдання, аналогічні запропонованим зразкам; також добирати вправи певних рівнів для студентів різних спеціальностей, орієнтованих на формування професійної компетентності у фахівців різних спеціальностей за найпростішими шаблонами; пропонувати варіанти професійних дій у неускладнених та повсякденних ситуаціях; мають недостатньо осмислені навички для перевірки філологічних знань у студентів різних спеціальностей; низький рівень комунікативних здібностей. За *рефлексивно-творчим компонентом* магістранти потребують постійного контролю та заохочення з боку професорсько-викладацького складу; мають низьке бажання до рефлексії; уміють усвідомлювати свої професійні помилки (методичні, дидактичні, наукові тощо), але тільки ті, що мають явно виражений характер; не проявляють творчості під час виконання квазіпрофесійних завдань.

На *репродуктивному рівні* проявляється рівень сформованості лінгвометодичної компетентності, який вирізняється тим, що майбутні

викладачі іноземних мов мають стандартні знання, вміння та навички, виявляють стереотипність та шаблонність під час вирішення лінгвометодичних завдань, потребують контролю та заохочення, виявляють нейтральне ставлення до професійного саморозвитку, ситуативний прояв соціальної активності. Отже, за *особистісно-мотиваційним компонентом* у магістрантів вміють незначну здатність формулювати освітні та професійно зорієнтовані цілі щодо майбутньої самореалізації; прагнення до професійного зростання мають нестійкий характер; цей рівень характеризується формальним інтересом до оволодіння лінгвометодичною компетентністю, що пояснюється незначним інтересом до майбутньої професійної діяльності; проявляються вміння планувати свою діяльність щодо формування лінгвометодичної компетентності, що має нестійкий та нестабільний характер. За *професійно-діяльним компонентом* мають достатні професійно-педагогічні знання; проявляють вміння складати вправи частково-пошукового, репродуктивного характеру, спрямовані на формування в студентів різних спеціальностей професійної компетентності; магістрант здатний демонструвати сформованість лінгвометодичної компетентності, але це має несистемний характер; типові завдання виконуються опосередкованого та середнього рівня складності; відмічаються вміння використовувати дієві засоби, форми та технології організації освітньої діяльності студентів, способів контролю й оцінювання філологічних знань, але їхні дії мають шаблонний та стереотипний характер, у них відмічається нестійкий рівень соціальної активності, який потребує епізодичного контролю. За *рефлексивно-творчим компонентом* магістранти мають зазвичай позитивне ставлення до саморозвитку та самовдосконалення своєї професійної діяльності, тому проявляють незначний інтерес до саморефлексії; вони приєднуються до творчих процесів, але діяльність майбутніх викладачів іноземних мов мають формальний та шаблонний характер.

Магістранти *реконструктивного рівня* вільно та різнопланово демонструють лінгвометодичну компетентність на основі творчого підходу; мають аналітичний і системний характер мислення; використовують отриманий досвід та доповнюють його нестандартними професійними рішеннями для вирішення лінгвометодичних завдань; мають достатній рівень соціальної активності. За *особистісно-мотиваційним компонентом* відмічається висока мотивація щодо формування лінгвометодичної компетентності і в процесі фахової підготовки, і після її закінчення, але не завжди проявляються чіткі установки та ціннісні орієнтації на досягання успіху та на самореалізацію в професійній діяльності; спостерігається наполегливість у процесі виконання завдань різного формату; розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; потреба у саморозвитку, що потребує незначного менторства; відчувають потребу в самовдосконаленні. За *професійно-діяльнісним компонентом* характеризується наявністю лінгвометодичної компетентності, яка дає можливість вирішувати фахові завдання на високому професійному рівні, із орієнтацією на застосування компетентнісного підходу; уміння відбирати влучний аутентичний матеріал; комплекси варіативних вправ розробляти; програму дій у відповідності до освітніх цілей та індивідуальних особливостей майбутніх спеціалістів різних галузей; уміння використовувати ефективні методи, форми та технології для викладання іноземних мов у ЗВО; високий прояв соціальної активності, що виражається в демонстрації власної професійної позиції. За *рефлексивно-творчим компонентом* відмічаються знання й уміння здійснювати педагогічну рефлексію, уміння проводити ефективний самоаналіз заняття та прогнозувати можливі шляхи його вдосконалення на засадах професійної самооцінки; магістранти вміють робити самостійні та виважені висновки щодо самоформування лінгвометодичної компетентності, але інколи потребують незначного менторства та інструктажу; здобувачі цього рівня мають власний стиль для

прояву лінгвометодичної компетентності під час різних професійних ситуацій, але їхня професійно-творча самореалізація ґрунтується на наслідуванні вже наявних сталих традицій; у процесі професійної діяльності використовують традиційні проблемні ситуації, творчі питання, нестандартні завдання в нетрадиційний спосіб.

Креативний рівень – це рівень, що характеризується високою результативністю під час професійно-педагогічної діяльності; професійною мобільністю в процесі вирішення лінгвометодичних завдань; здатністю генерувати креативні ідеї та приймати нестандартні творчі рішення; стійка мотивація до самореалізації та саморозвитку, що втілюється в активності в усіх сферах професійно-педагогічної діяльності. За *особистісно-мотиваційним компонентом* проявляється високий рівень мотивації із чітким стратегічним планом щодо самореалізації в професійному середовищі; високий інтерес до майбутньої професійної діяльності виражається в бажанні до професійного зростання, самовдосконаленні та самореалізації; усвідомлення значення формування лінгвометодичної підготовки та впровадження компетентнісно зорієнтованих принципів у власну педагогічну практику на засадах професійно-творчої самореалізації; розуміння необхідності надання високої якості освітніх послуг як викладача іноземної мови впродовж майбутньої професійної діяльності, що має бути реалізована у професійно-творчій площині. За *професійно-діяльнісним компонентом* на цьому рівні магістранти мають розширені професійні знання, уміння та навички, необхідні для проектування та проведення компетентнісних занять у ЗВО; застосовують творчий підхід для відбору форм, методів та технологій; уміють самостійно обирати та обґрунтовувати власні підходи щодо вирішення професійних завдань; уміють творчо та нестандартно проводити діагностику професійної компетентності для спеціалістів різних спеціальностей, проявляють високу соціальну активність. За *рефлексивно-творчим компонентом* магістранти вміють генерувати творчі ідеї, швидко

перемикаються й знаходять нестандартні та інноваційні рішення; творчий підхід у вирішенні професійних проблем; здатність до рефлексії, що стимулює до самореалізації та саморозвитку.

Отже, актуалізуємо та узагальнимо викладене вище.

Відповідно до мети й завдань нашого наукового дослідження, на підставі аналізу наукової літератури визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземних мов. Підставою для цього стала компонентна, структурна та змістова характеристика лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, де було виділено: *особистісно-мотиваційний* (ступінь усвідомлення потреби в оволодінні лінгвометодичною компетентністю та необхідності її розвитку впродовж майбутньої професійної діяльності – наявність внутрішньої мотивації до професійної діяльності та самореалізації в ній; ціннісні орієнтації, потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху); *професійно-діяльнісним* (рівень сформованості професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови та їх діяльнісне застосування під час вирішення лінгвометодичних завдань – обсяг професійно-педагогічних знань, здатність до професійно-педагогічної діяльності, розвинені комунікативні вміння); *рефлексивно-творчий* (здатність до педагогічної рефлексії та проведення різних занять з іноземної мови на засадах компетентнісного підходу у ЗВО; здатність до професійно-творчої діяльності під час вирішення лінгвометодичних завдань (уміння приймати нестандартні творчі рішення; здатність до рефлексії). За кожним компонентом були визначені показники, які обґрунтовують та зумовлюють правильність, повноту та об'єктивність обрання критеріїв. Ступінь вираженості критеріїв та показників стало підставою для визначення рівнів їхньої сформованості в майбутніх викладачів іноземних мов, де представлено: елементарний, репродуктивний, реконструктивний та креативний рівні.

4.3. Аналіз динаміки сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Аналіз динаміки сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов під час проведення експериментального дослідження потребував визначення контрольної-діагностичного інструментарію, який зі стратегічного погляду дає можливість здійснити перевірку ефективності впровадженої в процес фахової підготовки системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Необхідні нам контрольні-діагностичні інструменти: по-перше, мають бути спрямовані на підвищення якості надання освітніх послуг; по-друге, центровані на ступені досягнення освітнього результату – підготовки майбутніх викладачів іноземних мов відповідно до компетентнісної моделі; по-третє, центровані на їх особистісні та освітні цілі, що покладені в основу особистісно зорієнтованої моделі підготовки майбутніх спеціалістів; по-четверте, дають можливість відстежити діяльнісний бік сформованості лінгвометодичної компетентності в процесі виконання квазіпрофесійних завдань.

З тактичного погляду, моніторингові дії мають поставати як контрольні-оцінні інструментарій для діагностики динаміки розвитку лінгвометодичної компетентності, який можна використовувати професорсько-викладацьким складом для вхідного, поточного та підсумкового контролю в процесі фахової підготовки і для саморефлексії майбутніх викладачів іноземних мов.

Для відбору ефективного контрольної-діагностичного інструментарію ми використовували різні форми контролю і показники, щоб отримати оптимальну картину про рівень сформованості лінгвометодичної

компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Дотримуючись логіки про те, що кожен діагностичний метод має свої слабкі та сильні сторони [167; 433], ми намагалися підібрати такий контрольньо-діагностичний комплект, який буде валідним для перевірки рівня сформованості лінгвометодичної компетентності на різних етапах фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Такі орієнтири дали можливість визначитися із програмою контрольньо-діагностичних заходів, що потребувала визначення технології їх проведення.

Моніторинг рівня сформованості лінгвометодичної компетентності проводився більшою мірою поелементно, у кілька етапів, у форматах оф- і онлайн з аналізом вхідних, поточних та підсумкових форм проведення експертизи. Технологічна частина програми оцінювання лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов передбачала такі методи й засоби контролю: вивчення результатів освітньої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, проведення модульних та поточних контрольних робіт, опитування (усне та письмове), анкетування, тестування (відкритої та закритої форми), проведення та аналіз компетентнісно зорієнтованих занять під час педагогічної практики та складання лінгвометодичного портфолію як освітньої документації; виконання самоаналізу, саморефлексії та самодіагностики, підготовка магістерської роботи, тести-завдання, критеріально зорієнтовані тести, творчі завдання тощо. Контрольно-діагностичні заходи проводилися у форматах, що, з одного боку, стали для професорсько-викладацького складу контролювальним інструментом для спостереження за діалектикою змін у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, а з іншого – мали формат самодіагностики самих майбутніх викладачів іноземних мов задля їхнього подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Весь контрольньо-діагностичний інструментарій з визначення рівнів сформованості лінгвометодичної компетентності подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

**Контрольно-діагностичний інструментарій
з визначення рівнів сформованості лінгвометодичної компетентності
в майбутніх викладачів іноземних мов**

Критерії	Показник	Діагностичний інструментарій
Особистісно-мотиваційний	Мотивація допрофесійної самореалізації	Тест на мотивацію до успіху Т. Елерса
	Ціннісні орієнтації	Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С. Бубнова»
	Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху	Тест «Всеосвіта» – Оцінка потреб досягнення успіхів
Професійно-діяльнісний	Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови	Тестування «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» (див. додаток З)
	Здатність до професійно-педагогічної діяльності	Анкета «Здатність викладача іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності» (див. додаток И)
	Комунікативні здібності	Методика для перевірки рівня комунікабельності (тест В. Ряховського)
Рефлексивно-творчий	Креативність викладача іноземної мови	Тест креативності та творчого потенціалу педагога
	Прояв педагогічної рефлексії	Діагностична методика А. Карпова та В. Пономарьової визначення вияву рефлексивності

З одного боку, діагностичний інструментарій ми відбирали з-поміж сталих і відомих тестів та анкет, що задекларували свою достатню поширеність у педагогічному колі [181; 183; 312; 488; 489; 486; 487; 489].

Одержання вірогідних даних про рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за цими методиками можливе було за умови дотримання принципу анонімності, де респонденти не оприлюднювали результати. Кожна методика мала

детальну інструкцію та шкалу декодування. З іншого – ми розробили власні контрольні-діагностичні інструменти, що будемо описувати впродовж цього підрозділу.

Контроль рівнів сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за визначеними в таблиці 4.2 показниками здійснювався двічі: на початку педагогічного експерименту та після нього.

Мета вхідного контролю: установити початковий рівень лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у контрольних та експериментальних групах. У процесі *підсумкового контролю* встановлювався рівень сформованості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів у контрольних та експериментальних групах на момент закінчення фахової підготовки у ЗВО після педагогічного експерименту.

Як було зазначено раніше, базами для впровадження обґрунтованої системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов стали ЗВО, що прописані в підрозділі 4.1 у кількості 406 осіб станом на 2018 рік (213 осіб) та 2019 рік (193 особи), що дозволяє звітувати про такі результати. Експериментальне навчання проводилося в групах, умовно названих як експериментальні (ЕГ), які склали 203 особи (2018 рік – 106 магістрантів; 2019 рік – 97 магістрантів), та контрольні групи (КГ), які склали також 203 особи (2018 рік – 107 магістрантів; 2019 рік – 96 магістрантів).

Експеримент розпочато 2018 року. Викладачі, які брали участь у експериментальному дослідженні, були забезпечені всім необхідним методичним матеріалом для його впровадження у процес фахової підготовки. Головною цільовою установкою в експериментальних групах у процесі експериментального дослідження було обов'язкове дотримання

обґрунтованої в третьому розділі системи. У контрольних групах реалізовувався традиційний підхід до навчання.

Перед початком вхідного контролю в межах визначення освітніх цілей майбутніх викладачів іноземних мов загалом було проведено опитування (див. додаток Ж, діагностична картка № 1). Цей питальник має відкриті запитання, що, з одного боку, дає можливість з'ясувати освітній рівень та соціальний статус майбутніх викладачів іноземних мов, а з іншого – запитання про розуміння магістрантами функційних обов'язків як викладачів іноземної мови та їх рольовий репертуар як фахівців. За допомогою ранжування ми з'ясували найбільш важливі для них вектори професійної самореалізації та ефективні технології для формування в них лінгвометодичної компетентності впродовж фахової підготовки. Отримані результати вказали на дещо різні очікування, що дозволили спланувати індивідуальні траєкторії роботи з магістрантами відповідно до їхніх індивідуальних уподобань.

За даними опитування, 253 особи (62,3%) – це магістранти від 21 до 30 років; 104 особи (25,6%) – віком від 31 до 50 років та 49 (12,1%) – від 50 і старше років. Ці дані свідчать про те, що основна кількість магістрантів – молоді люди, які знаходяться на етапі становлення себе як професіонала. Друга група – це вже професійно сталі особистості, які продовжують своє фахове зростання та самовдосконалення. Остання група – це магістрати після 50 років, які потребують цієї освіти в основному для документального підтвердження їхнього професійного статусу або для перекваліфікації. Кожна із зазначених груп має свої психолого-педагогічні особливості, які необхідно було враховувати для побудови моделі підготовки, зорієнтованої на формування лінгвометодичної компетентності.

Важливого значення для планування роботи, спрямованої на формування лінгвометодичної компетентності, набуває різний освітній рівень магістрантів, які планують стати майбутніми викладачами іноземних

мов. Дані свідчать, що виключно ступінь бакалавра мають 273 особи (67,2%); 81 (20,0%) – ступінь магістра; 38 (9,4%) – ступінь кандидата наук та 14 (3,4%) – доктора наук. Ці дані вказують на те, що майбутні викладачі іноземних мов мають різний рівень професійної освіченості та професійного досвіду, а це орієнтує на створення такого освітнього середовища, яке врахує зазначені особливості та індивідуалізує освітній процес.

Окрім цього, також потрібно враховувати й те, що сьогодні на спеціальність «014 Середня освіта» та 035 «Філологія» мають право вступати фахівці різних спеціальностей і навіть ті, що не мають відношення до педагогічної освіти. Практично 75,6% (307 магістрів) – це спеціалісти філологічного профілю, які в основному вивчали іноземні мови за першою освітою та мають відповідну кваліфікацію. Такі магістранти вкрай вмотивовані, на перший план висувають мету реалізувати себе та свої особистісні здібності якомога швидше. 21,2% (86 магістрантів) – це фахівці інших педагогічних спеціальностей, які потребують перекваліфікації. Остання категорія – це магістранти, які вступили на цю спеціальність, не маючи відношення ані до філології, ані до педагогіки взагалі (юристи, економісти, спеціалісти ІТ-галузі, бухгалтери, медики, управлінці та ін.). Такі магістранти становлять 3,2% (13 осіб) від загальної кількості. Зазначене свідчить, що очікування після навчання для кожної з цих груп будуть зовсім різні.

Зауважимо, що фахова підготовка в магістратурі зорієнтована в основному на самонавчання, оскільки основна кількість магістрантів має постійну роботу (363 магістранти – 89,4%). Решта або знаходиться в її пошуку, або має тимчасові підробітки – 43 особи (10,6%). Для більшості магістрантів навчання є головним видом діяльності, саме тому, як показує аналіз, вони активно долучені до процесу фахової підготовки. Окрім цього, багато з них уже працює у ЗВО й бере активну участь в освітньому процесі.

Усе це говорить про те, що магістранти навчаються вкрай мотивовано та усвідомлено.

Після опису загальних характеристик контрольної та експериментальної груп перейдемо до опису результатів вимірювань навчальних досягнень магістрантів за показниками сформованості лінгвометодичної компетентності та надамо якісний аналіз емпіричних даних, які були отримані на початку і наприкінці педагогічного експерименту.

Опис будемо здійснювати в межах кожного з обґрунтованих критеріїв.

Особистісно-мотиваційний критерій сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов

На констатувальному етапі педагогічного експерименту досліджувався показник «Мотивація до професійної самореалізації», за яким визначалися рівні вмотивованості майбутніх учителів іноземних мов на успіх. Показник «Мотивація до професійної самореалізації» визначався на основі методики Т. Елерса [488].

Методика Т. Елерса діагностики особистості на мотивацію до успіху становить питальник, який складається із сорока одного закритого запитання, відповіді на які у виразають чотири рівні мотивації до успіху: низька мотивація до успіху, середній рівень мотивації, помірно-високий рівень, занадто високий рівень мотивації до успіху. Кількість рівнів збігається з тою кількістю рівнів, що визначена нами в роботі для характеристики сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, а тому шкала оцінки рівня мотивації буде такою, як у таблиці 4.3.

Загальні результати за показником «Мотивація до професійної самореалізації» особистісно-мотиваційного критерію для КГ і ЕГ на початку експерименту розподілилися таким чином (табл. 4.4).

Таблиця 4.3

Розподіл балів за рівнями для показника «Мотивація до професійної самореалізації»

Рівні	Елементарний	Репродуктивний	Реконструктивний	Креативний
Бали	1 – 10	11 – 16	17 – 20	21 і більше

Таблиця 4.4

Розподіл учасників за рівнями для показника «Мотивація до професійної самореалізації» на початку експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	17	8,4%	86	42,4%	68	33,4%	32	15,8%
ЕГ	9	4,5%	95	46,8%	65	32,0%	34	16,7%

Другим показником особисто-мотиваційного критерію сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов є показник *«Ціннісні орієнтації»*, який визначався за методикою *«Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»* С. Бубнова [312]. За цією методикою встановлювалися рівні сформованості лінгвометодичної компетентності за напрямом *«Пізнання нового у світі, природі, людині»*. Для цього респондентам необхідно було відповісти «так» або «ні» на поставлені запитання, після чого за сумарною кількістю балів визначався рівень ціннісних орієнтацій кожної особи. За цією діагностикою розподіл балів за рівнями був таким: 1 бал – елементарний рівень, 2 – 3 – репродуктивний, 4 – 5 – реконструктивний, 6 – креативний рівень.

Емпіричні результати за показником *«Ціннісні орієнтації»* подано в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

**Розподіл учасників за рівнями для показника «Ціннісні орієнтації»
на початку експерименту**

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	15	7,4%	83	40,9%	75	36,9%	30	14,8%
ЕГ	13	6,4%	85	41,8%	73	36,0%	32	15,8%

Третім показником особистісно-мотиваційного критерію сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов став показник *«Потреба викладача іноземних мов в досягненні успіху»*. Для його розрахунку використано тест, наданий платформою Всеосвіта [487] *«Оцінка потреб досягнення успіхів»*, який дає можливість оцінити, якою мірою в майбутніх викладачів іноземних мов розвинена потреба або прагнення досягнути успіху на професійному поприщі. Тест орієнтований на викладачів-практиків різних дисциплін, а тому прийнятний для оцінювання потреб досягнення успіху у магістрантів як майбутніх викладачів іноземних мов, які вже мають певний педагогічний досвід.

У тесті пропонувалося висловити ступінь своєї згоди чи незгоди з певними твердженнями. Максимальний бал, який можна отримати за тестом, – 210 балів. Розподіл балів за рівнями був таким: 30 – 64 бали – елементарний рівень, 65 – 104 – репродуктивний, 105 – 164 – реконструктивний, 165 – 210 – креативний рівень.

Результати тестування магістрантів за показником *«Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху»*, отримані на початку педагогічного експерименту, подано в табл. 4.6.

Таблиця 4.6

**Розподіл учасників за рівнями
для показника «Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху»
на початку експерименту**

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	11	5,4%	85	41,9%	65	32,0%	42	20,7%
ЕГ	13	6,4%	81	39,9%	65	32,0%	44	21,7%

Згадані показники дали можливість у межах особисто-ціннісного критерію визначити рівні сформованості лінгвометодичної компетентності й оцінити, на що саме орієнтовані майбутні викладачі іноземних мов на початку фахової підготовки.

У процесі експериментального навчання здійснювався поточний контроль процесу формування лінгвометодичної компетентності. Він полягав у систематичному вирішенні завдань навчально-ігрового характеру та завдань на рефлексію, що сприяли підвищенню мотивації.

Виконання завдань, спрямованих на розвиток лінгвометодичної компетентності, є дієвим форматом оволодіння теоретичною інформацією на практичному рівні. Так, для розвитку лінгвометодичної компетентності використано навчально-ігрові завдання:

- на складання алгоритмів (магістрантам необхідно було скласти алгоритми проведення занять різних типів, фрагментів занять, циклів занять для студентів різних спеціальностей тощо);
- на класифікацію (наприклад, магістранти отримували вправи для використання за різною освітньою метою, які потрібно було класифікувати за різними цілями);
- на деталізацію (до вже розробленого плану заняття необхідно

підібрати ефективні освітні технології, методи та форми роботи, урахувавши освітні цілі студентів різних спеціальностей тощо).

Пропоновані завдання виконувалися та обговорювалися на практичних заняттях з використанням групових форм роботи, визначалися найкращі варіанти та корегувалися недоліки.

Завданням викладачів було: стимулювати до рефлексії в процесі виконання таких завдань, обговорювати, що їм удалося, а що ще потрібно доопрацьовувати, давалися рекомендації щодо зроблених студентами помилок та уникнення їх у майбутньому. Підкреслимо, що в процесі виконання подібних завдань майбутні викладачі іноземних мов училися не тільки усвідомлювати результат своєї педагогічної діяльності, а й конструктивно вказувати на недоліки в інших для розвитку власної рефлексії.

У процесі впровадження системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки вже на поточному контролі були помітні розбіжності між КГ і ЕГ. Магістранти в експериментальній групі порівняно з контрольною виявляли більш розвинені вміння формулювати освітні та професійно зорієнтовані цілі щодо майбутньої самореалізації, були більш мотивованими на успіх.

Протягом навчання ми мали за мету налаштувати майбутніх викладачів іноземних мов на саморозвиток і самовдосконалення у подальшому їхньому професійному становленні, а наприкінці педагогічного експерименту – порівняти навчальні результати контрольної та експериментальної групи щодо сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за особистісно-ціннісним критерієм.

Проведений нами повторний зріз за кожним із показників наведено нижче. Так, результати майбутніх викладачів іноземних мов за показником «Мотивація до професійної самореалізації» на початку та в кінці експерименту подано в табл. 4.7 та рис. 4.2 – 4.3.

Таблиця 4.7

Розподіл рівнів за показником «Мотивація до професійної самореалізації на початку та після експерименту»

Рівні	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	17	8,4%	86	42,4%	68	33,4%	32	15,8%
<i>Після</i>	9	4,5%	95	46,8%	65	32,0%	34	16,7%
ЕГ								
<i>До</i>	15	7,3%	85	41,9%	73	36,0%	30	14,8%
<i>Після</i>	5	2,5%	25	12,3%	119	58,6%	54	26,6%

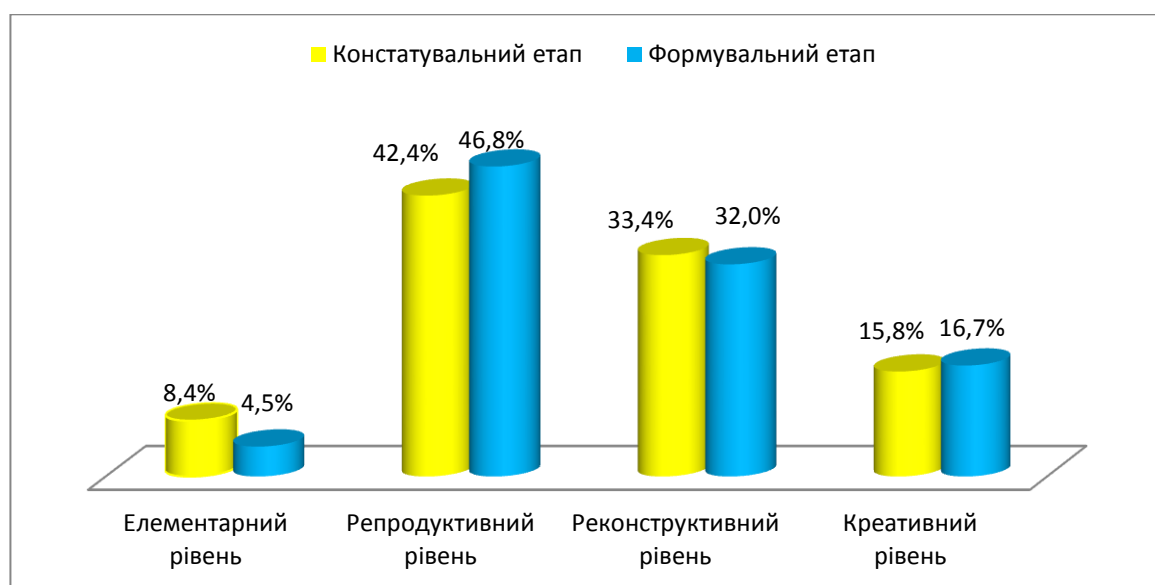


Рис. 4.2. Розподіл рівнів за показником «Мотивація до професійної самореалізації» для КГ на початку та в кінці експерименту

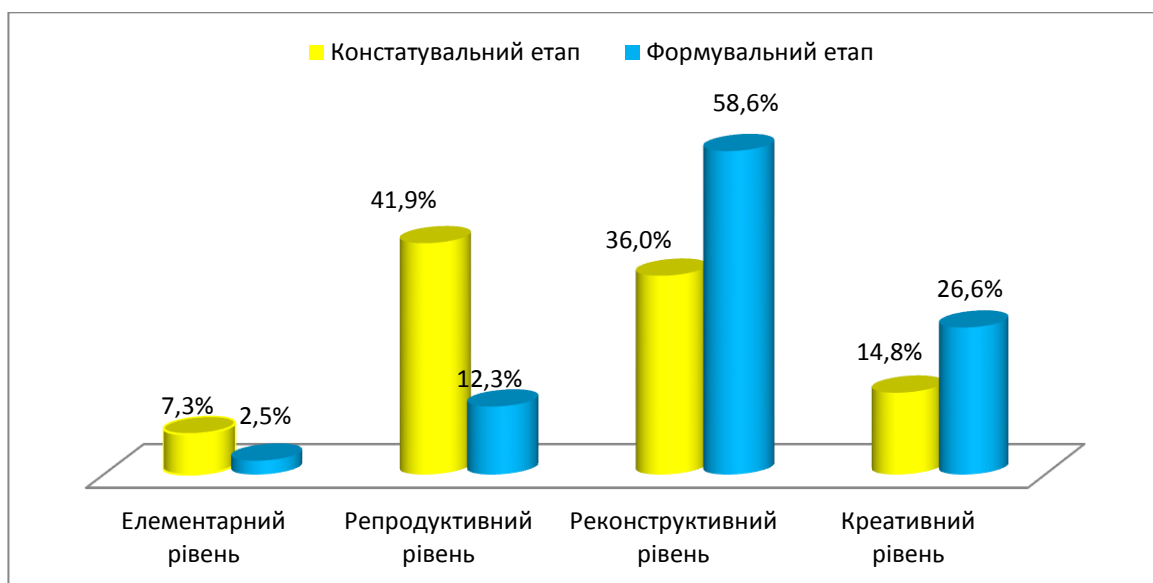


Рис. 4.3. Розподіл рівнів за показником «Мотивація до професійної самореалізації» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Загальні результати за показником «Ціннісні орієнтації» на початку і наприкінці педагогічного експерименту представлено в табл. 4.8 та рис. 4.4 – 4.5).

Таблиця 4.8

**Розподіл рівнів за показником «Ціннісні орієнтації»
на початку та після експерименту**

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	15	7,4%	83	40,9%	75	36,9%	30	14,8%
<i>Після</i>	11	5,4%	75	36,9%	83	40,9%	34	16,8%
ЕГ								
<i>До</i>	13	6,4%	85	41,8%	73	36,0%	32	15,8%
<i>Після</i>	7	3,4%	59	29,1%	75	36,9%	62	30,6%

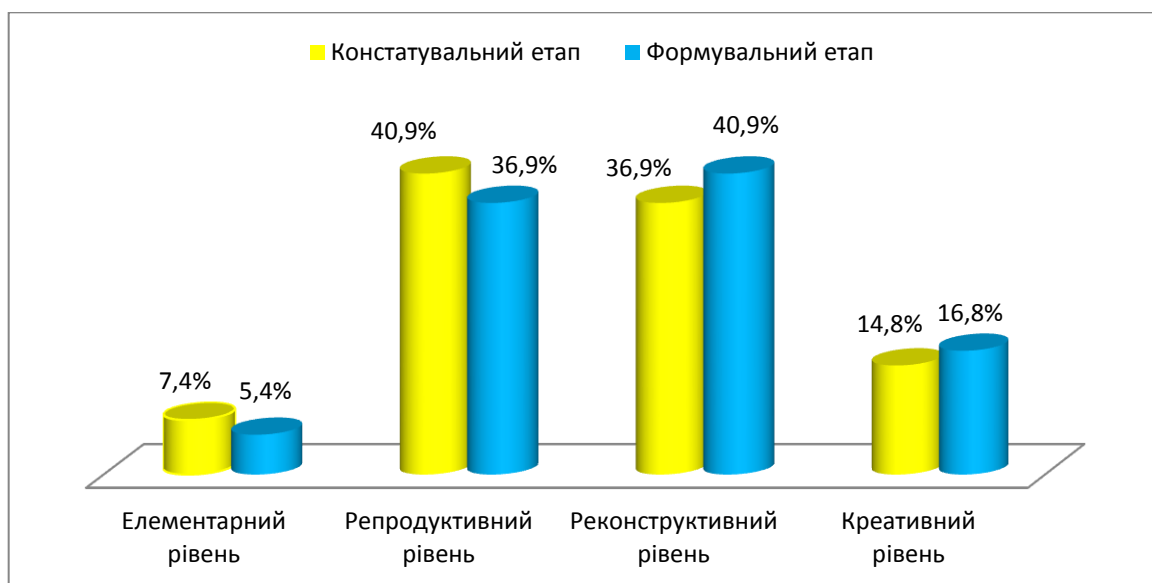


Рис. 4.4. Розподіл рівнів за показником «Ціннісні орієнтації» для КГ на початку та в кінці експерименту

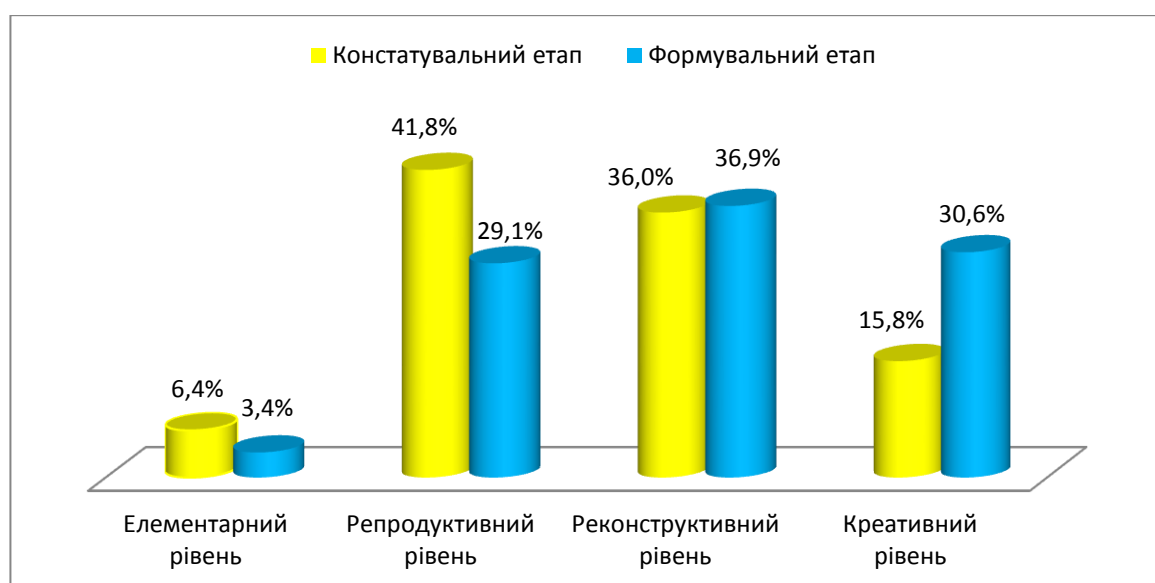


Рис. 4.5. Розподіл рівнів за показником «Ціннісні орієнтації» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Розподіл респондентів за рівнями для показника «Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху» на початку і наприкінці експерименту подано в табл. 4.9 та рис. 4.6 – 4.7).

Таблиця 4.9

Розподіл рівнів для показника «Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху» на початку та після експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	11	5,4%	85	41,9%	65	32,0%	42	20,7%
<i>Після</i>	9	4,4%	67	33,0%	75	36,9%	52	25,7%
ЕГ								
<i>До</i>	13	6,4%	81	39,9%	65	32,0%	44	21,7%
<i>Після</i>	5	2,5%	53	26,1%	77	37,9%	68	33,5%

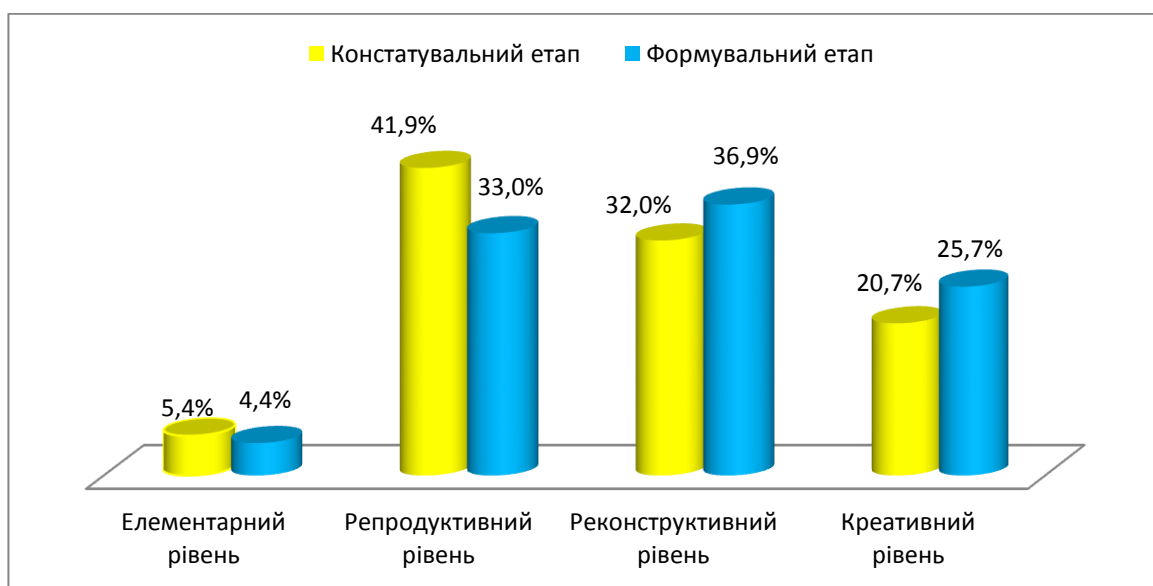


Рис. 4.6. Розподіл рівнів для показника «Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху» для КГ на початку та в кінці експерименту

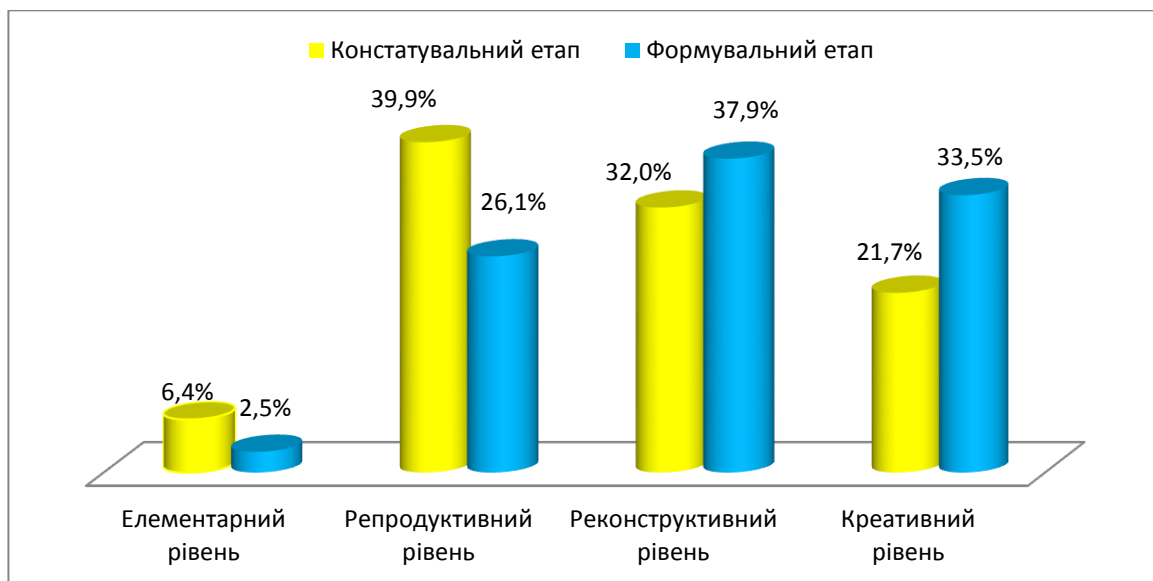


Рис. 4.7. Розподіл рівнів для показника «Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Одержані емпіричні дані потребували статистичної оцінки.

Оскільки візуально розподіл кожної з діаграм нагадував нормальний, було вирішено використати два статистичні критерії: критерій χ^2 -квадрат Пірсона для підтвердження нормальності розподілу рівнів у вибірках КГ і ЕГ та критерій Стьюдента оцінки середніх з метою показати, що на початку експерименту статистичні середні в ЕГ і КГ були однакові, а в кінці експерименту – різні.

Алгоритм використання критерію χ^2 -квадрат Пірсона надано у [259]. Для розрахунків використано табличний процесор Excel.

Нульова гіпотеза H_0 : розподіл у вибірці підлягає нормальному закону розподілу (розподіл нормальний).

Альтернативна гіпотеза H_a : розподіл у вибірці не є нормальним.

Обраний рівень значущості – 0,05. Критичне значення критерію – 7,81.

Скрин одного з розрахунків наведено на рис. 4.8.

Правило прийняття гіпотез:

якщо $|t_{\text{критичне}}| > |t_{\text{експериментальне}}|$, то приймається гіпотеза H_0 .

якщо $|t_{\text{критичне}}| < |t_{\text{експериментальне}}|$, то приймається гіпотеза H_a .

Перевірка на основі критерію Стюдента для оцінки середніх відбувалася з використанням статистичних функцій MS Excel: надбудова Пакет аналізу, Двовибірковий t-тест з різними дисперсіями (рис. 4.9).

	A	B	C	D	E	F	G
1	Двухвиборочний t-тест з різними дисперсіями (Критерій Стюдента)						
2							
3	Констатувальний етап			Формувальний етап			
4		<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>			<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>
5	Середнє значення	15,27	15,54		Середнє значення	17,06	18,11
6	Дисперсія	18,78	14,74		Дисперсія	8,04	12,99
7	Спостереження (к-ть учасників експерименту)	203	203		Спостереження (к-ть учасників експерименту)	203	203
8	Гіпотетична різниця середніх	0			Гіпотетична різниця середніх	0	
9	df	398			df	383	
10	t-статистичне	-0,67			t-статистичне	-3,26	
11	P(T<=t) одностороннє	0,25			P(T<=t) одностороннє	0,00	
12	t критичне одностороннє	1,65			t критичне одностороннє	1,65	
13	P(T<=t) двостороннє	0,51			P(T<=t) двостороннє	0,00	
14	t критичне двостороннє	1,97			t критичне двостороннє	1,97	

Рис. 4.9. Скрин оцінки середніх за критерієм Стюдента для показника «Мотивація до професійної самореалізації»

Загальні результати розрахунків для кожного з показників подано в табл. 4.11.

Дані таблиці засвідчують, що на початку експерименту для всіх показників розподіл у групах ЕГ та КГ був статистично однаковим, що дало підстави вважати експеримент коректно розпочатим щодо впровадження системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Аналіз даних наприкінці експерименту підтвердив успішність упровадження системи, оскільки статистично підтверджено відмінність середніх у КГ і ЕГ на рівні значущості 0,05 для кожного з показників:

за показником «Мотивація до професійної самореалізації» значення $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше за модуль $t_{\text{експериментальне}} = -3,26$, а тому середні 17,06 в КГ проти 18,01 в ЕГ слід уважати статистично різними;

для показника «Ціннісні орієнтації» значення $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше за модуль $t_{\text{експериментальне}} = -2,75$, а тому середні 4,21 в КГ проти 4,59 в ЕГ слід уважати статистично різними;

за показником «Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху» значення $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше за модуль $t_{\text{експериментальне}} = -2,61$, а тому середні 122,85 в КГ проти 132,37 в ЕГ слід уважати статистично різними.

Таблиця 4.11

**Оцінка середніх за особистісно-мотиваційним критерієм
на початку та в кінці експерименту**

Показник	Параметр	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотивація до професійної самореалізації	Середнє	15,27	15,54	17,06	18,11
	$t_{\text{експ}}$	-0,67		-3,26	
	Прийнята гіпотеза (H ₀ чи H _a)	H ₀		H _a	
Ціннісні орієнтації	Середнє	3,26	3,32	4,21	4,59
	$t_{\text{експ}}$	-0,38		-2,75	
	Прийнята гіпотеза (H ₀ чи H _a)	H ₀		H _a	
Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху	Середнє	112,38	114,38	122,85	132,37
	$t_{\text{експ}}$	112,38		114,38	
	Прийнята гіпотеза (H ₀ чи H _a)	H ₀		H _a	

За результатами якісного аналізу результатів педагогічного експерименту в межах особистісно-мотиваційного критерію встановлено, що майбутні викладачі іноземних мов з КГ мають знання, уміння та навички

щодо постановки цілей, але відмічається дещо неосмислений інтерес до викладацької діяльності, що виражається в незацікавленому до неї ставленні. Окрім цього, вони розуміють цінність формування лінгвометодичної компетентності, але не вміють себе достатньо вмотивувати та знайти свої сильні сторони для подальшого саморозвитку та самовиховання.

В ЕГ відмічається висока мотивація щодо підвищення рівня знань та вмінь для впровадження в освітній процес ЗВО компетентнісної моделі. Магістранти мають стійку мотивацію до формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки, а також налаштовані продовжити її формування після закінчення навчання. Відмітимо, що в них проявляються установки та ціннісні орієнтації на досягання успіху й на самореалізацію в професійній діяльності, що проявляється в наполегливості при виконання завдань різного формату. Збільшилася кількість майбутніх викладачів іноземних мов, які досягли просунутого рівня: вони мають високий рівень мотивації із чітким стратегічним планом щодо самореалізації себе в професійному середовищі. Такі магістранти мають високий інтерес до майбутньої професійної діяльності, що проявляється в бажанні до професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації. Цінним є те, що вони усвідомлюють значення формування лінгвометодичної підготовки та впровадження компетентнісно зорієнтованих принципів у їх власну педагогічну практику на засадах професійно-творчої самореалізації.

Професійно-діяльнісний критерій сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Задля встановлення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності за професійно-діялісним критерієм двічі (на початку і в кінці педагогічного експерименту) було проведено контрольньо-діагностичний моніторинг за показниками «Обсяг знань професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови», «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» та «Комунікативні здібності».

Для оцінки лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за показником «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» магістрантам треба було пройти тестування (див. додаток З, Діагностична картка 2).

Максимальний бал за тестування – 100, причому: елементарний рівню відповідав результат 0 – 25 бали, репродуктивному – 26 – 50, реконструктивному – 51 – 75, креативному – 76 – 100.

Розподіл учасників за рівнями відповідно до показника «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» наведено в таблиці (табл. 4.12).

Таблиця 4.12

Розподіл рівнів за показником «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» на початку експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	59	29,1%	77	37,9%	57	28,1%	10	4,9%
ЕГ	61	30,0%	71	35,1%	63	31,0%	8	3,9%

Іншим показником сформованості лінгвометодичної компетентності за професійно-діяльним критерієм визначено «Здатність до професійно-педагогічної діяльності». Цей показник визначався за анкетною «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» (див. додаток И, Діагностична картка 3). Максимальний бал – 20, причому: 0 – 4 бали відповідали елементарному рівню, 5 – 9 – репродуктивному, 10 – 14 – реконструктивному, 15 – 20 – креативному.

Розподіл учасників за рівнями для показника «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» на початку експерименту представлено в таблиці табл. 4.13.

Таблиця 4.13

Розподіл за рівнями для показника «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» на початку експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	65	32,0%	87	42,9%	42	20,7%	9	4,4%
ЕГ	62	30,5%	90	44,3%	47	23,2%	4	2,0%

Третім показником сформованості лінгвометодичної компетентності за професійно-діяльним критерієм обрано «Комунікативні здібності», визначення якого було підпорядковано методиці для перевірки рівня комунікабельності за тестом В. Ряховського [489]. Ця методика дає можливість визначити рівень умінь спілкуватись з іншими людьми з метою співпраці та взаємодії. За тестом необхідно обрати відповідь («так», «ні», «іноді»), яка описує поведінку магістранта у зазначених ситуаціях. Бали за відповіді підсумовуються, причому, чим більше особа набрала балів, тим нижче в неї рівень комунікабельності.

Результати за рівнями розподіляються таким чином: 25 – 32 бали – елементарний рівень, 17 – 24 – репродуктивний, 9 – 16 – реконструктивний, 8 і менше – креативний.

Розподіл магістрантів КГ і ЕГ за рівнями для показника «Комунікативні здібності» на початку експерименту подано в табл. 4.14.

На основі аналізу результатів за показниками професійно-діяльним критерію ми встановили, що на початку педагогічного експерименту майбутні викладачі іноземних мов мають недостатні знання про технології проведення занять на основі компетентнісного підходу, недостатньо орієнтуються у формах організації самостійної діяльності студентів, мають загальні уявлення про освітні цілі студентів різних спеціальностей і про те, як

саме підлаштувати під освітні цілі робочі програми дисциплін з вивчення іноземних мов у ЗВО тощо.

Таблиця 4.14

**Розподіл за рівнями для показника «Комунікативні здібності»
на початку експерименту**

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	31	15,3%	85	41,9%	55	27,1%	32	15,7%
ЕГ	35	17,2%	93	45,8%	49	24,1%	26	12,9%

В обох групах майбутні викладачі іноземних мов мають більшою мірою недостатні лінгвометодичні знання, уміння та навички для успішного виконання професійних завдань. Окрім цього, вони мають недостатньо осмислені навички для перевірки філологічних знань у студентів різних спеціальностей.

Також встановлено, що майбутні викладачі іноземних мов потребують допомоги в обранні ефективних методів, форм і технологій для роботи зі студентами різних спеціальностей. Зауважимо, що самі майбутні викладачі потребують допомоги в питаннях володіння методами науково-педагогічного пізнання та дослідження, не мають достатніх знань та вмінь для продуктивного вивчення й аналізу досвіду з обраної наукової проблеми тощо.

Отримані за результатами тестування емпіричні дані за кожним із показників професійно-діяльнісного критерію сформованості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов дали можливість зорієнтуватися, з одного боку, із змістом їхньої фахової підготовки та підтвердити, що саме визначений у системі змістовий складник є актуальним та своєчасним для підготовки таких викладачів. З іншого – ми

побачили, що рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в обох групах за цим критерієм є статистично однаковим, що підтвердило коректність початку педагогічного експерименту на основі валідних результатів.

Поточний контроль за навчальними досягнення магістрантів у рамках професійно-діяльнісного критерію передбачав контрольні та модульні зрізи, заліки, іспити, різнорівневий поточний контроль під час практичних і семінарських занять, опитування, дискусії, виконання науково-дослідних проєктів тощо.

Оскільки лінгвометодична компетентність майбутніх викладачів іноземних мов за професійно-діяльним критерієм характеризувалася здатністю до перенесення знань, умінь та навичок у діяльну професійну площину, то в модульних роботах ми використовувати особливі завдання, виконання яких вимагало такого перенесення. Одним із типів таких завдань стали критеріально зорієнтовані тести. У науковій літературі розрізняють два види таких тестів: тести, що визначають рівень індивідуальних досягнень студентів, і кваліфікаційні тести [162, с. 159]. Критеріально зорієнтовані тести в нашому випадку були орієнтовані на виявлення рівня сформованості знань, умінь, навичок, які характеризують лінгвометодичну компетентність майбутніх викладачів іноземних мов за професійно-діяльним критерієм, а також дали можливість удосконалити поточний процес формування лінгвометодичної компетентності. Завдання тесту формулювалися в чинних термінах, знання яких перевірялися у процесі прояву лінгвометодичної компетентності. Інакше кажучи, ці тести ми пропонували як такі, що можуть оцінити освітні досягнення магістрантів у процесі їхньої фахової підготовки.

Магістрантам було запропоновано завдання різних типів: перша група – вимагалось вибрати один із варіантів відповіді; друга група – потрібно було розв'язати завдання середнього рівня складності (доповнити або розширити трактування); третя група – вимагалось продемонструвати вміння та навички

застосовувати компетентнісний підхід у процесі виконання ситуаційного завдання; четверта група – потрібно було застосувати творчий підхід для обрання та обґрунтування авторських шляхів щодо вирішення ситуаційних завдань. Один із тестів представлено як приклад у додатку Б для оцінювання рівня сформованості лінгвометодичної компетентності за професійно-діяльнісним критерієм під час опанування дисципліни «Комунікативні стратегії».

Важливу роль у поточній діагностиці відігравала і педагогічна практика, на момент закінчення якої завершувалося укладання лінгвометодичного портфоліо за критеріями для оцінки, що представлені в додатку, де обов'язковою була звітна документація про проходження практики в додатку В. Перед проходженням педагогічної практики магістрантам було запропоновано пройти анкетування для визначення суб'єктивного рівня сформованості лінгвометодичної компетентності як майбутнього викладача іноземної мови під час роботи у ЗВО (див. додаток В.3). Отримані результати дали можливість упродовж практики розвинути ті якості, які майбутні викладачі іноземної мови вважали в себе недостатньо сформованими або недостатньо розвиненими. Саме ці результати стали стимулом до вдосконалення лінгвометодичної компетентності впродовж проходження педагогічної практики.

Відзначимо, що на рівень сформованості лінгвометодичної компетентності за професійно-діяльнісним критерієм упродовж проходження практики мало вплив проектування компетентнісних занять для студентів різних спеціальностей: процес проходження практики вміщує і процес аналізу роботи інших (одногрупників, методистів, викладачів профільних кафедр), і проведення власних занять на засадах компетентнісного підходу зі студентами різних спеціальностей. У додатках представлено матеріали для аналізу занять (див. додаток В.2), критерії та рівні для оцінювання лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у

процесі проведення занять під час педагогічної практики у ЗВО (див. додаток В.1) та програма практики (див. додаток В).

Від ефективності проведення занять і якості аналізу занять, проведених іншими, складалася загальна оцінка методиста з педагогічної практики від бази практики магістранта. Самоаналіз власних занять та аналіз занять інших за наданим зразком репрезентовано в додатку В.1, який, з одного боку, давав нам можливість здійснювати моніторинг, а з іншого – стимулював до саморефлексії самих майбутніх викладачів іноземних мов.

Поточне оцінювання дало можливість констатувати підвищення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за професійно-діяльним критерієм в обох групах. Але на основі спостережень встановлено, що майбутні викладачі в контрольних групах хоча й проявляють здатність демонструвати лінгвометодичну компетентність, проте лише в умінні складати вправи частково-пошукового, репродуктивного характеру на формування в студентів різних спеціальностей професійної компетентності, але такі вміння не мають системного характеру. Типові завдання майбутні викладачі іноземних мов виконують без творчого підходу і більшою мірою за зразком. Відмічаються вміння використовувати дієві засоби, форми та технології організації освітньої діяльності студентів, проте вони мають більшою мірою шаблонний і стереотипний характер.

Магістранти ЕГ демонструють більш розвинені вміння відбирати влучний аутентичний матеріал та складати ефективні комплекси особистісно зорієнтованих варіативних вправ для роботи зі студентами різних спеціальностей. У процесі написання магістерських робіт майбутні викладачі експериментальних груп проявляли твору індивідуальність. Під час роботи над дослідженнями магістранти проявляли високий рівень творчого мислення, здатність до прийняття нестандартних професійно-педагогічних рішень, високий рівень інтелектуальний здібностей, активність у всіх сферах

професійно-педагогічної діяльності, що була спрямована на саморозвиток та формування лінгвометодичної компетентності.

Важливим елементом впливу на формування лінгвометодичної компетентності став і сам процес написання магістерської роботи, який проходив у три етапи і певним чином оцінювався. Так, упродовж першого етапу підготовки магістерської роботи передбачено звіт щодо: обґрунтування магістерської роботи (20 балів); участь у конференції (тези / стаття) (40 балів); складання списку використаних джерел за темою дослідження (20 балів). Під час другого етапу необхідно: пройти передзахист магістерської роботи (30 балів); оновити та доповнити літературу (10 балів), підготувати повністю готовий перший розділ (20 балів), перший параграф другого розділу (10 балів) та план експериментального дослідження (10 балів); узяти участь у конференції або мати публікацію (10 балів). Під час завершального (третього) етапу слід звітувати про участь у конференції (20 балів) та завершити написання магістерської роботи (60 балів), пройти передзахист (20 балів). Зазначимо, що до поточного контролю були зараховані результати першого та другого етапів. Результати третього етапу, як і сам остаточний захист, ураховувались під час підсумкового контролю. Отже, нами описано заходи, які впливали на рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за професійно-діяльнісним критерієм через оцінювання навчальних досягнень. Надалі опишемо отримані емпіричні дані після педагогічного експерименту в межах професійно-діялісного критерію та їхній статистичний аналіз.

Загальні результати за показником «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» на початку і в кінці педагогічного експерименту подані у табл. 4.15 та на рис. 4.10 – 4.11.

Таблиця 4.15

Розподіл магістрантів за рівнями для показника «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» на початку та після експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	59	29,1%	77	37,9%	57	28,1%	10	4,9%
<i>Після</i>	29	14,3%	89	43,8%	69	34,0%	16	7,9%
ЕГ								
<i>До</i>	61	30,0%	71	35,1%	63	31,0%	8	3,9%
<i>Після</i>	24	11,8%	83	40,9%	72	35,5%	24	11,8%

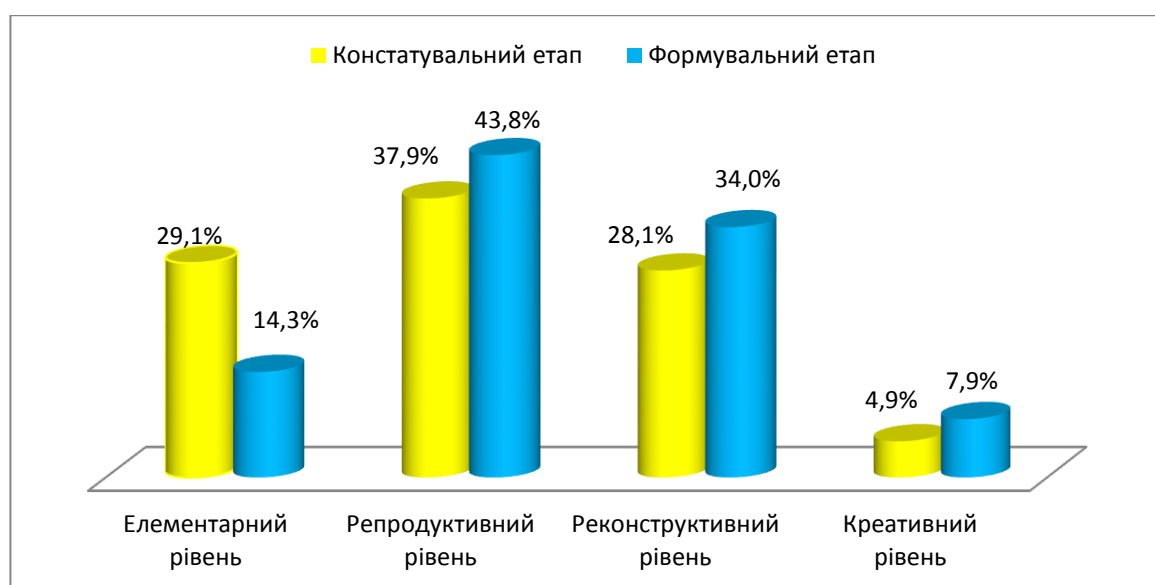


Рис. 4.10. Розподіл рівнів за показником «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» для КГ на початку та в кінці експерименту

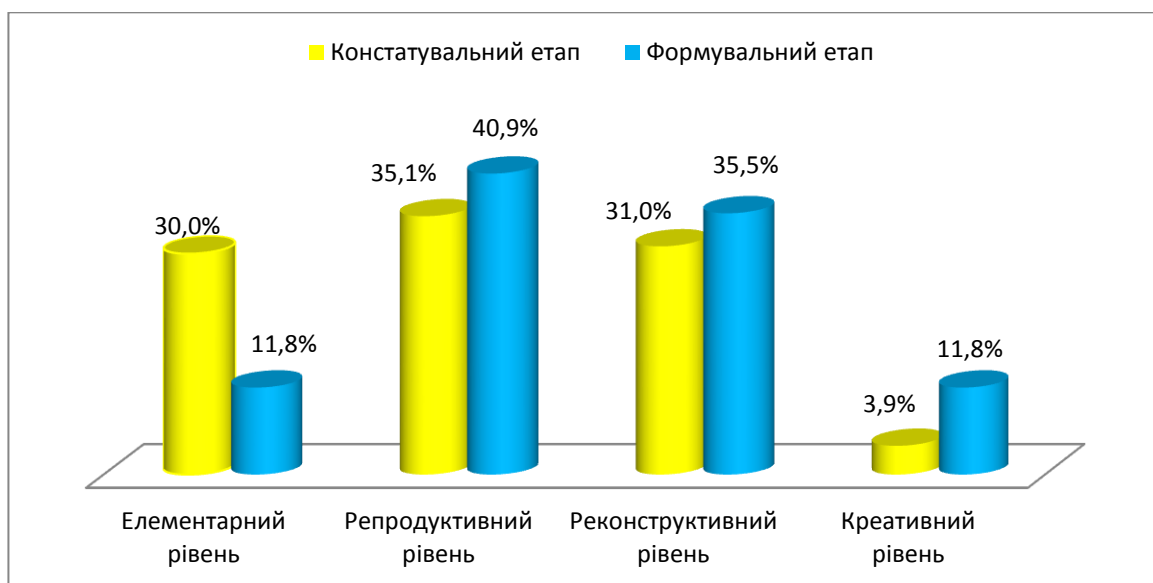


Рис. 4.11. Розподіл рівнів за показником «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Загальні результати до і після експерименту за показником «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» розподілилися так, як наведено в табл. 4.16 та рис. 4.12 – 4.13.

Таблиця 4.16

Розподіл рівнів за показником «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» на початку та після експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	65	32,0%	87	42,9%	42	20,7%	9	4,4%
<i>Після</i>	45	22,2%	94	46,3%	50	24,6%	14	6,9%
ЕГ								
<i>До</i>	62	30,5%	90	44,3%	47	23,2%	4	2,0%
<i>Після</i>	35	17,2%	50	24,6%	79	38,9%	39	19,3%

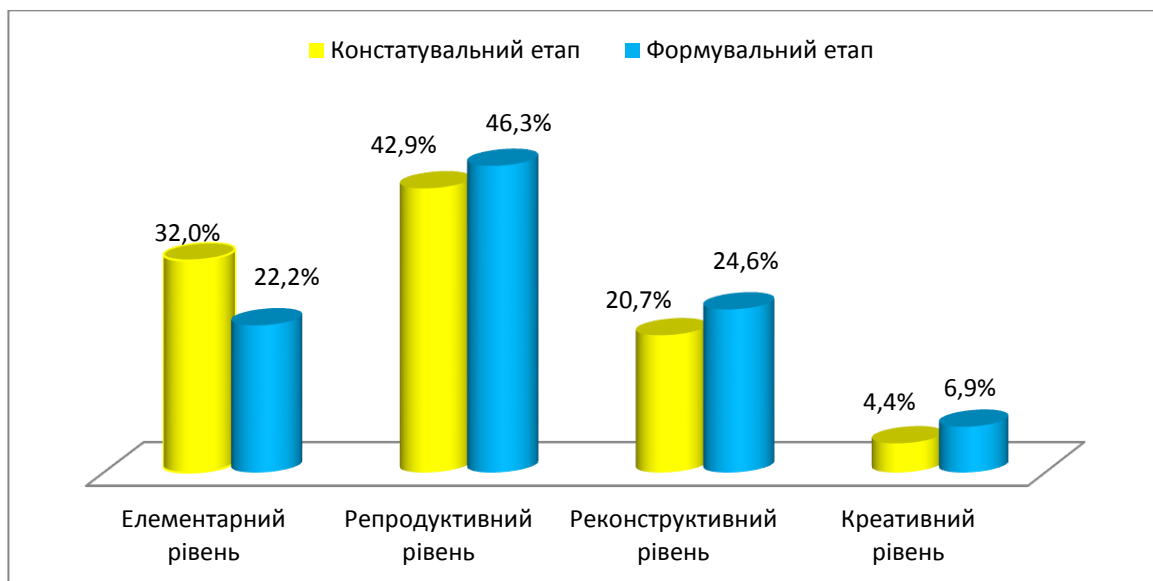


Рис. 4.12. Розподіл рівнів за показником «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» для КГ на початку та в кінці експерименту

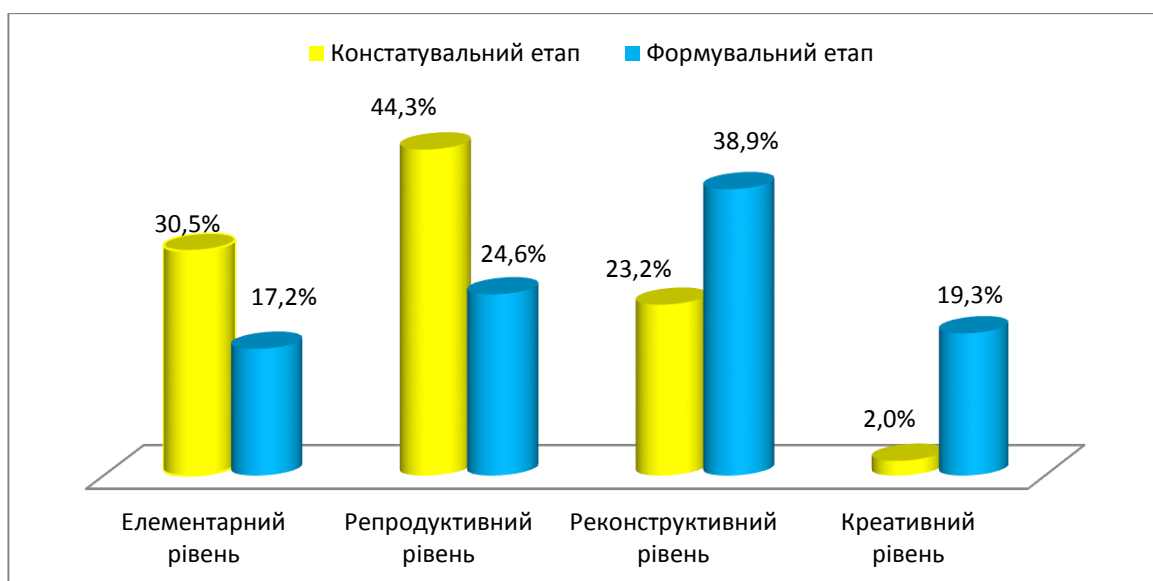


Рис. 4.13. Розподіл рівнів за показником «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Емпіричні результати педагогічного експерименту за показником «Комунікативні здібності» професійно-діяльнісного критерію подано в табл. 4.17 та рис. 4.14 – 4.15.

Таблиця 4.17

**Розподіл рівнів за показником «Комунікативні здібності»
на початку та після експерименту**

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	31	15,3%	85	41,9%	55	27,1%	32	15,7%
<i>Після</i>	25	12,3%	79	38,9%	65	32,0%	34	16,8%
ЕГ								
<i>До</i>	35	17,2%	93	45,8%	49	24,1%	26	12,9%
<i>Після</i>	23	11,4%	49	24,1%	83	40,9%	48	23,6%

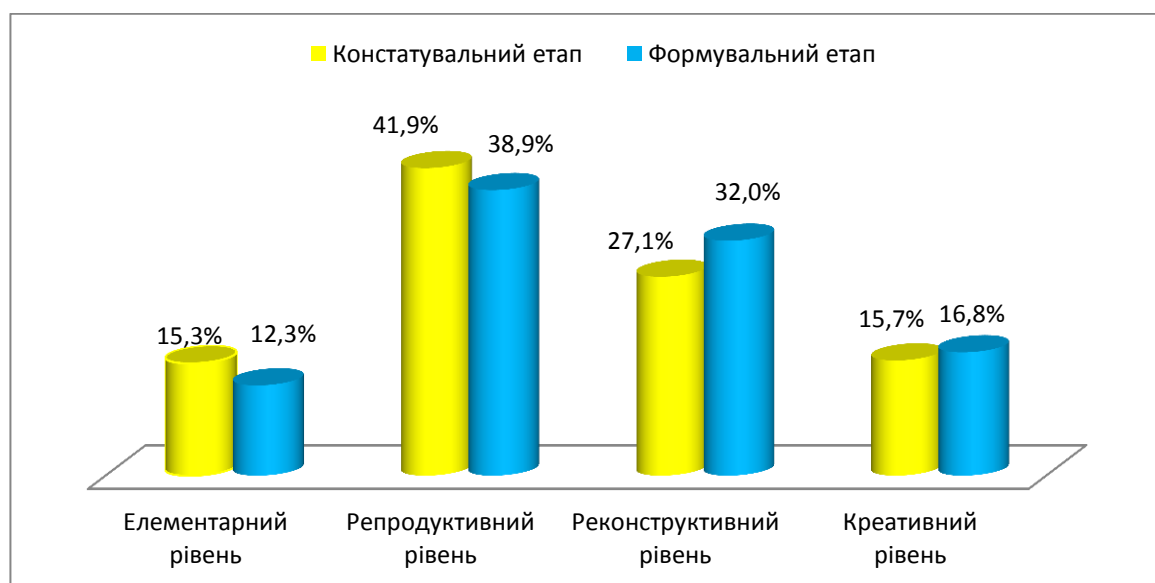


Рис. 4.14. Розподіл рівнів за показником «Комунікативні здібності» для КГ на початку та в кінці експерименту

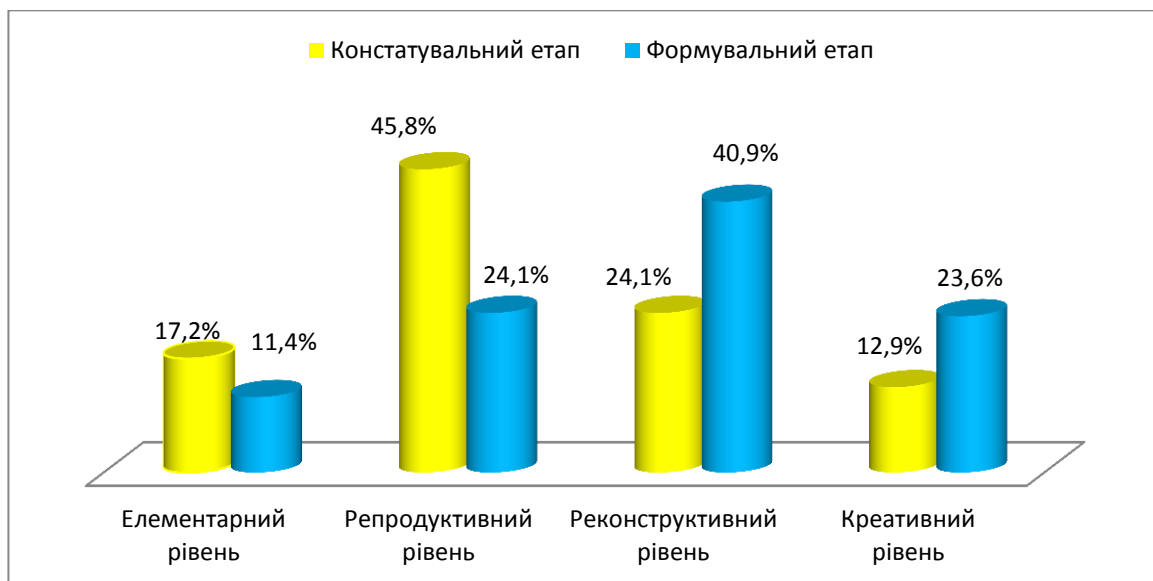


Рис. 4.15. Розподіл рівнів за показником «Комунікативні здібності» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Отримані емпіричні дані також потребували статистичного аналізу, а тому знову були задіяні спочатку критерій χ^2 -квадрат Пірсона для підтвердження нормальності розподілу у вибірках, а потім критерій Стьюдента для визначення подібності середніх на початку і їх статистичної відмінності наприкінці педагогічного експерименту.

Установлений рівень значущості 0,05 обумовив критичні значення для критерію χ^2 -квадрат на рівні 7,81, а для критерію Стьюдента на рівні 1,97. Розрахунки виконувалися в табличному процесорі Excel. Результати по критерію χ^2 -квадрат Пірсона наведено в таблиці 4.18, а по критерію Стьюдента – у таблиці 4.19.

Статистичний аналіз засвідчив, що вибірки на початку і в кінці експерименту дійсно розподілені за нормальним законом, а тому коректним є використання критерію Стьюдента оцінки середніх.

Порівняння середніх у КГ і ЕГ для кожного показника засвідчило на початку експерименту їхню статистичну подібність і статистично значущу відмінність після впровадження розробленої системи:

Таблиця 4.18

Оцінка нормальності розподілів за професійно-діяльнісним критерієм

Показники	«Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови»		«Здатність до професійно-педагогічної діяльності»		«Комунікативні здібності»	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Групи						
Статистичне значення	0,024	0,0021	0,00001	0,0003	0,00028	0,00018
Прийнята гіпотеза	H_0	H_0	H_0	H_0	H_0	H_0

Таблиця 4.19

Оцінка середніх за професійно-діяльнісним критерієм на початку та в кінці експерименту

Показник	Параметр	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови	Середнє	36,50	37,23	46,99	51,49
	$t_{експ}$	-0,34		-2,42	
	Прийнята гіпотеза (H_0 чи H_a)	H_0		H_a	
Здатність до професійно-педагогічної діяльності	Середнє	6,83	6,64	10,22	11,42
	$t_{експ}$	0,47		-3,16	
	Прийнята гіпотеза (H_0 чи H_a)	H_0		H_a	
Комунікативні здібності	Середнє	16,81	17,25	14,76	12,56
	$t_{експ}$	-0,59		3,25	
	Прийнята гіпотеза (H_0 чи H_a)	H_0		H_a	

для показника «Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови» значення $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше за модуль $t_{\text{експериментальне}} = -2,42$, що означає, що середні у вибірках (46,99 у КГ проти 51,49 в ЕГ) статистично різні, і це не можна пояснити випадковими причинами;

для показника «Здатність до професійно-педагогічної діяльності» значення $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше за модуль $t_{\text{експериментальне}} = -3,16$, а тому середні (10,22 у КГ проти 11,42 в ЕГ) у ЕГ слід уважати вищими;

для показника «Комунікативні здібності» значення $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше $t_{\text{експериментальне}} = 3,25$, що означає середні статистично відрізняються (14,76 у КГ проти 12,56 в ЕГ).

Якісний аналіз статистичних розрахунків та аналіз проміжних видів контролю, що були описані, надає підстави для такого висновку: майбутні викладачі іноземних мов в експериментальних групах на більш високому рівні володіють професійними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для проектування та проведення занять у ЗВО; застосовують творчий підхід для відбору форм, методів і технологій навчання, уміють самостійно обирати й обґрунтовувати власні підходи до вирішення професійних завдань та обґрунтовувати власний вибір.

Рефлексивно-творчий критерій сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов

Для оцінки сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за рефлексивно-творчим критерієм використано показники «Креативність викладача іноземної мови» та «Прояв педагогічною рефлексією».

Методика статистичного опрацювання результатів педагогічного експерименту за показником «Креативність викладача іноземної мови» полягала у виконанні завдань тесту креативності та творчого потенціалу педагога. Максимальний бал, який можна було отримати за тест, – 10. Відповідно, рівні сформованості лінгвометодичної компетентності за

показником «Креативність викладача іноземної мови» були такими: 0 – 2 бали відповідають елементарному рівню, 3 – 5 балів – репродуктивному рівню, 6 – 8 балів – реконструктивному; 9 – 10 балів – креативному.

Розподіл учасників за рівнями на початку експерименту наведено в табл. 4.20

Таблиця 4.20

Розподіл рівнів за показником «Креативність» на початку експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	50	24,6%	53	26,1%	71	35,0%	29	14,3%
ЕГ	60	29,6%	61	30,0%	56	27,6%	26	12,8%

Другим показником сформованості лінгвометодичної компетентності за рефлексивно-творчим критерієм визначено «Прояв педагогічної рефлексії», для оцінки якого використано діагностичну методичку А. Карпова та В. Пономарьової [181; 183].

За цією методикою магістрантам потрібно було оцінити власний прояв рефлексивності через відповіді на запитання за шкалою від 1 до 7, де 1 – абсолютно неправильно, 4 – не знаю, 7 – однозначно правильно. Відповідно до питальника бали були розподілені за рівнями так: 0 – 100 балів – відповідають елементарному рівню, 101 – 122 – репродуктивному, 123 – 147 – реконструктивному; 148 – 189 – креативному.

Розподіл рівнів за показником «Прояв педагогічної рефлексії» на початку експерименту подано в табл. 4.21.

На початку експерименту магістранти мали можливість здійснити самодіагностику власного професійного рівня як викладача іноземних мов:

магістрантам було запропоновано зробити самооцінку мотиваційного, когнітивного, морально-вольового, гностичного, організаційного,

Таблиця 4.21

**Розподіл рівнів за показником «Прояв педагогічної рефлексії»
на початку експерименту**

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	63	31,0%	58	28,6%	58	28,6%	24	11,8%
ЕГ	61	30,0%	59	29,1%	57	28,1%	26	12,8%

комунікативного чинників і здатності до самоуправління в педагогічній діяльності [334]. Результати самодіагностики показали, що загалом у майбутніх викладачів іноземних мов достатній рівень мотивації та морально-вольових якостей до оволодіння спеціальністю, але вони не впевнені у своїх силах та потребують пошуку себе як майбутнього спеціаліста.

Когнітивний та гностичний чинники указують на те, що майбутні викладачі іноземних мов хоча й мають підтверджений вступними іспитами достатній рівень загальноосвітніх, психолого-педагогічних, методичних, лінгвістичних та філологічних знань і вмінь, але все-таки не дають високі бали. Загалом за цими чинниками фіксуються середньостатистичні показники. В основному це стосується непевності в прояві креативності в процесі методичної та науково-дослідницької діяльності. Посередні показники були зазначені в організаційному чиннику. І хоча загалом майбутні викладачі присвоюють середні рангові місця цьому чинникові, то все ж таки вони відмічають труднощі в: умінні працювати в бібліотеці або в репозиторіях (уважають, що все можна знайти виключно в мережі Інтернет); не завжди вміють орієнтуватися у класифікації джерел; володінні різними прийомами фіксації прочитаного. Окрім цього, відчують складність у

користуванні оргтехнікою та банком комп'ютерної інформації для різних професійних цілей.

У контексті дослідження комунікативних чинників магістранти показали здатність акумулювати й використовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, потяг до співпраці та взаємодопомоги в професійному педагогічному саморозвитку, проте відчують значні труднощі в здатності відстоювати свою думку та переконувати інших у процесі дискусії. Примітно, що вони потребують знань щодо організації самоосвітньої діяльності інших, бо ще самі відчують потребу в менторстві. У блоці щодо самоуправління в педагогічній діяльності ми відмічаємо схожу картину. Майбутні викладачі іноземних мов недостатньо володіють техніками для здійснення саморефлексії та самоаналізу себе як майбутнього викладача іноземної мови, який працює у ЗВО.

Отже, за даними якісного аналізу даних ми бачимо, що на вхідному контролі магістранти обох груп перебувають на подібному рівні сформованості лінгвометодичної компетентності за рефлексивно-творчим критерієм. В обох групах респонденти потребують менторського контролю та заохочення з боку професорсько-викладацького складу. Далеко не всі майбутні викладачі іноземних мов мають здатність до рефлексії, вони недостатньо орієнтовані проявляти творчість під час виконання квазіпрофесійних завдань.

Поточний контроль реалізовано під час традиційних практикумів, семінарів, лекцій; у процесі педагогічної взаємодії під час індивідуальної роботи, у групах або парах; під час різних дослідницьких і творчих завдань та проєктів; підготовки магістерської роботи; дискусій, науково-дослідних проєктів тощо. Перед проходженням практики магістранти проходили самодіагностику педагогічної самооцінки діяльності педагога (див. додаток В.3). Анкета вміщує запитання щодо орієнтованості майбутніх викладачів іноземних мов творчо підходити до педагогічного процесу впродовж

педагогічної діяльності, умінь організовувати роботу з талановитими студентами різних спеціальностей позанавчальним процесом, готувати їх до предметних олімпіад, конкурсів тощо. Цим ми моніторили орієнтованість магістрантів самим брати участь у професійно зорієнтованих конкурсах, конференціях, семінарах, експериментально-пошуковій роботі, тренінгах та курсах підвищення кваліфікації для викладачів іноземних мов.

Протягом експерименту ситуація змінювалася на користь експериментальної групи. Спостереження підтвердили, що магістранти експериментальних груп мають більш позитивне ставлення до саморозвитку та самовдосконалення своєї професійної діяльності, тому проявляють інтерес до саморефлексії. У контрольних групах, порівняно з експериментальними, відмічається нестійкий рівень соціальної активності, який потребує епізодичного контролю. Магістранти обох груп хоча і приєднуються до творчих процесів, але в контрольних групах дії магістрантів мають формальний і шаблонний характер.

Характер роботи експериментальних груп має значно більших рефлексивний характер. Вони вміють та знають, що визначення та обговорення помилок призведе до професійного самовдосконалення та підвищення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності. Впродовж фахової підготовки магістранти експериментальних груп оволоділи навичками рефлексії, що дали їм можливість ефективно здійснювати самоаналіз, який допоміг тільки покращити результати їх професійно-педагогічної діяльності. Технологічний супровід педагогічної системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов стимулював до самоаналізу власних результатів професійно-педагогічної діяльності та професійно-педагогічної діяльності інших.

Емпіричні дані узагальнено в таблицях 4.22 – 4.23 та на рисунках 4.16 – 4.17.

Таблиця 4.22

Розподіл рівнів за показником «Креативність викладача іноземної мови» на початку та після експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	50	24,6%	53	26,1%	71	35,0%	29	14,3%
<i>Після</i>	43	21,2%	39	19,2%	79	38,9%	42	20,7%
ЕГ								
<i>До</i>	60	29,6%	61	30,0%	56	27,6%	26	12,8%
<i>Після</i>	35	17,2%	42	20,7%	83	40,9%	43	21,2%

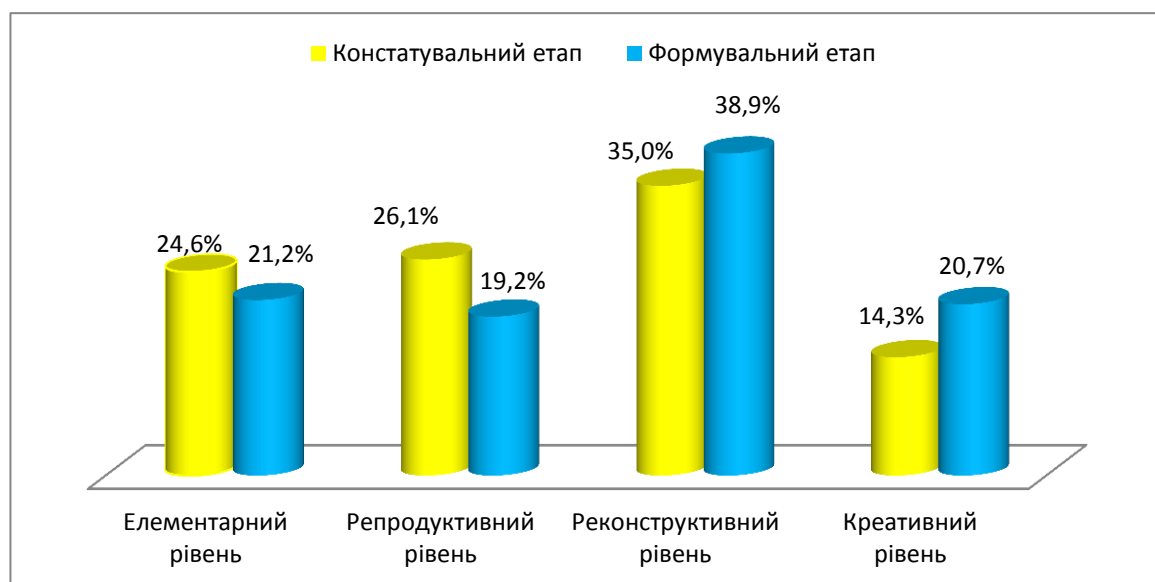


Рис. 4.16. Розподіл рівнів за показником «Креативність викладача іноземної мови» для КГ на початку та в кінці експерименту

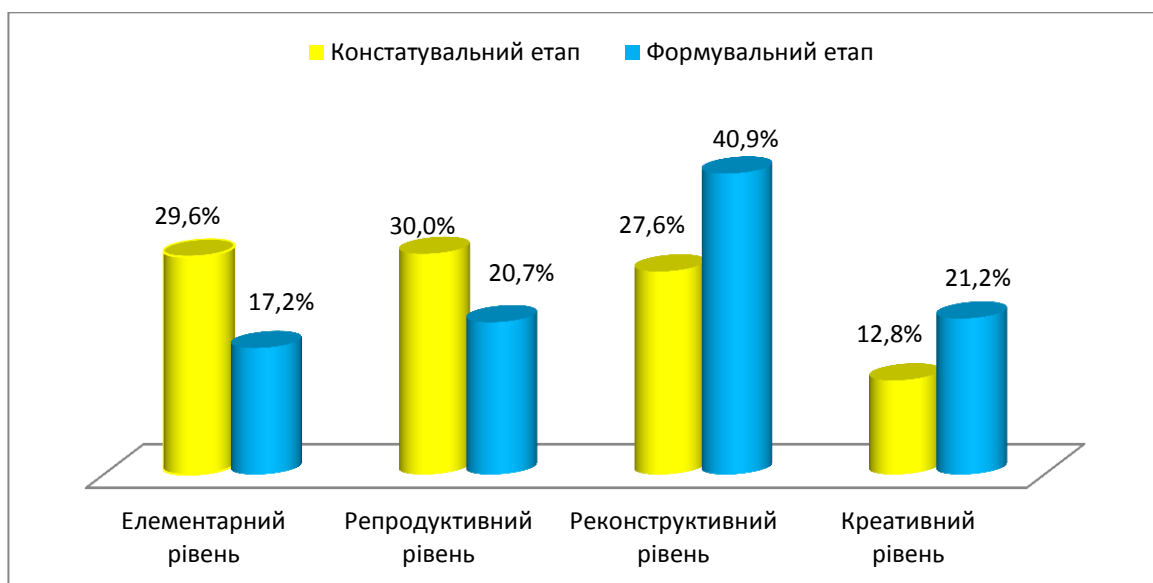


Рис. 4.17. Розподіл рівнів за показником «Креативність викладача іноземної мови» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Таблиця 4.23

Розподіл рівнів за показником «Прояв педагогічної рефлексії» на початку та після експерименту

Рівень	Елементарний		Репродуктивний		Реконструктивний		Креативний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ								
<i>До</i>	63	31,0%	58	28,6%	58	28,6%	24	11,8%
<i>Після</i>	49	24,1%	54	26,6%	71	35,0%	29	14,3%
ЕГ								
<i>До</i>	61	30,0%	59	29,1%	57	28,1%	26	12,8%
<i>Після</i>	34	16,7%	44	21,7%	83	40,9%	42	20,7%

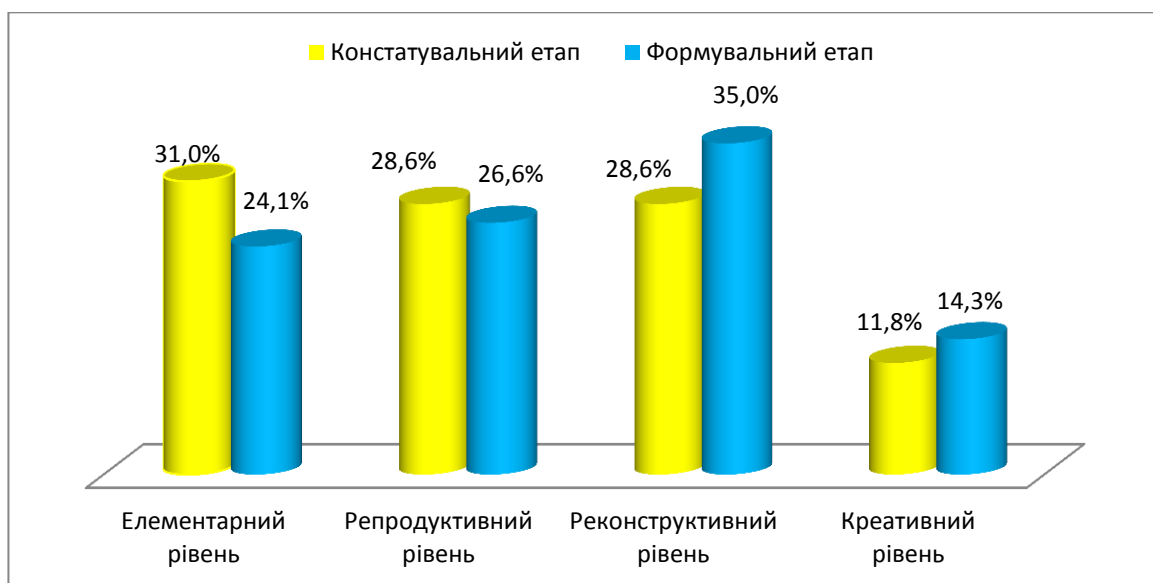


Рис. 4.18. Розподіл рівнів за показником «Прояв педагогічної рефлексії» для КГ на початку та в кінці експерименту

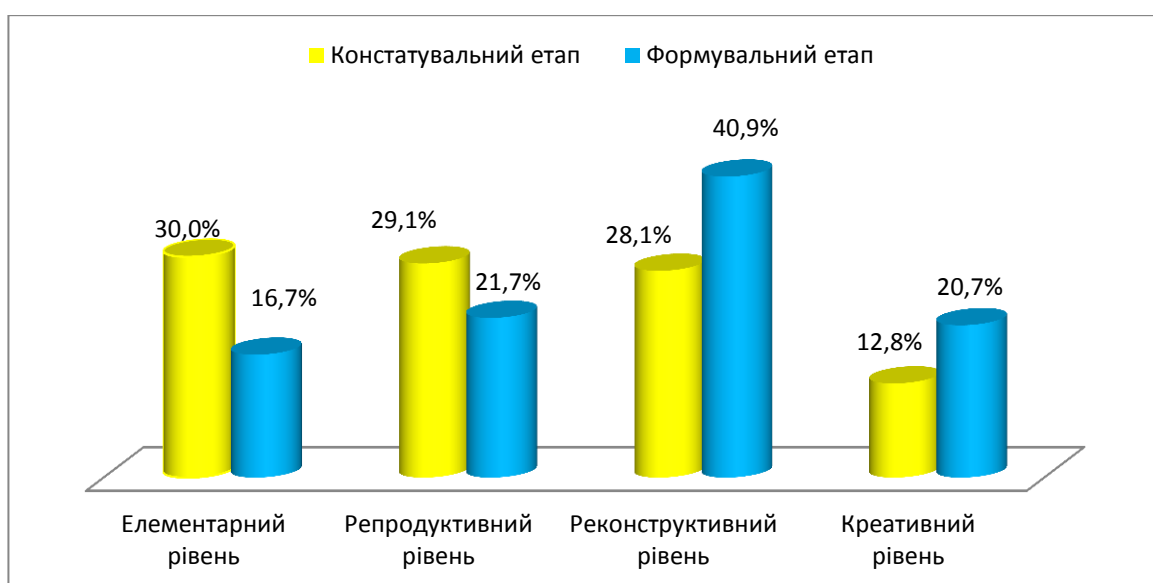


Рис. 4.19. Розподіл рівнів за показником «Прояв педагогічної рефлексії» для ЕГ на початку та в кінці експерименту

Перевірку розподілів у КГ та ЕГ на відповідність нормальному розподілу на початку та наприкінці експерименту проведено за критерієм χ^2 -квадрат Пірсона на рівні значущості 0,05 і наведено в табл. 4.24.

Таблиця 4.24

Оцінка нормальності розподілів за рефлексивно-творчим критерієм

Показники	«Креативність викладача іноземної мови»		«Прояв педагогічної рефлексії»	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Групи				
Статистичне значення	1,96E-21	2,97E-22	0,000069	0,00009
Прийнята гіпотеза	H_0	H_0	H_0	H_0

Оскільки нормальність розподілів була підтверджена, стало можливим порівняти середні в контрольній і експериментальній групах за критерієм Стьюдента (табл. 4.25).

Таблиця 4.25

Оцінка середніх показників за рефлексивно-творчим критерієм на початку та в кінці експерименту

Показник	Параметр	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Креативність викладача іноземної мови	Середнє	4,76	4,28	6,17	6,76
	$t_{експ}$	1,66		-2,38	
	Прийнята гіпотеза (H_0 чи H_a)	H_0		H_a	
Прояв педагогічної рефлексії	Середнє	103,25	104,12	114,64	127,33
	$t_{експ}$	-0,23		-3,79	
	Прийнята гіпотеза (H_0 чи H_a)	H_0		H_a	

Статистичний аналіз за критерієм Стьюдента засвідчив, що КГ і ЕГ входили в експеримент з однаковими середніми балами, проте після експерименту в ЕГ середній бал за кожним із показників був статистично вищим, оскільки на рівні значущості 0,05:

для показника «Креативність викладача іноземної мови» значення $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше за модуль $t_{\text{експериментальне}} = -2,38$, що вимагає прийняття гіпотези H_a про розбіжність середніх (6,17 у КГ проти 6,76 в ЕГ);

для показника «Прояв педагогічної рефлексії» $t_{\text{критичне}} = 1,97$ менше модуль $t_{\text{експериментальне}} = -3,79$, що також вимагає прийняття альтернативної гіпотези про розбіжність середніх (114,64 у КГ проти 127,33 в ЕГ).

Якісний аналіз результатів показав, що магістранти контрольних груп мають знання та вміння здійснювати педагогічну рефлексію, уміють проводити ефективний самоаналіз заняття та прогнозувати можливі шляхи його вдосконалення на засадах професійної самооцінки, але ці дії доволі епізодичні. Деякі майбутні викладачі вміють робити самостійні та виважені висновки щодо самоформування лінгвометодичної компетентності, але основна їх частина все ще потребує менторства та інструктажу. Зафіксовано, що магістранти мають власний стиль для прояву лінгвометодичної компетентності під час різних професійних ситуацій, але їхня професійно-творча самореалізація ґрунтується на наслідуванні вже наявних сталих традицій, найчастіше вони користуються традиційними способами рішення поставлених професійних завдань. На відміну від контрольних груп, в експериментальних більше відчувається дух новаторства, магістранти активно генерують творчі ідеї, швидко перемикаються й знаходять нестандартні та інноваційні професійні рішення; відчувається творчий підхід у вирішенні професійних проблем. Окрім цього, відчутна значна соціальна активність, що проявляється в розумінні необхідності надання високої якості освітніх послуг як викладача іноземної мови впродовж майбутньої професійної діяльності.

Результати кількісного та якісного аналізу до та після експериментального дослідження дали можливість встановити значне зростання кількості магістрантів в ЕГ, які досягли реконструктивного та креативного рівнів сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови за всіма показниками. Узагальнені результати динаміки рівнів сформованості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов за кожним із показників подано в табл. 4.26.

Таблиця 4.26

**Загальна динаміка рівнів сформованості
лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов
за кожним із показників, %**

<i>Критерій та показник</i>		<i>Рівні сформованості</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>
Мотиваційно-ціннісний критерій	Мотивація до професійної самореалізації	– елементарний	-3,9	-4,8
		– репродуктивний	4,4	-29,6
		– реконструктивний	-1,4	22,6
		– креативний	0,9	11,8
	Ціннісні орієнтації	– адаптивний	-2,0	-3,0
		– репродуктивний	-4,0	-12,7
		– реконструктивний	4,0	0,9
		– креативний	2,0	14,8
	Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху	– елементарний	-1,0	-3,9
		– репродуктивний	-8,9	-13,8
		– реконструктивний	4,9	5,9
		– креативний	5,0	11,8
Професійно-діяльнісний критерій	Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови	– елементарний	-14,8	-18,2
		– репродуктивний	5,9	5,8
		– реконструктивний	5,9	4,5
		– креативний	3,0	7,9
	Здатність до професійно-педагогічної діяльності	– елементарний	-9,8	-13,3
		– репродуктивний	3,4	-19,7
		– реконструктивний	3,9	15,7
		– креативний	2,5	17,3

Продовження таблиці 4.26

Рефлексивно-творчий критерій	Комунікативні здібності	– елементарний	-3,0	-5,8
		– репродуктивний	-3,0	-21,7
		– реконструктивний	4,9	16,8
		– креативний	1,1	10,7
	Креативність викладача іноземної мови	– елементарний	-3,4	-12,4
		– репродуктивний	-6,9	-9,3
		– реконструктивний	3,9	13,3
		– креативний	6,4	8,4
	Прояв педагогічної рефлексії	– елементарний	-6,9	-13,3
		– репродуктивний	-2,0	-7,4
		– реконструктивний	6,4	12,8
		– креативний	2,5	7,9

Розрахунки за критерієм Стьюдента підтверджують статистичну подібність середніх на початку експерименту і їхню відмінність наприкінці представлено в таблиці 4.27.

Таблиця 4.27

Порівняння розподілів КГ та ЕГ за рівнями сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов на формульовальному та констатувальному етапах експерименту (за критерієм Стьюдента, $T_{\text{критичне}}=1,97$)

Показники	Емпіричне значення критерію Стьюдента при порівнянні КГ та ЕГ на початку експерименту	Емпіричне значення критерію Стьюдента при порівнянні КГ та ЕГ в кінці експерименту
Мотивація до професійної самореалізації	-0,67	-3,26
Ціннісні орієнтації	-0,38	-2,75
Потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху	-0,35	-2,35

Продовження таблиці 4.27

Обсяг професійно-педагогічних знань	-0,34	-2,42
Здатність до професійно-педагогічної діяльності	0,47	-3,16
Комунікативні здібності	-0,59	3,25
Креативність викладача іноземної мови	1,66	-2,38
Прояв педагогічної рефлексії	-0,23	-3,79

Отже, кількісний та якісний аналіз даних упродовж проведення експериментального дослідження дає підстави стверджувати про ефективність розробленої системи формування лінгвометодичної компетентності, яка базується на складниках лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту з перевірки ефективності системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки нами не виявлено статистичних розбіжностей у контрольних та експериментальних групах. Упродовж експериментального навчання майбутні викладачі іноземних мов набували більш високого рівня сформованості професійних якостей, чим підтверджували позитивну динаміку в рівнях сформованості лінгвометодичної компетентності за всіма показниками. Після педагогічного експерименту встановлено статистично значущі відмінності в рівнях сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за кожним із показників, причому в ЕГ вони були статистично вищими, що підтверджено статистичними критеріями на рівні значущості 0,05. За кількісним аналізом результатів установлено, що найбільшій динаміки набули рівні сформованості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів

іноземних мов за мотиваційно-ціннісним (в абсолютному вимірі +34,4%) та професійно-діяльнісним (+33%) критеріями, що пояснюємо стійкою зацікавленістю професійно-педагогічною діяльністю, відчуттям емоційного задоволення, що дає можливість усвідомити індивідуальні особистісні ціннісно-сміслові орієнтації, які визначають вектор майбутнього професійного становлення.

Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив, що реалізація в процесі фахової підготовки розробленої системи призвела до значної статистично значущої зміни в рівні сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Це дозволило зробити висновок про ефективність розробленої системи та її технологічного супроводу, підтвердити висунуту гіпотезу дослідження та визначити шляхи подальшої оптимізації процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Висновки до розділу 4

Викладений у четвертому розділі дисертації матеріал характеризує процес і результати дослідно-експериментальної роботи з упровадження системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

1. Методика впровадження системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки реалізовувалась у межах трьох етапів. Метою першого (організаційно-адаптивного) оптимізовано роботу щодо формування багатоаспектного образу викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Впродовж традиційних аудиторних заняття з різних дисциплін та під час роботи з науковими керівниками, у

процесі написання магістерських досліджень, була використана технологія «Сходи́нки лінгвометодичного становлення», яка представлена, на цьому етапі, кроками «Мета» та «Ресурси». Для фіксації матеріалів звіту та візуалізації отриманих знань, умінь та навичок використано технологію «Візуалізований лінгвометодичний тезаурус». Впродовж тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення» (особистісний блок) було визначено відповідності між вимогами суспільства до викладача іноземної мови та особистим рівнем сформованості лінгвометодичної компетентності; сформовано уявлення магістрантів про свою особистість як майбутнього спеціаліста; проаналізовано індивідуальні якості та здібності, що будуть сприяти формуванню лінгвометодичної компетентності. Розвиток індивідуальних траєкторій для формування лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови розпочалося у контексті роботи над «Лінгвометодичним портфоліо».

2. Вектор другого (професійно-перетворювального) етапу було спрямовано на формування індивідуальних поведінкових механізмів з опорою на вже сформований професійний досвід, що зумовлює професійно-особистісну позицію стосовно формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Зміст навчальних дисциплін та робота наукових керівників відбувалась з урахуванням специфіки технології «Сходи́нки лінгвометодичного становлення» на кроках «Рішення» та «Обґрунтування». Фіксацію та візуалізацію інформації, звітування та творче переставлення матеріалів було реалізовано за допомогою технології «Лінгвометодичний тезаурус», що перейшла у реконструктивний формат її виконання. Було розширено уявлення про особистість у професії, зважаючи на освітні цілі та індивідуальні особливості для самореалізації магістрантів у майбутній професійній діяльності під час роботи над другою частиною (професійний блок) тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення». Робота над «Лінгвометодичним портфоліо» перейшло у

стадію особисто зорієнтованої професійно-педагогічної діяльності в заходах, що були найбільш значущими для специфіки професійного становлення майбутніх викладачів іноземних мов.

3. Активізації процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки сприяв третій (конструктивно-творчий) етап реалізації системи, мета якого була спрямована на вироблення власного стилю професійної поведінки в процесі виконання професійно-педагогічної діяльності, де було створено умови для прояву лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови під час професійно-педагогічної діяльності. У процесі проведення творчо-діяльнісного блоку тренінгу «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення» була проведена імітаційна гра «Педагогічний подіум» – мета якої дослідити різні стилі педагогічної поведінки, створивши особистий конструкт поведінки викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Використання технології «Лінгвометодичний тезаурус» вирізняється, на цьому етапі, креативним характером її виконання. На заключному етапі технології «Сходінки лінгвометодичного становлення» в межах роботи над кроком «Рефлексія» було сформовано власний стиль професійної поведінки під час виконання професійних функцій як викладача іноземної мови, заохочувалось формування навичок рефлексії та самоаналізу. Завершилась робота над «Лінгвометодичним портфоліо».

4. Визначенню рівнів сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки та її динаміки в процесі експерименту сприяли розроблені нами критерії: особистісно-мотиваційний (діагностує ступінь усвідомлення потреби в оволодінні лінгвометодичною компетентністю та необхідності її розвитку впродовж майбутньої професійної діяльності – наявність внутрішньої мотивації до професійної діяльності та самореалізації в ній;

ціннісні орієнтації, потреба викладача іноземної мови в досягненні успіху), професійно-діяльнісний (піддає перевірці рівень сформованості професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови та їх діяльнісне застосування під час вирішення лінгвометодичних завдань – обсяг професійно-педагогічних знань, здатність до професійно-педагогічної діяльності, розвинені комунікативні вміння), рефлексивно-творчий (діагностує здатність до педагогічної рефлексії та проведення різних занять з іноземної мови на засадах компетентнісного підходу у ЗВО; здатність до професійно-творчої діяльності під час вирішення лінгвометодичних завдань (уміння приймати нестандартні творчі рішення; здатність до рефлексії) та рівні сформованості кожного із них (елементарний, репродуктивний, реконструктивний, креативний).

Адаптовані до цілей дослідження традиційний та авторський контроль-діагностичний інструментарій підтвердили, що реалізація у фаховому середовищі ЗВО розробленої системи призвела до значних статистично значущих змін у рівні сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов за всіма критеріями. Це дозволило зробити висновок про ефективність розробленої системи та її технологічного супроводу, підтвердити висунуту гіпотезу дослідження та визначити шляхи подальшої оптимізації процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки.

Матеріали четвертого розділу висвітлено в публікаціях авторки [205; 208; 216; 217; 227; 231; 235; 234; 233; 236].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та нове науково-практичне вирішення проблеми формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, що полягає в обґрунтуванні теоретичних та розробці методичних засад системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки та її експериментальній перевірці. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки.

1. Результати ретроспективного аналізу лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов на території України дозволяють обґрунтувати чотири періоди становлення та розвитку досліджуваної проблеми. I період (до XIII ст.) – закладання основ для професійної характеристики викладача іноземної мови; II період (XIV – XVIII ст.) – зародження спеціалізованих фахових інституцій для професійної підготовки викладачів іноземних мов; III період (XIX ст. – початок XX ст.) – започаткування основ для компетентісно зорієнтованого навчання в процесі фахової підготовки викладачів іноземних мов. Процес фахової підготовки в дореволюційний період урізноманітнено лінгвістичними та педагогічними дисциплінами, а методику визначено ключовою дисципліною в контексті професійної підготовки майбутніх спеціалістів. У післяреволюційний період розроблено професіограми, які враховують соціальний запит на викладачів іноземних мов, що знайшло своє відображення у фаховій підготовці, але ізольованість країни та спрямованість на формування радянської ідеології гальмують цей процес. IV період (1992 – 2004 рр.) – започаткування ступеневої освіти, орієнтації на демократизацію та глобалізацію в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Виявлено причини перетворень протягом кожного періоду розвитку теоретичних та практичних засад формування лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов для подальшого її обґрунтування як важливого складника професійної компетентності викладача іноземної мови, що має формуватися в процесі фахової підготовки.

2. Упровадження компетентнісного підходу провідними країнами світу привнесло свої корективи в нормативні закони та постанови, розробку нових стандартів з орієнтацією на впровадження компетентнісної ідеї в контекст стратегічної модернізації всієї системи вищої освіти. Досвід провідних країн світу щодо впровадження компетентнісного підходу констатує, що процес фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов перейшов на якісно новий рівень завдяки використанню різних форм практичної рефлексії та технологій, що стимулюють професійно спрямовану компетентнісно зорієнтовану діяльність; урахування студентоцентрованого підходу; залучення до дослідницької та практико-перетворювальної діяльності; планування індивідуальних траєкторій професійного розвитку, що враховують індивідуальні особливості та освітні цілі майбутніх спеціалістів.

3. Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури показав, що діяльнісний характер компетентності свідчить про її інтегральний характер, який можливо сформулювати в процесі навчання та/або професійної діяльності. Складниками професійної компетентності викладача іноземної мови визначено: лінгвістичну (мовленнєву) та методичну компетентність.

Дослідження сутності лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови показало різновекторність підходів до її розуміння, на основі чого встановлено, що лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови – це інтегрована здатність особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови, оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності, володіння методикою викладання іноземної мови у ЗВО.

Аналіз поглядів учених щодо професійної діяльності викладача іноземної мови дозволив визначити професійні функції викладача іноземної мови (гностично-проектувальна, комунікативно-організаторська, діагностико-корекційна, мотиваційно-розвивальна та рефлексивна). З урахуванням визначених функцій виділено зміст лінгвометодичної компетентності, який

розкрито через здатність до мовленнєвої (спроможність використовувати лінгвістичну галузь знань задля її застосування в професійно-практичній діяльності як викладача іноземної мови), методичної (дозволяє ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність (викладання іноземної мови) у ЗВО, потяг до самовдосконалення та саморозвитку) та науково-дослідницької діяльності, яка виявляється у здатності оформлювати понятійний апарат науково-дослідної роботи, планувати, обґрунтовувати та впроваджувати експериментально-дослідницьку діяльність.

Установлено, що структуру лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови становить мотиваційно-ціннісний складник (система мотивів, нахилів, інтересів, освітніх потреб, ціннісних орієнтацій, що необхідні викладачу іноземної мови для здійснення професійної діяльності), діяльнісно-професійний складник (фахові знання про систему мови та про методику її викладання, що поєднані з операційно-діяльнісною здатністю до їх практичного застосування в процесі виконання професійних дій) та рефлексивно-творчий складник (здатність до педагогічної рефлексії та творчої самореалізації під час професійно-практичної діяльності).

4. Для ефективного вирішення проблеми формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов обґрунтовано та розроблено систему її забезпечення, яка концептуально ґрунтується на ідеї про те, що, з одного боку, процес фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов має відбуватися за рахунок упровадження інноваційних процесів (технологій, форм, методів, оновлення змісту тощо), а з іншого – забезпечувати набуття майбутніми спеціалістами готовності до реалізації компетентнісно зорієнтованих принципів у процес своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Система формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов розглядається як цілісний процес, що містить сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, суб'єкт-об'єктного,

середовищного, змістового й технологічного. У межах цільового компонента визначено мету як системоутворювальний чинник, що знаходить своє втілення в результаті – сформована лінгвометодична компетентність, яка виявляється у здатності особистості продуктивно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі сукупності лінгвістичних знань про систему мови та оперування ними в процесі мовленнєвої діяльності. Досягнення результату конкретизовано в завданнях та принципах: соціальної зумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, регульованої орієнтації цілі, діагностичної цілеспрямованості (адаптовані за С. Харченком); метапредметного характеру формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки.

У межах суб'єкт-об'єктного компонента здійснено характеристику суб'єктів та об'єктів системи й встановлено шляхи їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі. У межах середовищного компонента забезпечується здатність до взаємодії з макросередовищем, мезосередовищем та мікросередовищем. Процес фахової підготовки дає можливість створити відповідне освітнє середовище, яке враховує етапи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов: організаційно-адаптивний, професійно-перетворювальний і конструктивно-творчий.

Зміст організації процесу формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов містить такі напрями, як: освітня та науково-дослідницька діяльність із майбутніми викладачами іноземних мов у процесі фахової підготовки (відповідно до освітніх цілей та індивідуальних особливостей); організація самоосвіти майбутніх викладачів іноземних мов (стимулювання до професійно-творчої ініціативності, особистісно-професійної мобільності; активізація механізмів саморозвитку, самовиховання та самореалізації). Позитивній динаміці рівня сформованості лінгвометодичної компетентності сприяли розроблені згідно із завданнями дослідження технології: «Візуалізований лінгвометодичний тезаурус», «Сходишки лінгвометодичного

становлення», «Стратегія особистого та лінгвометодичного самовдосконалення», «Лінгвометодичне портфоліо». Розроблені та використані в ході експерименту технології дозволили трансформувати традиційний процес навчання в особистісне значуще русло.

5. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов відбувалося поетапно, що забезпечило неперервність та системність цього процесу.

У межах організаційно-адаптивного етапу оптимізовано роботу щодо формування багатоаспектного образу викладача іноземної мови зі сформованою лінгвометодичною компетентністю. Під час другого (професійно-перетворювального) етапу роботу було спрямовано на розвиток індивідуальних поведінкових механізмів з опорою на вже сформований професійний досвід, що зумовлюють професійно-особистісну позицію стосовно формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Під час конструктивно-творчого етапу майбутні викладачі іноземних мов мали можливість виробити власний стиль професійної поведінки в процесі виконання професійно-педагогічної діяльності.

До кожного з етапів, реалізованих в освітньому процесі, розроблено технологічний супровід через інтерпретацію традиційних та інноваційних форм, методів, засобів і технологій підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, які орієнтовані на формування лінгвометодичної компетентності. Використані технології реалізуються шляхом залучення майбутніх викладачів іноземних мов до активної участі в навчальній та позааудиторній діяльності для вироблення особистісно-професійної стратегії щодо оптимізації внутрішніх механізмів для особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння лінгвометодичною компетентністю; інтеграції лінгвістичної (мовленнєвої) та методичної підготовки. Під час проектування процесу фахової підготовки для формування

лінгвометодичної компетентності ефективним став технологічний супровід, що враховував індивідуальні особливості та освітні цілі майбутніх викладачів іноземних мов.

6. На основі структурно-функційного та змістового аналізу поняття «лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземної мови», особливостей фахової підготовки зазначених спеціалістів визначено критерії сформованості лінгвометодичної компетентності (особистісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-творчий) та відповідні рівні – елементарний, репродуктивний, реконструктивний та креативний.

7. З метою визначення ефективності системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки здійснено порівняльний аналіз результатів дослідження до та після експериментального навчання.

Розроблення критеріальної бази, використання критерію Стьюдента на етапах вхідного та підсумкового контролю в ході педагогічного експерименту засвідчили статистично значущі відмінності на користь експериментальних груп щодо рівня сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови за трьома критеріями – особистісно-мотиваційним, професійно-діялісним та рефлексивно-творчим.

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про ефективність системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, а також наявність певних переваг порівняно з традиційною системою фахової підготовки майбутніх спеціалістів у контексті досліджуваної проблеми. Отже, вважаємо допустимим констатувати, що висунуте припущення, яке полягало в тому, що формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов буде ефективнішим за умови її забезпечення та організації в системному вигляді, було підтверджено.

Представлені в дисертації теоретико-методологічні, практичні та методичні аспекти вирішення проблеми формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки не вичерпують усіх проблем упровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України. У перспективі доцільно дослідити можливості позааудиторної роботи як засобу активізації процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, теоретико-методичні засади формування лінгвометодичної компетентності на рівні бакалаврату; феномен лінгвометодичної компетентності як атрибут неперервної педагогічної освіти або підвищення кваліфікації спеціалістів ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А., Загрязкина Н. Н. Педагогическая практика студентов : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1989. 175 с.
2. Абдуллина О. А., Кузьмин Н. Н. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов. *Структура и содержание общепедагогической подготовки институтов* : межвузовский сб. науч. тр. / ред. А. И. Пискунова. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. С. 18 – 34.
3. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2005. 207 с.
4. Авксентьева О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної освіти АПН України. Київ, 2006. 20 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта / Современная личность: Психологические исследования. М.: ИП РАН, 2012. С. 17-35.
6. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 404 с.
7. Алексеева Т. В. Психологічна характеристика освітнього середовища як чинника розвитку відповідальності майбутнього фахівця. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i25/5.pdf> (дата звернення: 14.05.2020).
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Київ : Либідь, 1998. 560 с.

9. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. 228 с.
10. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 11–17.
11. Андрущенко В. П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі. *Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України)* / редкол. Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи. 439 с. С. 36–57.
12. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. *Європейські педагогічні студії*. 2015. Вип. 5–6. С. 54–63. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11547/1/Andrushchenko%20%20Bondar.pdf> (дата звернення: 6.09.2018).
13. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17–23.
14. Антонюк Г. Освіта у Києво-Могилянській академії та формування нової педагогічної культури України в період ХVІІ–ХVІІІ ст. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 5. С. 112–121.
15. Антонюк Г. Про викладання іноземних мов у Києво-Могилянській академії (ХVІІ–ХVІІІ ст.). Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2009. Вип. 81(2). С. 341–345.
16. Антонюк Г. Д. Інтерактивне навчання як модель міжкультурної комунікації. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2007. № 586. С. 11–15.
17. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб-метод. пособ. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.

18. Бабенко Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх викладачів української філології. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 91. С. 34–39.
19. Бабич В. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ, 2015. 579 с.
20. Бабишин С. А. Школа та освіта Давньої Русі. Київ : Вища школа, 1973. 88 с.
21. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 10–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_4
22. Базова В. І. Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2012. 20 с.
23. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет імені І. Франка. Житомир, 2006. 20 с.
24. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2007. 20 с.
25. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов ; Российский новый университет, 2003. 128 с.

26. Байтенова Л. М., Кларин М. Совершенствовать психолого-педагогическую подготовку учителей. *Советская педагогика*. 1985. № 11. С. 134–135
27. Балабуха К. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології : дис. ... канд. наук : 13.00.02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 321 с.
28. Бандура Ю. Розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2014. 20 с.
29. Бандура Ю. Б. Розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у післядипломній освіті : дис. .. канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2014. 200 с.
30. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 252 с.
31. Барчій М. Самовиховання особистості студента в процесі професійної підготовки. *Psychological Dimensions of Culture, Economics, Management: Science Journal*. 2018. № XI. С. 271–281.
32. Батечко Н. Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/17698/1/N_Batechko_PP_4_NDLO.pdf (дата звернення: 06.12.2018).
33. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний*

процес: теорія і практика. 2013. Вип. 4. С. 5–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_3

34. Бедевельська М. В. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького; Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2015. 200 с.

35. Безлюдна В. В. Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. ХХ століття). *Наукові записки (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя)*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 1. С. 240–244.

36. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 520 с.

37. Безлюдная В. В. Иноязычная подготовка будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины (1948–1970 гг. ХХ века). *ҚазҰУ Хабаршысы*. Казахстан, 2016. № 3 (51). С. 291–224.

38. Бельмаз Я. М. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спецвип. 7. С. 23–33.

39. Бельмаз Я. М. Магістерські освітні програми в університетах США (на прикладі підготовки педагогів вищої школи). Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 46. С. 283–288. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_46_41

40.

41. Березняк Є. С., Черпінський М. В. Керівництво роботою школи. Київ : Радянська школа, 1970. 118 с.

42. Береснев А. А. Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2009. 20 с.
43. Берталанфи Л фон. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общей теории систем* : сборник переводов / общ. ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. С. 23–82.
44. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
45. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. 303 с.
46. Беспалько В. П., Татур В. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста : учеб.-метод. пособ. Москва : Высшая школа, 1989. 144 с.
47. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.
48. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
49. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. К.: Либідь, 2003. 344 с
50. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
51. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с. С. 47–52.
52. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. К.: Ленвіт, 2006. 199 с.

53. Білецька І. О. Американський досвід підготовки вчителів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20. С. 26–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_8
54. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. К.: Вища шк., 2007. 542 с.
55. Божко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до організації розумової діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.
56. Божок О. С. Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 200 с.
57. Бойко Г. М., Грищенко Г. О. До питання моделювання професійної діяльності фахівця в навчальному процесі. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі* : зб. наук. пр. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2003. С. 57–59.
58. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 456 с.
59. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
60. Бондаренко Л. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. 20 с.

61. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. Москва : МПСИ, МОДЭК, 2011. 352 с.
62. Борисенко Л. Психолого-педагогічні аспекти дослідження функціональних станів студентів у навчальній діяльності. *Вісник Львівського ун-ту*. Серія : Педагогіка, 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 207–215.
63. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 232 с.
64. Бочарникова Т. Ф. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2013. 232 с.
65. Браже Т. Г. О литературе в школе : книга для учителя. Санкт-Петербург : Издательский дом «МИРС», 2008. 394 с.
66. Бродська Л. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до виховної роботи в школі : дис. ... канд. пед. наук / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2006. – 261 с.
67. Брюховецька О. В., Чаусова Т. В. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8370/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%20%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D1%83%D1%89%D1%96%20%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf>
68. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2011. 20 с.

69. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка. Москва : Просвещение, 1992. 512 с.
70. Валицкая А. П. Образование в России: Стратегия выбора : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 128 с.
71. Варецька О. В. «Компетенція» та «компетентність» як ключові поняття сучасної освіти. *Science and Education a new Dimension / Pedagogy and Psychology*. 2014. 11 (12). Issue: 25. P. 28–35.
72. Васильєва М. П. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки педагога. Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти : зб. наук. пр. Харків : Стиль-іздат, 2006. С. 47–56.
73. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
74. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; под ред. А. С. Роботовой. 2-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
75. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
76. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва : Логос, 2010. 336 с.
77. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.
78. Висоцький О. Ю. Історія української культури : навч. посіб. Дніпропетровськ : НМетАУ, 2009. 130 с.
79. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): проблеми розвитку теорії : в 2-х ч. / за ред. Л. П. Вовк. Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. Ч. 1. 433 с.

80. Вища освіта в контексті глобалізації [WWW document]. URL: http://dt.ua/EDUCATION/vischa_osvita_v_konteksti_globalizatsiyi-27068.html (дата звернення: 15.08.2017).
81. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2011. 42 с.
82. Власенко Л. В., Божок Н. О. Соціокультурна компетенція при вивченні іноземної мови. URL: <http://pdaa.com.ua/np/pdf4/6.pdf>
83. Войтюк О. А. Формування психологічної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2009. 308 с.
84. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем : учеб. пособ. Москва : Высшая школа, 2006. 511 с.
85. Волкова Н. П. Гейміфікація як один із трендів сучасної вищої освіти. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи* : VI Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців : тези доп. 2018. 228 с. С. 33–35.
86. Волкова Н. П. Інтерактивні технології як засоби формування особистості конкурентоздатного фахівця. *Scientific issue of knowledge, education, law, management*. 2017. № 3(19). С. 268–282.
87. Волкова Н. П., Бикова В. О. Технології аналізу ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2017. № 2. С. 137–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2017_2_25
88. Волкова Н. П., Верченко Л. С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу засобами веб-орієнтованих

технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 194–204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_16

89. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.

90. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Інститут педагогіки. Київ, 2006. 264 с.

91. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Інститут педагогіки. Київ, 2006. 20 с.

92. Воронцова В. Г. О гуманистической сущности учительского звания. Монологи об учителе : монография / науч. ред. В. Ю. Кричевский ; сост. Е. В. Люликова. Санкт-Петербург : СПбАППО, 2003. С. 5–20.

93. Вступ до педагогічної спеціальності : навч. посіб. для студ. пед. спеціальностей університетів та педагогічних інститутів / С. П. Архипова, В. Л. Омеляненко. Черкаси : РВВ ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2000. 116 с.

94. Гавриленко О. М. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.

95. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Москва, 1971. 272 с.

96. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки НАП наук. Київ, 2015. 236 с.
97. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2009. 534 с.
98. Гейвин Х. Когнитивная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 272 с.
99. Гейко Ю. В. Формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
100. Гладка О. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2010. 20 с.
101. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ : б.в., 2014. 416 с.
102. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
103. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
104. Гомонюк О. Особливості формування професійного самовизначення старшокласників у процесі профорієнтації. *Психологія Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2017. Вип. 4. URL: http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/7529/3/Vnadpn_2017_4_7.pdf

105. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
106. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтава, 2011. С. 97–101.
107. Гордійчук А. В. Формування ключових професійних компетентностей майбутніх учителів іноземної мови засобами міжкультурної комунікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 20 с.
108. Греченко В. А., Чорний І. В., Кушнерук В. А., Режко В. Історія світової та української культури : підруч. для вищ. закл. освіти. Київ : Літера, 2000. 464 с.
109. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2010. 20 с.
110. Грицик Н. В. Формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2013. 20 с.
111. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2007. Т. 55. Вип. 42. С. 145–148.
112. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
113. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.01 / Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
114. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 36 с.
115. Демченко О. М. Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до самоорганізації в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 200 с.
116. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KMP93896.html (дата звернення: 15.08.2017).
117. Державний освітній стандарт іноземної мови (загальна середня освіта, V – IX класи). Проект / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1998. 32 с.
118. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 400 с.
119. Докучаєва В. В., Твердохліб Л. В. Педагогічна система навчально-виховного закладу нового типу: досвід управління розвитком Луганського обласного правового ліцею. Луганськ : ЛДПУ, 1990. 89 с.
120. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.
121. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 233 с.
122. Домбровська П., Россохатський П. Сучасна виховна концепція як механізм впливу на формування державної молодіжної політики. Збірник

- наукових праць. 2014. Вип. 39 «Ефективність державного управління» С. 124–129. URL: file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/efdu_2014_39_17.pdf (дата звернення: 30.07.2019).
123. Донская Т. К. Краткие очерки по истории методики русского языка. Санкт-Петербург : Изд-во «Сударыня», 2003. 144 с.
124. Драгомиров В. В., Казарезов А. Я., Чирун Л. Б. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах України. 2008. С. 94–100. URL: http://vlp.com.ua/files/10_1.pdf (дата звернення: 23.07.2019).
125. Драч І. Зміст та структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 124–130.
126. Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 1–14. URL: <https://docplayer.net/52178694-Osnovni-pidhodi-do-viznachennya-profesiynoyi-kompetentnosti-pedagoga.html> (дата звернення: 14.03.2019).
127. Драч І. І. Компетентнісний підхід у підготовці магістрантів з педагогіки вищої школи. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6786/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%86.%D0%86.%D0%94%D1%80%D0%B0%D1%87.pdf (дата звернення: 28.02.2019).
128. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / кол. авт.* Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. Вип. 58. Ч. 1. С. 176–180.
129. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

130. Дубасенюк О. А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 15–43.
131. Емельянова Т. К. Лингвометодические основы активизации устойчивых оборотов русского языка в речи младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2003. 26 с.
132. Ефимов П. П., Костин В. Н. Сущность инновационной образовательной среды вуза. *Молодой ученый*. 2014. № 7. С. 502–506.
133. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття) : дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді : 13.00.01 / Київський університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 1996. 70 с.
134. Єнигін Д. В. Формування проєктивних умінь майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2012, 200 с.
135. Жадько В. А. Термінологічний словник: філософія, релігієзнавство : словник. Запоріжжя : ЗДМУ, 2004. 85 с.
136. Жилиєва Ю. М. Застосування методу проєктів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2012. 260 с.
137. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
138. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.
139. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 22 с. 185 с.
140. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 22 с.
141. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 3.08.2018).
142. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
143. Закон України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#n11> (дата звернення: 19.10.2018).
144. Закон України про систему професійних кваліфікацій. URL: http://allsecurity.info/attachments/article/254/UK.zakon_5199-VI_06.09.2012.pdf (дата звернення: 15.08.2017).
145. Запорожцева Ю. С. Розвиток професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 20 с.
146. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
147. Засекіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : автореф. дис. ... психол.

наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2000. 19 с.

148. Заслужена А. І. Підготовка магістрів з англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конфедерації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2016. 20 с.

149. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

150. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Э. Э. Сыманюк. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособ. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.

151. Зеня Л. Я. Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2013. 52 с.

152. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

153. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании : авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

154. Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: Субъектная трансформация. *Акмеология*. 2010. № 2. С. 47–51.

155. Зінченко С. Індивідуальна траєкторія професійної адаптації студентів-військовослужбовців (учасників бойових дій) до продуктивної діяльності у сфері послуг. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/206752>

156. Зінченко В. М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів

- гімназії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання». –Київ, 2015. 22 с.
157. Зінковський Ю. Ф., Мірських Г. О. Особливості педагогічних тестів. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ»*. Серія : Радіотехніка. Радіоапаратобудування. 2010. № 42. С. 157–165.
158. Зміст і суть педагогічної діяльності : навч. посіб. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Позиніч та ін. Харків : НТУ «ХШ», 2007. 228 с.
159. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ : НТУ
160. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ ; Глухів : ЗИИ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
161. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. *Педагогічна майстерність* : підручник / за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
162. Ильин Е. П. Психология для педагогов : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению 050700 Педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 638 с.
163. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Москва : Знание, 1972. 72 с.
164. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. 2-е изд. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 252 с.
165. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / под ред. В. П. Бедерхановой, сост. А. А. Остапенко. Краснодар : Парабеллум, 2013. 90 с.

166. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 52. Педагогічні науки. 2010. С. 152–255.
167. Івашньова С. В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти НАПН України». Київ, 2010. 20 с.
168. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух [та ін.] ; ред. П. Ю. Саух. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 443 с.
169. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.
170. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови : Проект «Англійська мова для університетів» / Род Болайто та Річард Вест. Київ : Вид-во «Сталь», 2017. 154 с. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_ua.pdf (дата звернення: 14.11.2018).
171. Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (25–26 травня 2017 року). Маріуполь, 2017. 372 с.
172. Ісаєвич Я. Українське книговидання: витоки, розвиток, проблеми. Львів, 2002. 412 с.
173. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. 4-те вид., стереотип. Київ : Либідь, 2002. 656 с.
174. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 200 с.

175. Ішутіна О. Є. Сутність і структура лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2015. Вип. 36. С. 67–70.

176. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.

177. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2005. 311 с.

178. Калінін В.О. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : монографія / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 276 с.

179. Канігін Ю. М. Віхи священної історії. Русь-Україна. Київ : А.С.К., 2004. 416 с.

180. Карпенко Є. М. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 200 с.

181. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности : монография. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

182. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Москва : ИП РАН, 2002. 312 с.

183. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

184. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 247 с.
185. Карцевский С. И. Из лингвистического наследия / сост., вступ. ст. и комент. И. И. Фужерон. Москва : Языки русской культуры, 2000. 344 с.
186. Кириченко А. В. Феноменологія категорії «психологічна готовність особистості до діяльності» у наукових дослідженнях. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*. 1 (54), 220, 114 – 120
187. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : монографія. Київ : Либідь, 1991. 96 с.
188. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2000. 20 с.
189. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. Москва : Знание, 1989. 77 с.
190. Класифікатор професій. URL: <https://www.rabota.kharkov.ua/professions/proflist?profcode=2310.2> (дата звернення: 30.10.2018).
191. Климов Е. А. Как выбрать профессию. Москва, 1990. С. 121–128.
192. Князев Е. А. Педагогическая мысль и школа в Киевской Руси и Русском государстве (до XVIII в.). История педагогики : учеб. для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. Москва : Гардарики, 2007. С. 115–132.
193. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ізмаїльський державний гуманітарний університет. Ізмаїл, 2007. 518 с.

194. Кобилянська Т. Характеристика готовності до професійної діяльності як педагогічної категорії. *Молодь і ринок*. 2018. № 11 (166). С. 164–170.
195. Коваль В. Історія становлення та розвитку мовної освіти і науки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 45. С. 216–223.
196. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 455 с.
197. Коваль В. А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ). URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/2302>
198. Коган Ю. М. Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2006. 245 с.
199. Козубовська І., Леврінц М. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 127–135
200. Козубцов І. М., Козубцова Л. М. Генезис поняття компетентності в науковій педагогічній літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 2. С.
201. Кокнова Т. А. Аналіз зарубіжного досвіду формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 66. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 103–106. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/26.pdf>
202. Кокнова Т. А. Аналіз сучасного стану розробленості проблеми фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній*

- школах. 2018. Вип. № 60. Т. 2. С. 64–68. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/60/part_2/14.pdf
203. Кокнова Т. А. Аналіз українських наукових розвідок, щодо формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. *Topical Problems of Modern Science and Possible Solutions : Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conf. (September 30, 2017, Dubai, UAE)*. 2017. № 10(26). Vol. 3. С. 51–56.
204. Кокнова Т. А. Аутопсихологічна компетенція як важлива складова лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)* : зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27–28 вересня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 42–44.
205. Кокнова Т. А. Вплив освітнього середовища на формування лінгвометодичної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020 Nov. VIII (95). Issue : 239.
206. Кокнова Т. А. Вплив технологічного інструментарію на формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 6 (195). С. 65–68.
207. Кокнова Т. А. Досвід формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов в українському науковому просторі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 2 (41). С. 133–137.
208. Кокнова Т. А. Ефективність деталізації змісту фахової підготовки у процесі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Вип. 2 (47). С. 57–60.

209. Кокнова Т. А. Змістовні компоненти лінгвометодичної компетентності викладачів іноземної мови. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. Вип. № 65. Т. 2. С. 48–52. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/65/part_2/11.pdf
210. Кокнова Т. А. Ідеографічна актуальність лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* : матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2018. С. 63–66.
211. Кокнова Т. А. Історико-педагогічне становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у період просвітництва. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 56–59. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/142827/142048>
212. Кокнова Т. А. Ключові компоненти лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 96–99.
213. Кокнова Т. А. Концептуальні положення процесу формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Problems of implementation of science into practice* : XIII Міжнародна науково-практична конференція (20–21 квітня 2020 р., Осло, Норвегія). Осло, 2020. С. 61 – 62.
214. Кокнова Т. А. Лінгвометодична компетентність майбутніх викладачів іноземних мов в контексті понять «лінгвометодика» та «лінгводидактика». Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті : зб. тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 7–8 червня, 2019 року). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 57–60.
215. Кокнова Т. А. Лінгвометодична компетентність як ключовий компонент фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних

мов. Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології : зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23–24 листопада 2018 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2018. Ч. 2. С. 94–96.

216. Кокнова Т. А. Методичні рекомендації щодо оформлення курсових та магістерських робіт для студентів факультету іноземних мов. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 101 с.

217. Кокнова Т. А. Методологія лінгвометодичного дослідження : навч. посіб. для магістрантів факультету іноземних мов / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 150 с.

218. Кокнова Т. А. Моделювання як ключовий етап розробки системи формування лінгвометодичної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. XIV Международная научно-практическая конференция «Actual problems of science and practice» (27–28 апреля 2020 г., Стокгольм, Швеция). Стокгольм, 2020. С. 76 – 77.

219. Кокнова Т. А. Науково-дослідницький компонент в контексті лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29–30 жовтня 2019 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Т. 2. 173 с. С. 65–67.

220. Кокнова Т. А. Організаційна компетенція як структурний компонент лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії : зб. тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 11–12 жовтня 2019 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. 156 с. С. 93–94.

221. Кокнова Т. А. Особливості лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов у країнах Європи. Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1 березня 2019 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. 208 с. С. 68–70.
222. Кокнова Т. А. Підгрунття сутнісного походження лінгвометодичної компетентні майбутніх викладачів іноземних мов. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. Вип. 1 (44). С. 75–79. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/24881>
223. Кокнова Т. А. Проблема реалізації змісту лінгвометодичної компетентності підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. III Міжнародна науково-практична конференція «Theory, science and practise», (05–09 жовтня 2020 р., Токіо, Японія). С. 258–259.
224. Кокнова Т. А. Проблема становлення професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні наприкінці ХХ на початку ХХІ століття (1991–2004). *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2018. Вип. 2 (43). С. 122–125. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/25021>
225. Кокнова Т. А. Проблема формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов на сучасному етапі вищої освіти. Потенціал сучасної науки (частина II) : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 10–11 листопада 2018 року). Київ : МЦНД, 2018. С. 19–20.
226. Кокнова Т. А. Психолого-педагогічна компетенція як важливий чинник формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 жовтня 2019 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. 184 с. С. 80–82.

227. Кокнова Т. А. Роль мети як структурного компонента у педагогічній системі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4–5 грудня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 2. С. 27–29.
228. Кокнова Т. А. Роль середовищного компонента у процесі формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови. Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 20–21 листопада 2020 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч. 1. С. 94 – 96.
229. Кокнова Т. А. Специфіка формування лінгвометодичної компетентності в розвинутих країнах світу у розрізі профільно-орієнтованих дисциплін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2019. № 1 (324). С. 70–78.
230. Кокнова Т. А. Становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України у період з ХІХ–ХХ ст. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2018. № 8 (82). С. 95–106. URL: <https://pedscience.spu.sumy.ua/wp-content/uploads/2019/02/818%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA.pdf>
231. Кокнова Т. А. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у рамках компетентнісного підходу. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Германістика та міжкультурна комунікація*. 2019. № 1. С. 47–52 (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні обрії ХХІ сторіччя», 26–25 червня 2019 р., м. Херсон).

232. Кокнова Т. А. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов як стратегія до міжкультурної комунікації. Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 165–169.
233. Кокнова Т. А. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2020. 499 с.
234. Кокнова Т. А. Фундаментальні, специфічні та авторські принципи в педагогічній системі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна педагогіка та психологія: методологія: теорія і практика» (4–5 грудня 2020 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. 188 с. С. 49–52.
235. Кокнова Т. А. Шляхи вдосконалення змісту у контексті формування лінгвометодичної компетентності у контексті формування в майбутніх викладачів іноземних мов. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2020. № 5 (336). С. 24–34.
236. Кокнова Т. А., Недайнова Т. Б. Стратегія і тактика оформлення лінгвометодичного портфоліо з педагогічної практики : навч.-метод. посіб. для іноземних студ. факультету іноземних мов. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 160 с.
237. Кокор М. М. Сучасні моделі підготовки викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням в університетах США. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*. 2013. № 1. С. 146–153.
238. Колесникова И., Долгина О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ, 2008. 223 с.,

239. Колесникова Н. И. Лингвометодические основы развития научной речи студентов нефилологических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Новосибирский гос. пед. ун-т, Омский гос. пед. ун-т. Омск, 1999. 19 с.
240. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 246 с.
241. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. Т. 1. Москва : Педагогика, 1982.
242. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж. Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва : Педагогика, 1989. 416 с.
243. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
244. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : кол. моногр. / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
245. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В. ; за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.
246. Коноваленко Т. В. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 273 с.

247. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Протоколом № 17/1Б / Міністерство освіти України. Інститут змісту і методів навчання Міносвіти України. Інститут педагогіки і психології АПН України. Київ, 1998. 20 с.

248. Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років (проект). URL: <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-202>. (дата звернення: 15.08.2017).

249. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020 рр.) (проект). URL: <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009proekt2010-2>. – (дата звернення: 15.08.2017).

250. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2013. 472 с.

251. Корзун О. О., Савкина Е. А. Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально методической компетентности будущих учителей иностранного языка. URL: www.gramota.net/materials/2/2018/6-2/50.html Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 6(84). Ч. 2. С. 420–424.

252. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 20 с.

253. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних

- технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 34 с.
254. Кравець Р. А. Педагогічні умови формування творчого мислення майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2011. 20 с.
255. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
256. Кравчук Л. В. Навчання іноземних мов у загальноосвітній школі України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013. 18 с.
257. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 215 с.
258. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 3. С. 3–19.
259. Критерий согласия Пирсона χ^2 (Хи-квадрат). URL: <https://statanaliz.info/statistica/proverka-gipotez/kriterij-soglasiya-pirsona-khi-kvadrat/> (дата звернення: 10.11.2019).
260. Кришко А. Особливості розвитку мовної освіти в Україні у ХІХ – поч. ХХ ст. *Психолого-педагогические проблемы сельской школы*. 2012. № 42 (2). С. 246–254. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_42%282%29__39
261. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 344 с.

262. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету*. 2012. № 1009. С. 40–44.
263. Кузнецова О. В. Шляхи підвищення рівня якості підготовки фахівців у педагогічному ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. Вип. XXXVIII. URL: <file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/2757-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-5411-1-10-20150612.pdf> (дата звернення: 32.07.2019).
264. Кузьменко Б. В., Чайковська О. А. *Моделювання систем : навч. посіб.* Київ : КНУКіМ, 2009. 134 с.
265. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Предмет акмеологии. Санкт-Петербург : Политехника, 2002. С. 145, 151.
266. Кузьмина Н. В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград : ЛГУ, 1977. 144 с.
267. Кузьмина Н. В. *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
268. Кузьмина Н. В., Реан А. А. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1993.
269. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой*. Ленинград : ЛГУ, 1980. 12 с.
270. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_3_5
271. Кузьмина Н. В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва : Просвещение, 1990. 110 с.

272. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2000. 473 с.
273. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 523 с.
274. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград : КДПУ, 2001. 348 с.
275. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / *Київський* національний лінгвістичний університет. Київ, 2013. 43 с.
276. Ланова О. В. Підготовка майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 244 с.
277. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград, 2007. 220 с.
278. Левченко Т. І. Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2017. 344 с.
279. Левшин М. М. Інтегративно-синергетична модель психолого-педагогічного проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Пед. думка, 2008. 256 с. С. 20–31.

280. Лелеко В. В. Педагогічні умови реалізації інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2015. 200 с.
281. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 364 с.
282. Левшин М. Оновлення змісту багаторівневої професійно-педагогічної підготовки фахівців. Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди. 2007. Вип. 22-23. С. 24-30.
283. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : Монографія. АПН України Півд. укр. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ОКФА, 1995. – 77 с.
284. Литньова Т. В. Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30-ті роки ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2009. 258 с.
285. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 647 с.
286. Лихачёв Д. С. Школа на Васильевском. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.
287. Лічман Л. Трансформація науково-практичного досвіду впровадження ідей іншомовної компетентності в умовах модернізації системи освіти в Україні (1991–2000). *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2. С. 53–56.
288. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/272/258> (дата звернення: 06.12.2018).
289. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжі: успіхи та проблеми реалізації. С. 51–59. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7124/1/%D0%9>

V%D 0%BE%D0%BA%D1%88%D0%B8%D0% BD%D0%B0_% D0%9E._% D0%86.pdf

290. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 31–45.

291. Луговий В. І, Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти. *Вища освіта України № 1 (додаток 1). Тематичний вип. «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору»*. 2012. 558 с. С. 6–12.

292. Луговий В. І., Корольов Б. І. Це кваліфікаційна конституція нації. *Освіта : Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*. 2012. № 1–2. січ. С. 12–13.

293. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні / НАПН України*. Київ, 2012. Т. 1: *Загальна педагогіка та філософія освіти*. С. 23–38.

294. Лучанінова О. П. Освітньо-виховний простір закладу вищої освіти як фактор духовної безпеки студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. № 2(83). С. 86–97.

295. Мазко О. П. Формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 200 с.

296. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 397 с.

297. Манжос Е. О. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2011. 242 с.

298. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
299. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в країнах Європи. *Педагогіка вищої школи та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 255–264.
300. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2015. 20 с.
301. Марчій-Дмитраш Т. М. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2010. 20 с.
302. Маслоу А. Г. Самоактуалізація. Психология личности. Москва : МГУ, 1982. 247 с.
303. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 1999. 424 с.
304. Маслюк А. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кіровоград, 2012. 180 с.
305. Матвієнко О. В., Баранова Ю. В. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації та проведення науково-дослідної роботи : навч-метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. 177с.
306. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2013. 570 с.

307. Матушинский Г. У., Фролов А. Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. 2000. № 3 (4). С. 183–192.
308. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛовДУВС, 2013. 416 с.
309. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. Київ : Вікар, 2003. 335 с.
310. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 290 с.
311. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.
312. Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С. С. Бубнова» URL: <https://megalektsii.ru/s13604t5.html> (дата звернення: 20.11.2019).
313. Методичні рекомендації щодо вільного вибору студентами навчальних дисциплін СМЯ НАУ МР 03.02(08)–01–2016. URL: https://nau.edu.ua/site/variables/docs/docsmenu/uchebniy%20process/polojenya/Vilyi_vybir_dustsyplin.pdf
314. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. 1 червня 2017 р. С. 32. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>
315. Методологія педагогічного дослідження: монографія: Монографія / С. М. Хриков. Х.: 2018. с. 294

316. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
317. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 5. С. 15–18.
318. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. 446 с.
319. Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. Професійна освіта: андрагогічний підхід : монографія / кол. авторів ; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 146–172.
320. Мисечко О. Є. Професійна підготовка перекладачів у контексті розвитку лінгвістичної освіти в Україні (20–30-ті рр. ХХ ст.). *Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу* : матеріали Всеукр. наук. конф. Харків : НТМТ, 2007. С. 90–91.
321. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-их – початок 1960-их рр.) : монографія. Житомир : Полісся, 2008. 528 с.
322. Мисечко О. Є. Становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україна як системи. *Історико-педагогічний альманах*. 2008. Вип. 1. С. 28–34.
323. Мисечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1990–1964) : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 50 с.
324. Мисечко О. Є., Матис М. І. Досвід організації педагогічної практики на етапі становлення системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні (30–50-ті рр. ХХ ст.). Наукові записки. Серія: «Психолого-

- педагогічні науки» (Ніжин держ. ун-т імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. № 5. С. 101–105.
325. Мисечко О. Є. Ідеографічний аспект дослідження проблеми підготовки вітчизняного вчителя іноземних мови. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 474–481.
326. Мисечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2011. 603 с.
327. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
328. Михайлишин У. І. Лінгвістична освіта Київської Русі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2013. Вип. 29. С. 111–114.
329. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.): Препринт. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 56 с.
330. Монахов В. М. Дидактическая аксиоматика когнитивной теории педагогических технологий. Труды XI Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование» (SITITO'2016) (Москва, Россия, 25–26 ноября, 2016 г.). Москва, 2016. С. 32–39.
331. Мороз Т. О. Загальнокультурна компонента як засіб естетичного виховання майбутніх учителів іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Луганськ, 2007. 20 с.

332. Морська Л. І. Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра наук : 13.00.02 ; 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008. 563 с.
333. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 512 с.
334. На урок. URL: <https://naurok.com.ua/doslidzhennya-kerivnictvo-samoosvitoyu-vchiteliv-81740.html>
335. Наджафова С. Інтеграційні процеси в освіті. *Наука і освіта*. 2015. № 2. С. 75–79.
336. Науменко Ф. І. Школа Київської Русі. Львів : Львівський держ. ун-т ім. І. Франка, 1965. 216 с.
337. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. № 1. С. 22–25.
338. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті. URL: http://zpp.org.ua/sites/default/files/documents/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti.pdf (дата звернення: 15.08.2017).
339. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 14.11.2018).
340. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім „Плеяди”», 2011. 100 с.
341. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.

342. Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.
343. Никшикова Л. Ю. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX в. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Нижний Новгород, 2007. 27 с.
344. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 20–31.
345. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів : навч.-метод. посіб. / Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 375 с.
346. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3–4. С. 5–11.
347. Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. Київ : Ленвіт, 1996. 90 с.
348. Новий словник іншомовних слів / уклад. і передм. О. М. Сліпушко. Київ : Аконт, 2007. 848 с.
349. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. 3-тє вид., доп. Київ : Кн. Дім. «Інтерпрессервіс», 2009. 1292 с.
350. Овсієнко Л. М. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Людмила Миколаївна Овсієнко, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка.– Київ. 2018. 44 с.

351. Овчарук О. В. Ключові компетентності: європейське бачення. *Управління освітою*. 2003. № 15–16. С. 6–9.
352. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
353. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Курганский государственный университет. Курган, 2007. 2014 с.
354. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва : Рус. яз., 1991. 916 с.
355. Оксентюк Н. В. Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний університет «Острозька академія». Острог, 2014. 292 с.
356. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
357. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 471 с.
358. Павлюк Р. О. Формування умінь майбутніх учителів іноземної мови до творення віртуальної педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 20 с.
359. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития. Москва : Изд-во СГУ, 2008. 201 с.
360. Панібудьласка В. Ф., Деревінський В. Ф., Макогон В. П. та ін. Історія України : навч. посіб. Вид. 2-ге, доп. Київ : КНУБА, 2008. 133 с.

361. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2005. 270 с.

362. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва : Русский язык, 1977. 216 с.

363. Паталаха М. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. С. 118–125. URL:

http://www.kpi.kharkov.ua/archive/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/elits/2010/25/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96%20%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F,%20%D1%83%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%87%D0%B0%20%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8.pdf (дата звернення: 04.06.2019).

364. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки :

- автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 19 с.
365. Пахомова О. Л. Культурологічно орієнтований навчальний діалог як чинник професійного становлення майбутнього психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника». Івано-Франківськ, 2011. 21 с.
366. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 3-є вид., переробл. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
367. Педагогічна діагностика : метод. рек. / уклад. В. Уруський. URL: <http://refdb.ru/look/2107229.html>
368. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
369. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації : монографія / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 20217. 372 с.
370. Петришин Л. Й. Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. 716 с.
371. Петровский А. В. Социальная психология коллектива. Москва : Просвещение, 1979. 234 с.
372. Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 258 с.
373. Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі : монографія / за ред. В. Мельничайка, Л. Струганець. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2017. 420 с.

374. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2011. 20 с.
375. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 23 с.
376. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология : учеб. пособ. Москва : Высш. шк., 1977. 247 с.
377. Плахотник В. М., Мартынова Р. Ю. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе : метод. рук. к экспериментальным учебным пособиям для 5-х и 6-х классов. Киев : Радянська школа, 1990. 103 с.
378. Плахотнік О., Безносюк О. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград, 2013. Вип. 121(II). С. 202–207.
379. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : Монография. А. А Плигин. М.: КСП, 2003. 432 с.
380. Повесть временных лет. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Nestor_Letopisets/povest-vremennyh-let/ (режим доступу: 7.08.2018).
381. Подзигун О. А. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 211 с.
382. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

383. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2007. 368 с.
384. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161. Освіта України: Нормативно-правові документи. Київ, 2001.
385. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 111 с.
386. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 111 с.
387. Помирча С. В., Ябурова О. В., Дзюба М. Ю. Методика викладання лінгвістичних дисциплін. Лінгвістичні дослідження : зб. наук. пр. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2015. Вип. 39. С. 188–194.
388. Попова Е. В., Кленов Л. А. Культурологія : учеб. пособ. для студ. проф.-пед. вузов. Екатеринбург : Изд- во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. 251 с.
389. Постанова від 20 квітня 2011 р. № 462. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF/ed20110510/find?text=%CF%F0%E5%E4%EC%E5%F2%ED%E0+%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%B3%FF>
390. Потюк І. Комунікативні компетенція як невід’ємна складова навчально-виховного процесу. URL: file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D0%B0/Downloads/Mir_2012_1_29.pdf

391. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь ; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
392. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2010. 277 с.
393. Приходько Т. П. Вступ до викладацької діяльності. Дніпропетровськ, 2009. 92 с.
394. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/other/37302/> (дата звернення: 30.10.2018).
395. Про затвердження Переліку предметних спеціалізацій спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціалізацій) в системі підготовки педагогічних кадрів (за спеціалізаціями). URL: <http://parusconsultant.com/?doc=0A5L0609B9> (дата звернення: 30.10.2018).
396. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 1996. № 6 (березень). С. 15.
397. Про національну доктрину розвитку освіти президент України. Указ. Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 3.08.2018).
398. Проворова О. Г. Подготовка преподавателей высшей школы в США. *Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования*. 2002. № 6. С. 48–52.
399. Проект квалификационной характеристики учителя иностранных языков (материалы к профессиограмме учителя советской школы) / сост. :

- С. Ф. Шатилов, К. И. Саломанов, В. Н. Багрецов, Е. С. Рубанский. Москва : Министерство просвещения РСФСР, 1974. 24 с.
400. Професійна етика вчителя: час і вимоги / за заг. ред. Б. М. Жебровського. Київ, 2000. 62 с.
401. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
402. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с.
403. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
404. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / кол. авт. : О. В. Горай, Л. П. Канова, В. А. Ковальчук, Л. В. Лабузна, В. І. Масляніцин, І. Д. Сахневич, С. М. Соколовська. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка. URL: http://eprints.zu.edu.ua/12996/1/Konovalchuk_monografiya.pdf
405. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / авт. кол. : О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 316 с.
406. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с
407. Профессиограмма учителя иностранного языка (Методические материалы к составлению учебного плана учителя иностранного языка) / сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломанов, В. Н. Багрецов, Е. С. Рубанский. Москва, 1977. 26 с.
408. Процько Є. С. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський

- державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Кіровоград, 2016. 20 с.
409. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
410. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 252 с.
411. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічно підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф.. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 \ Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2011. 42 с.
412. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 381 с.
413. Раковська М. А. Розвиток аксеологічного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов в університетах Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Київ, 2016. 20 с.
414. Рамзаева Т. Г. Лингвометодические основы изучения предлогов и предложных словосочетаний в начальных классах школы : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Образование, 1997. 46 с.
415. Рахманов И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв. Москва : Педагогика, 1972. 318 с.
416. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.
417. Реан А. А. Психология психодиагностики личности. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 255 с.

418. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 24 с.
419. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. Москва : Изд. группа «Прогресс» «Универс», 1994. 480 с.
420. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
421. Руденко В. М. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2010. 20 с.
422. Рудіна М. В. Педагогічні умови підвищення професіоналізму молодого вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2011. 20 с.
423. Рудницька К. В. Сутність понять «Компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність, у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
424. Рябушко С. О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ізмаїльський державний педагогічний інститут. Ізмаїл, 1999. 173 с.
425. Савина Н. Н., Шатунова О. В., Самсонова Е. В., Башина Т. Ф. Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели. *Наукovedenie* : интернет-журнал. 2014. № 4 (23). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN414.pdf>.

426. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 413–427.
427. Савченко О. Я. Творчість учителя у підготовці й проведенні уроку. *Початкова школа*. 1985. № 4. С. 32–39.
428. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 43 с.
429. Садовский В. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. Москва : Наука, 1974. 276 с.
430. Самовиховання і саморегуляція особистості : навч. посіб. / уклад. : О. М. Шевчук. 2-е вид., переробл. та доп. Умань : РВЦ «Софія», 2011. 128 с.
431. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов. Москва : Политиздат, 1990. 323 с.
432. Сафронова Г. В. Поняття «Професійна компетентність» у науковій літературі. URL: <http://www.uk.x-pdf.ru/5pedagogika/29972-1-udk-378147-34-pedagogika-ponyattya-profesiyna-kompetentnost-naukoviy-literaturi-vikladach-safronova-krivorizkiy-faku.php>
433. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монографія. Київ : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. 343 с.
434. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
435. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
436. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : Мрія-1, 2005. 404 с.

437. Семенов О. Мовно-методичний курс для магістрантів здобутки і проблеми зарубіжної та української вищої школи. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 62–72.
438. Семенов О. М. Актуальні проблеми мовної підготовки магістрів на факультетах української філології. *Педагогічні науки: Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : зб. наук. пр. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. С. 208–213.
439. Сенновский И. Б. Профессиональная компетентность учителя и управление образовательной деятельностью ученика. *Школьные технологии*. 2006. № 1. С. 78–83.
440. Сергеева Лариса Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії проблем педагогіки і психології післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України Інституційне освітнє середовище професійного навчального закладу. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309093.pdf> (дата звернення: 14.05.2020).
441. Серебрянников В. Киевская академия с половины XVIII в. до преобразования ее в 1819 году. Киев : Тип. Императ. Ун-та св. Владимира, 1897. 228 с.
442. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения : учеб. пособие : в 2 ч. / под ред. Н. А. Томина. Челябинск : ЧПИ, 1980. Ч. 2. 81 с.
443. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3. С. 34–41.
444. Синичкина Н. Е. Формирование лингвометодической компетенции будущего учителя родного русского языка в современном вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2010. 365 с.
445. Сипченко О., Черкашина Л., Гарань Н. Формування загальних компетентностей майбутніх викладачів засобами інноваційних технологій в освітньому середовищі ЗВО. Професіоналізм педагога в умовах освітніх

- інновацій : колективна монографія / за наук. ред. проф. Гаврілової Людмили. Hameln, Germany : InterGING. 2019. С. 180–195. Professionalism of the teacher in the context of educational innovations. January 2019. URL: DOI: 10.19221/978-3-946407-06-5 Publisher: Hameln : InterGING, Deutschland,
446. Сиротіна О. О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США. *Вища школа*. 2011. № 2. С. С. 99–106.
447. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : «ЕКМО», 2011. 324 с.
448. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки. *Педагогіка і психологія*. Київ : Педагогічна думка, 1998. 255 с
449. Сисоєва С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. Збірник наукових праць. Миколаїв : Вид-во МФ НАУКМА, 2000. Т. 7 : Педагогіка. С. 13–19.
450. Сисоєва С. О. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю: постановка проблеми і напрями її вирішення. *Реалізація Європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 310-321.
451. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
452. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. / Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
453. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях України : монографія / за ред С. Я. Харченка ; Держ. Закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

454. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2013. 20 с.
455. Сілютіна І. О. Особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов в системи вищої освіти Швеції. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць. 2016. Вип. LXIX. Т. 2. С. 138–141.
456. Сімоненко Л. Ю. Лінгводидактичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ. 297 с.
457. Сірополко С. Історія освіти в Україні / підготував Ю. Вільчинський. 2-ге вид. Львів : Афіша, 2001. 664 с.
458. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Психология и педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. 8-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 576 с.
459. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.
460. Словник. URL: <https://eslovnyk.com/%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C>
461. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.
462. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1972. Т. 3. 744 с.
463. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.
464. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : ДЦССМ, 2000. 260 с.

465. Смолюк С. Теоретичні засади формування розвивального освітнього середовища початкової школи України. *Обрії*. 2015. № 2 (41). С. 20–23.
466. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 603 с.
467. Соколова С. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2006. 176 с.
468. Солодянкіна О. Ю. Иностранные наставники в дворянском домашнем воспитании в России: вторая половина XVIII – первая половина XIX в. : дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 / Московский государственный областной университет. Москва, 2008. 843 с.
469. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
470. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», Болонья, 19 червня 1999 р. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_525 (дата звернення: 3.08.2018).
471. Стандарт «Філологія». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 30.10.2018).
472. Створення інформаційно-освітнього середовища сучасного закладу освіти України : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Г. А. Коломоець, О. М. Мельник, С. М. Грицай, А. В. Вознюк (м. Київ, 15 березня 2019 року). Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2019. 124 с.

473. Степанов В. М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 1999. 190 с.
474. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2001. 240 с..
475. Стратегія економічного і соціального розвитку України (2004 – 2015 роки) «Шляхом європейської інтеграції» / авт. кол. А. С. Гальчинський, В. М. Гаєць та ін. ; Нац. ін-т стратег. Досліджень ; Ін-т екон. прогнозування НАН України, М-во економіки та з питань європ. інтегр. України. Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2004. 416 с.
476. Стратегія розвитку національної академії педагогічних наук України на 2016–2022 роки. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/> (дата звернення: 13.07.2020).
477. Супрун М. О. Самовиховання особистості майбутнього фахівця в галузі державного управління (теоретико-практичний аспект). *Державне управління: теорія і практика*. 2014. № 1. С. 114–124.
478. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка як складова вищої професійної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 296–300. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_1_60
479. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : АПН, 2003.
480. Сучасні технології освіти дорослих : посібник / О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
481. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень : Колективна монографія /

- О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов та інш. ; К. : Вид. центр КНЛУ. 2014. 148 с.
482. Тарас Шевченко. Документи та матеріали до біографії. 1814–1861. – Київ, 1982.
483. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
484. Теоретико-методологічні засади формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах ЗВО : монографія / Г. Удовіченко, І. Сіняговська, О. Бондаревська, Д. Фурт ; за ред. Г. Удовіченко, І. Сіняговської ; ДонНУЕТ. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов. 2019. 167 с. URL: <http://elibrary.donnuet.edu.ua>.
485. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Л. Лернера. Москва : Педагогика, 1983. 352 с.
486. Тест «Креативність та творчий потенціал вчителя». URL: http://vilhives.at.ua/publ/storinka_psikhologa/vchiteljam/13 (дата звернення: 10.10.2020).
487. Тест Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/dilova-gra-tvorcij-pedagog-133886.html> (дата звернення: 10.10.2020).
488. Тест на мотивацію к успеху Т. Элерса URL: http://www.profirik.ru/education/courses/8/?COURSE_ID=8&LESSON_ID=51&LESSON_PATH=44.51 (дата звернення: 25.11.2019).
489. Тест «Оцінка комунікабельності» (з ключем) URL: http://inin.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=735:test-otsinka-komunikabelnosti-z-kliuchem&catid=41&Itemid=967 (дата звернення: 15.11.2019).
490. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.

491. Толочко П. Київська Русь. Київ : Абрикос, 1996. 360 с.
492. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. 307 с.
493. Трубіцина О. М. Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2002. 237 с.
494. Тяллева І. О. Формування готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. Київ, 2008. 20 с.
495. Уилбер К. Око духа: интегральное видение для слегка сдвинувшегося мира. Москва : АСТ, 2002. 476 с.
496. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
497. Уткин Анатолий В. Учительство как духовная традиция Руси конца X – XVII веков. *Образование и наука*. 2007. № 2 (44). С. 94–106.
498. Ушаков А. С. Іншомовна підготовка викладачів іноземних мов у Канаді в умовах інтеграційних процесів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. III. С. 154–161.
499. Ушева Т. Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных учений студентов в учебном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / «Кузбасская государственная педагогическая академия». Новокузнецк, 2010. 24 с.

500. Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. Москва : Дрофа, 2005. 638 с.
501. Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 2: Русская школа / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. Москва : Дрофа, 2005. 447 с.
502. Федорак І. О. Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Проблеми сучасної психології. 2010. Вип. 9. С. 683–690.
503. Фенцик О. М. Зміст і структура лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». Вип. 1 (7). С. 200–203. URL: <http://msu.edu.ua/visn1/?p=2635> (дата звернення: 14.03.2019).
504. Философский энциклопедический словарь / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы. 2-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
505. Філологія. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0825-16> (дата звернення: 30.10.2018).
506. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2014. 454 с.
507. Фомина Н. В. Лингвометодические основы формирования речевого этикета младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2007. 25 с.
508. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів : монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
509. Фразеологический словарь русского литературного языка : в 2 т. /сост. Федоров. Новосибирск : «Наука». Сибирская издательская фирма РАН, 1995. Т. 2: Н–Я.

510. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2009. 20 с.
511. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.
512. Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія. Київ : Вища школа, 1981. 236 с.
513. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2017. 40 с.
514. Хижняк І. А. Електронний підручник із мови й розвитку мовлення в системі засобів електронної лінгвометодики для початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 51. № 1. С. 57–66. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v51i1.1308>
515. Хижняк І. А. Критеріально-рівнева структура готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 69(1). С. 160–173. URL: [10.33407/itlt.v69i1.2165](https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2165)
516. Хижняк І. А. Теоретичне обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2(16–17). С. 198–211. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2017.1-2.19211>
517. Хмелівська С. І. Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина XIX – початок XX ст.) :

- автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 23 с.
518. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 20 с.
519. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Магістр-5, 1998. 200 с.
520. Хомский Н. Язык и мышление. Москва : Прогресс, 1972. 164 с.
521. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2003. 319 с.
522. Хуторской А. Чем отличается дидактика от методики? URL: <http://khutorskoj.ru/be/2007/0312/index.htm> (дата звернення: 14.03.2019).
523. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 55–64.
524. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. Педагогика и методика образования человека : сб. науч. ст. Гродно : ГрГУ, 2015. С. 61–83.
525. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1951. № 5. С. 53–62.
526. Цільова комплексна програма «Вчитель» та шляхи її реалізації в сучасних умовах. URL: http://pidruchniki.com/1597012255045/pedagogika/tsilova_kompleksna_programa_vchitel_shlyahi_realizatsiyi_suchasnih_umovah (дата звернення: 15.08.2017).
527. Цільова комплексна програма «Вчитель». Інформаційний збірник Міністерства освіти України. Київ : Педагогічна преса, 1997. № 24. С. 11–25.

528. Чеботарьова І. О. Етимологія поняття компетентність в англomовних джерелах. Наукові записки кафедри педагогіки. 2015. Вип. XXXVIII. С. 278–291.
529. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічна робота з ресоціалізації наркозалежних осіб в умовах реабілітаційних центрів: теорія та технології. Харків : ФOP Панов А. М., 2015. 436 с.
530. Чернігівська Н. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2011. 20 с..
531. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка*. Тернопіль, 2011. 20 с.
532. Черній М. М. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами соціальних сервісів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 200 с.
533. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2006. 20 с.
534. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой. Москва : Экономика, 1970. 151 с.
535. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. Москва : Изд. корпорация «Логос», 1996. 320 с.
536. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.
537. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*.

2012. № 12. С. 39–43. URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/rsh_2012_12_9.pdf

538. Шемуда М. Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до роботи з обдарованими дітьми : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2011. 20 с.

539. Шендерук О. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2017. 263 с.

540. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення, автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 250 с.

541. Шестопад О. В. Формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 20 с.

542. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика : монографія / Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава : ВНЗ Укооспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с.

543. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у позанавчальній діяльності університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 223 с.

544. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
545. Шиллинг И. Г. Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1950. № 1. С. 63–68.
546. Шиманович І. В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2008. 23 с.
547. Ширина О. О. Формування у майбутніх учителів іноземної мови ціннісного ставлення до полікультурної освіти у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 200 с.
548. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 20 с.
549. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 230 с.
550. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 63–68.
551. Шкатова Л. А. Слово об Учителе. Жизнь языка : сб. ст. к 80-летию М. В. Панова / сост. Л. А. Капанадзе ; отв. ред. С. М. Кузьмина. Москва : Языки славянской культуры, 2001. С. 476–479.
552. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне дослідження (березень 2014 – березень 2015). Київ : Ленвіт, 2014. 60 с.

553. Шролик Г. П. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії в навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 20 с.
554. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 207 с.
555. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособ. 3-е изд. Москва : Филоматис, 2007. 480 с.
556. Яворська-Ветрова І. В. До проблеми дослідження рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності. *Духовність у становленні та розвитку особистості* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Івано-Франківськ, 9–11 жовтня 2014 р.). Івано-Франківськ, 2014. С. 768–775.
557. Янковская Л. А., Захарчин Р. М. Профессионально-практическая подготовка специалистов в высшей школе и ее инновационное развитие в формате «государство – высшие учебные заведения – работодатели». *Науковий вісник НЛТУ України*. 2012. Вип. 22. С. 367–373. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/profesiyno-praktichna-pidgotovka-fahivtsiv-u-vischiiy-shkoli-ta-yiyi-innovatsiyniy-rozvitok-u-formati-derzhava-vischi-navchalni-zakladi> (дата звернення: 30.07.2019).
558. Acker S. *The Realities of Teachers' Work : Never a Dull Moment*. London : Cassell, 2013. 256 p.
559. Belmaz Y.M. Teaching portfolio as one of the leading ways of higher education teachers professional development in the USA. Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск 42, 2018. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/10657>
560. Belmaz Y. Criteria of Efficiency of Higher Education Teachers (US and Great Britain experience). Науковий журнал Хортицької національної академії. № 1. 2019. URL:

<https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/13>

561. Bemidji State University: Department of English URL: <http://bemidjistate.edu/academics/departments/english/graduate>

562. Blandine Akoue, Jean-Clair Nguemba Ndong, Justine Okomo Allogo, Adrian Tennant. Starter Teachers A methodology course for the classroom. British council, 2015. 84 p.

563. Borg Simon. Teacher evaluation: Global perspectives and their implications for English language teaching. British Council, 2018. 48 p.

564. Brown S., Knight P. Assessing Learners in Higher Education. Kogan Page, London, 1994.

565. Burns M. Distance education for teacher training: Models, Models and methods. Washington : Education Development Center Inc. 2011. 327 p.

566. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення: 01.03.2019).

567. Cator Karen, Scheider Carri, Vander Ark Tom. Preparing teachers for deeper learning. *Compency-Based Teacher Preparation and Development*. April 2014. Digital Promise. P. 37.

568. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels : European Commission, 2004. 5 p URL: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> (дата звернення: 06.12.2018).

569. Competence: Inquires into its Meaning and Acquisition in Educational Settings /ed. by Edmund C. Short. Lanham University Press of America. 1984. Vol. VI. P. 22.

570. Crandall J. Language Teacher Education. URL: https://userpages.umbc.edu/~crandall/Language_Teacher_Education.pdf (дата звернення: 26.01.2019).

571. Day R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. University of Hawai'i Working Papers in ESL. 2008. Vol. 2. P. 1–13.

572. Department of Educational Studies University of Glasgow. URL: <http://www.gla.ac.uk>
573. Dogme, British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme> (дата звернення: 27.01.2019).
574. Douglas Harper's Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата звернення: 20.02.2019).
575. Drexel University. URL: <http://www.drexel.edu/>
576. Francoise Delamare Le Deist and Jonathan Winterton / Что такое компетенции? Human Resource Development International (Міжнародний розвиток людських ресурсів). 2009. March. Vol. 8. № 1. С. 27–46 (переклад : Я. Ю. Єпугаєв).
577. Georgia State University: English Education (MAT). URL: <http://msit.gsu.edu/1452.html>
578. Hager Paul. Is there a cogent philosophical argument against competency standards?. *Philosophy of education: Major Themes in the Analytic: Problems of Educational Content and Practices*. Florence : Routledge, 1998. Vol. 4. P. 399–415.
579. Harmer Jeremy. How to teach Vocabulary. Longman, 2002. 185 p.
580. Hidi S. & Renningeer K. A. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. 2006. № 41 (2). P. 111–127.
581. Implementation of «Education & Training 2010» Work programme. Working group «Improving education of teachers and trainers». Progress report. Brussels : European Commission, 2003. 55 p.
582. Implementation of «Education and Training 2010» work Programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. Brussels : European Commission. Directorate – General for Education and Culture, September 2004. 74 p.

583. Jones Brett D. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2009. Vol. 21. № 2. P. 272–285.
584. Kelley G. The psychology of personal constructs. New York : Norton, 1955.
585. Kelley G. Man's construction of his alternatives. Assessment of human motivations / G. Lindzey (ed.). Orlando, 1958.
586. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Edited by Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganik. Germany : Hogrefe & Huber, 2003. 206 p.
587. Khyzhniak I. & Ishutina O. Methodical Features of Electronic Lingomethodics Applying in Future Primary School Teachers' Vocational Training. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. 10. 187 – 197. URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.10.2019.182189> (Index Copernicus).
588. Khyzhniak I., Velychko V., Omelchenko S., Fedorenko O. Developing and Using Open Electronic Educational Resources in Educational Activities. ICHTML 2020. Кнnings Frank G. Teaching and learning foreign languages in Germany a personal overview of developments in research. Cambridge journals. 2003. P.235-251. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.3704&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 14.01.2019).
589. Kryvyi Rih State Pedagogical University. URL: <https://easychair.org/smart-program/ICHTML2020/index.html>
590. Koknova T. A. Domains of «Competency» and «Competence» in Current Pedagogical Thesaurus. *Social Studies: Theory and Practice*. 2019. Vol. 6. № 1. P. 73–84. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/715981.pdf>
591. Koknova T. A. Implementation of play-based learning activity as a tool to develop students' professional communicative competence within university

course «English for specific purposes». *Science and Education*. 2017. Issue 2. P. 133–138. URL: <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-2-doc/2017-2-st22> (дата звернення: 31.03.17).

592. Koknova T. A. Development of Linguistic and Methodological Competencies of Foreign Language Teachers as a Current Pedagogical Problem. *Problemy i perspektywy młodzieży we współczesnej Europie*. Słupsk : Bydgoszcz, 2018. Wyd. I. P. 29–39.

593. Koknova T. A. Peculiarities of the linguistic-and-methodological education of prospective foreign language teachers on the territory of Ukraine withing the Kiev Rus period. *Education and Pedagogical Sciences*. 2018. № 2 (169). С. 53–58. URL: <http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/index.htm>

594. Koknova T. A. Main features and competencies of linguistic and methodical competence of prospective foreign language teachers. *Social Studies: Theory and Practice*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 29–38.

595. Koknova T. A. Mode of linguistic-and-methodological competence development in the course of professional training of prospective foreign language teachers. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 2 (171). С. 6–12.

596. Koknova T. A. Practical experience of «online learning» course as a tool to develop linguistic – and-methodical competence of prospective foreign language teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика». 2020. Вип. 30. Т. 4. 326 с. С. 53–60.

597. Koknova Tetiana, Serhii Kharchenko, Nadia Bilyk, Svitlana Sechka. The Model of Educational Environment for Prospective Ukrainian ESL Teachers within Competency-Based Education. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Special Issue on the English Language in Ukrainian Context. 2020. November. P.79–89. URL: <https://osf.io/preprints/socarxiv/nrmj9/>

598. Korobeinikova Tetiana I., Volkova Nataliia P., Kozhushko Svitlana P., Holub Daryna O., Zinukova Nataliia V., Kozhushkina Tetyana L., Vakarchuk Sergei B. Google cloud services as a way to enhance learning and teaching at university. *Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education* (CTE 2019). Kryvyi Rih, Ukraine, December 20, 2019 / edited by : Arnold E. Kiv, Mariya P. Shyshkina // CEUR Workshop Proceedings. 2019. Vol. 2643. P. 106–118. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper05.pdf>
599. Lopez Ch. A Taxonomy: Evaluating Reading EFL. *English Teaching Forum*. 1997. Vol. 35. № 2. April. P. 124–129.
600. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата звернення: 01.03.2019).
601. Matviienko O., Baranova Yu. The Structure of Research Activity Development in Preparing Future Foreign Language Teachers. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2019. Vol. 6. No. 3. Pp. 157–168.
602. Matviienko O. Features of warrant pedagogical interaction with future teachers in the process of individual work organization (особливості забезпечення педагогічної взаємодії з майбутніми вчителями у процесі організації індивідуальної роботи). *Science and practice: innovative approach: Collection of scientific articles*. Les Editions L'Originale, Paris, France, 2017. P. 312–316.
603. Merriam Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата звернення: 01.03.2019).
604. Mulder M., Weigel T. and Collins K. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*. 2006. 59, 1. P. 65–85.
605. Newby David. Competence and performance in learning and teaching^ theories and practices. URL: https://www.enl.auth.gr/symposium19/19thpapers/002_Newby.pdf (дата звернення: 14.01.2019).

606. Oxford dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата звернення: 01.03.2019).
607. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*. 1996. P. 33.
608. Preparing future faculty. Student manual, Iowa state University. URL: <http://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/08/PFF-Student-Manual-F12.pdf> (дата звернення: 31.01.2019).
609. Prykhodko A., Rezvan O., Volkova N., Tolmachev S. Use of Web 2.0 technology tool – educational blog – in the system of foreign language teaching. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018 (2433). P. 256–265.
610. Robertson Callum. Acklam Richard. Action Plan for teachers. L. : BBC word service, 2000. 44 p.
611. Savchenko S., Shekhavtsova S., Zasliski V. The development of students' critical thinking in the context of information security. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education*. Vol-2731. P. 383–399.
612. Schraw G., & Lehman S. Situational interest: A review of the literature and directions for future research *Educational Psychology Review*. 2001. № 13(1). P. 23–52.
613. Sinek S. Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action Paperback. Portfolio, 2011. 264 p.
614. Smith Mark K. Competence and Compeency. *The Encyclopedia of Informal Education*. 2005. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>.
615. Spenser L. M. Competence at work: models for superior performance. New York : John Wiley and Sons, 1993.

616. Sultana Ronald G. Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2009. № 9. P. 15–30.
617. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity. *The nature of creativity* / R. Sternberg, T. Tardif. Cambridge : Cambr. Press, 1988. P. 99–126.
618. Thornbury S. *Beyond the Sentence – Introducing Discourse Analysis*. Macmillan (Oxford, UK), 2005. 196 p.
619. Thornbury Scott, Slade Diana. *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge University Press, 2007. 364 p.
620. Thornbury Scott, Watkins Peter. *The CELTA Course Teacher’s Manual*. Cambridge University Press, 2007. 184 p.
621. Thornbury S. *Big Questions in ELT*, 2013. URL: <https://www.amazon.com/Big-Questions-ELT-Scott-Thornbury-ebook/dp/B00B881OOY>
622. Thornbury S. *How to teach Grammar*. Longman Pearson Education Limited, 1999. 189 p.
623. Thornbury S. *How to teach Speaking*. Longman Pearson Education Limited, 2005. 160 p.
624. *Training Begins for new Generation School Teachers*. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers> (дата звернення: 03.08.2018).
625. *Turning Education Structure in Europe*. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_2018_19.pdf
626. University of Tennessee, Knoxville: Department of English. URL: <http://web.utk.edu/~english/grad/index.shtml>
627. Volkova N. P., Zinukova N., Lebid O. V. *Cooperative learning as a means of forming communicative skills to students* Published 2020 *Revista Espacios*

- digital 41 (2), 1 URL: <http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/1919/1/Volkova%20C%20Zinukova%20C%20Lebid.pdf>
628. Wallace M. J. Training foreign languages teachers: a reflective approach. Cambridge : CUP. 1991. 180 p.
629. Wang J., Lin E., Spalding E., Klecka C. L. and Odell S. J. Quality Teaching and Teaching and Teacher Education: A Kaleidoscope of Notions. *Journal of Teacher Education*. 2011. Issue 62 (4). P. 331–338.
630. White R. Motivation reconsidered: the Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 297–333.
631. Wiktionary Dictionary. URL: https://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Main_Page (дата звернення: 01.03.2019).
632. Wilson J. J. How to Teach Listening. Pearson Education Limited, 2008. 192 p.

**ЗМІСТ ПРОГРАМОВОГО МАТЕРІАЛУ
ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ
для навчальної дисципліни**

«Методологія проведення сучасних методичних досліджень»

Тема 1. Засоби пізнання та методи дослідження в методиці навчання іноземних мов

Мета – обґрунтувати роль і значущість засобів і методів з погляду філософсько-психологічного розуміння діяльності.

Завдання 1

Проаналізуйте прийоми, за допомогою яких проводиться аналіз джерел, опрацьованих на етапі становлення методологічної основи дослідження:

– виділення критеріїв, визначення характеру зв'язків аналізованого дослідження зі своїм завданням (чи описує джерело подібний фактичний матеріал або дає загальну теоретичну базу, пропонує влучний метод дослідження або може бути взятий за зразок самого способу побудови дослідження);

– виділення загальних змістових параметрів (підстав) аналізу літературних джерел з теми дослідження (такими параметрами зазвичай служать ті ключові поняття, на базі яких формулюється тема);

– складання зведених таблиць, змістових параметрів за різними авторам, на основі яких проводиться зіставно-порівняльне вивчення представленості та інтерпретації цих параметрів;

– порівняльний аналіз і класифікація визначень, поданих різними авторами щодо одних і тих самих або співвідносних понять і категорій, значущих для розробки теми. Створення на основі такого аналізу описових класифікаційних текстів;

– складання рефератів.

Які з перерахованих прийомів відповідають методу термінологічного аналізу? Чи можна сформулювати проблему дослідження, не вдаючись попередньо до аналізу документальних джерел інформації?

Завдання 2

Зробіть вікі-гларій за темою «Засоби пізнання та методи дослідження в методиці навчання іноземних мов»

Тема 3. Теоретичні методи науково-експериментального дослідження

Мета – аналіз змісту теоретичних методів як основи для правильної побудови експериментально-дослідної діяльності в методиці навчання іноземних мов.

Завдання 1

Проаналізуйте методи в рамках представленої теми дослідження. Виділіть теоретичні методи дослідження, позначивши методи-операції і методи-дії. Чи згодні ви з використовуваними автором методами дослідження? Обґрунтуйте вашу відповідь.

Тема: Формування культурно-країнознавчої компетенції на основі автентичних матеріалів у процесі навчання усного мовлення студентів педагогічного ЗВО.

Методи дослідження:

1) аналіз літератури з лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики, філософії, а також педагогічної та методичної літератури з проблем міжкультурної комунікації в професійній освіті;

2) аналіз чинних вітчизняних підручників для другого курсу факультету іноземних мов педагогічного ЗВО, а також німецьких навчально-методичних матеріалів з погляду можливості їх використання у формуванні культурно-країнознавчої компетенції;

3) узагальнення досвіду роботи викладачів у навчанні усного мовлення студентів на другому курсі педагогічного ЗВО;

- 4) анкетування студентів;
- 5) проведення навчального експерименту і статистико-математична обробка його даних.

Завдання 2

На прикладі представлених мети й завдань науково-експериментального дослідження з теми «Методика навчання розуміння художнього тексту на основі моделі взаємодії позицій автора і читача» передбачимо, яким чином буде відбуватися процес реалізації методів-операцій аналогії й моделювання.

Мета дослідження полягає в розробці методики навчання ефективної взаємодії позицій автора й читача художнього тексту.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати підходи до дослідження проблеми розуміння тексту у філософії, лінгвістиці, психолінгвістиці та методиці викладання іноземних мов;
- 2) вивчити наявні моделі читання;
- 3) побудувати модель взаємодії позицій автора і читача художнього тексту та описати її основні характеристики;
- 4) розробити методику навчання розуміння художнього тексту на основі моделі взаємодії позицій автора і читача та перевірити її ефективність у ході дослідного навчання.

На ваш погляд, чи можна вважати цей список завдань достатнім? Обґрунтуйте вашу думку.

Завдання 3

Зробіть інтелект-карту за темою «Теоретичні методи науково-експериментального дослідження».

Тема 4. Емпіричні методи в експериментальному дослідженні

Мета – аналіз емпіричних методів й оцінка їх значення в процесі організації та проведення експериментально-дослідної роботи з методики навчання іноземних мов.

Завдання 1

Вам пропонуються такі теми досліджень з методики навчання іноземних мов:

- *Використання автентичних рекламних матеріалів як елемента оптимізації навчання англійської мови в системі спеціальної університетської освіти.*
- *Прийоми розвитку творчих умінь монологічного висловлювання англійською мовою в середній школі з використанням мультимедійних підручників.*
- *Формування мовної компетенції спеціалістів економічного профілю з прочитаного автентичного тексту.*

Проаналізуйте ці теми, сформулюйте основні методологічні характеристики дослідження й обґрунтуйте набір адекватних їм методів дослідження.

Завдання 2

Прочитайте зразок організації експерименту в рамках наукового дослідження «Навчання творчого монологічного вислову з прочитаного оригінального художнього тексту учнів старших класів шкіл гуманітарного типу»:

Які теоретичні та емпіричні методи дослідження Ви можете запропонувати для проведення науково-експериментального дослідження й чому?

Завдання 3

Зробіть інтерактивну презентацію або інтерактивну брошуру на тему «Емпіричні методи в експериментальному дослідженні».

Тема 5. Поняття й суть експерименту в методиці навчання іноземних мов

Мета – формування базових компетенцій професійно-дослідницької діяльності на основі вивчення різновидів експерименту в методиці навчання іноземних мов з позиції компетентнісної моделі підготовки майбутніх спеціалістів.

Завдання 1

Проаналізуйте фрагменти з магістерських робіт на предмет виявлення трьох складових частин експериментального дослідження:

- 1) варійовані умови навчання;
- 2) змінні умови навчання;
- 3) результати навчання.

Визначте, чи всі складові частини експериментального дослідження висвітлено в цих уривках. Укажіть кількість варійованих і неварійованих умов навчання й учення.

Завдання 2

Прочитайте уривок магістерської роботи з теми «Навчання творчого монологічного вислову з прочитаного оригінального художнього тексту учнів старших класів шкіл гуманітарного типу».

Визначте, які види контролю (усний чи письмовий) можливо використовувати при виконанні цього етапу експерименту в процесі перевірки сформованості комунікативної компетенції учнів.

Завдання 3

На будь-якій віртуальній дошці наочно та прикладами продемонструйте різне бачення про види експериментів в методиці навчання іноземних мов.

Тема 6. Організація й планування експериментального дослідження

Мета – відпрацювання навичок планування та проведення науково-експериментального дослідження в методиці навчання іноземних мов.

Завдання 1

Прочитайте уривок з магістерської роботи з теми дослідження «Теорія і практика створення і використання установки як інструменту управління процесом розвитку мовного вміння (на матеріалі англійської мови)»:

Проаналізуйте уривок на предмет виявлення етапів підготовки й проведення експериментального дослідження за такими критеріями: мета і завдання експерименту; місце і час проведення експерименту та його обсяг; характеристика учнів (студентів), які беруть участь в експерименті; опис матеріалів, використовуваних для експерименту; опис методики проведення експерименту й застосування часткових методів дослідження; методика попереднього спостереження, тестування тощо в ході експерименту; опис методики обробки результатів експерименту.

Чи всі параметри опису експериментального дослідження, на ваш погляд, дотримані автором? Аргументуйте вашу відповідь.

Завдання 2

На підставі етапів підготовки і проведення спостереження за педагогічним процесом з іноземної мови (вибір об'єкта; визначення мети спостереження; складання плану спостереження, підготовка документів, зокрема бланків протоколів спостереження, інструкцій спостерігачеві і обладнання спостереження (апаратура); збір даних спостереження (записи, протоколи, таблиці та ін.); обробка та оформлення результатів спостереження; аналіз результатів і висновки спостереження) подайте у вигляді тез програму і опис цього процесу в рамках таких тем з методики навчання іноземних мов:

Тема 1. «Формування базових компетенцій на основі автентичного тексту в процесі навчання англійської мови в старших класах середньої школи».

Тема 2. «Використання образотворчої наочності в процесі постановки й розвитку ситуації усного спілкування на уроках німецької мови (середній етап навчання)».

Завдання 3

Розробіть програму експериментальної роботи до вашого дослідження та оформіть його в будь-якому цифровому варіанті.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

Кафедра романо-германської філології

РОБОЧА ПРОГРАМА

навчальної дисципліни ___ **Комунікативні стратегії**

для освітнього рівня ___ магістр _____

напряму / спеціальності(ей) _014 «Середня освіта. Мова та література (англійська)»
035 «Філологія. Мова та література (англійська)»

ЗАТВЕРДЖЕНО

на засіданні кафедри
Протокол № _1_ від _30.08.2017_

Завідувач кафедри _____ (підпис)

Перезатверджено: протокол № 1 від 31.09.18

Перезатверджено: протокол №3 від 23.10.2019

Перезатверджено: протокол № _____ від _____



1. **Назва дисципліни.**
«Комунікативні стратегії»
2. **Код дисципліни.**
[ФІМ].[Англ_м_СО_ФІЛ_маг_16].[1_2_4]
3. **Тип дисципліни.**
Обов'язкова
4. **Рік (роки) навчання.**
1-й
5. **Семестр / семестри.**
1_2
6. **Кількість кредитів ECTS.**
2,5
5,0
7. **Відомості про викладача (викладачів).**

Кокнова Тетяна Анатоліївна – доцент, кандидат педагогічних наук, e-mail: koknovatanya@gmail.com

8. Мета вивчення дисципліни (у термінах результату навчання й компетенції).

Метою викладання навчальної дисципліни є досягнення магістрантами рівня лінгвометодичної компетентності достатньої в головних напрямках майбутньої фахової англomовної діяльності, а саме сформувати навички використання знань з англійської мови в процесі професійного повсякденного спілкування з різноманітних питань (на етапі підготовки та здійснення освітнього процесу за профілем, підготовка до участі в міжнародних конференціях, проектах та дискусіях, а також навчити слухачів проводити письмовий обмін діловою інформацією).

Навчальний процес організується в такий спосіб, щоб сприяти паралельному та взаємопов'язаному формуванню в студентів умінь і навичок усного (говоріння, аудіювання) і писемного (читання, письмо) мовлення. *Завдання:*

- 1) формування в студентів лінгвометодичної компетентності:
 - здатності до інтелектуального, культурного, морального і професійного саморозвитку та самовдосконалення;
 - психолінгвістичної готовності (включаючи вмотивованість) до англomовної навчальної діяльності;
 - здатності до міжкультурної письмової та усної комунікації іноземною мовами в професійній сфері;
 - готовності до професійної діяльності в іншомовному середовищі;
- 2) засвоєння студентами мовного матеріалу (лінгвістичних, соціолінгвістичних, дискурсних, прагматичних знань) та оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності (комунікативними вміннями в читанні, аудіюванні, нормованого відтворення усного та писемного мовлення);
- 3) розширення словникового запасу студентів за рахунок загальнонавчальної, загальнонаукової, загальнопрофесійної та спеціальної лексики, що супроводжується формуванням умінь ефективного й адекватного оперування загальнолексичними й термінологічними мінімумами;
- 4) формування сталих умінь розпізнавання, розуміння та відтворення фонетичних, граматичних і стилістичних форм, характерних для цієї спеціальності.

У результаті вивчення курсу студент набуває **загальні компетентності**:

- Здатність до виконання професійних завдань і педагогічних функцій в умовах мінливого освітнього середовища; до критичного осмислення світових тенденцій, складних процесів та явищ у системі вищої професійної освіти і застосування комплексних підходів до їх аналізу та прогнозування; до планування та організації навчальної діяльності, проектування соціально-педагогічної системи підготовки фахівця з урахуванням особливостей професійної діяльності; до впровадження ефективних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання; проектувати, здійснювати, оцінювати та корегувати навчально-виховний процес у закладах вищої освіти; враховувати психологічні особливості когнітивних процесів у проектуванні та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.
- Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.
- Уміння виявляти, ставити та вирішувати професійні проблеми.
- Здатність працювати в команді та автономно.
- Здатність спілкуватися іноземною мовою.
- Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
- Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.
- Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.
- Здатність генерувати нові ідеї (креативність).

Спеціальні (фахові, предметні, інтегральні) компетентності

- Здатність до оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.
- Здатність педагога будувати ефективні іншомовні комунікативні дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, це знання фахівцем закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, уміння сформулювати тактичний план і реалізувати його на основі соціокультурних навичок.
- Здатність викладача усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення, здійснювати інтегроване навчання мові та культурі країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур.
- Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі лінгвістики, літературознавства в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій.
- Здатність критично осмислювати лінгвометодичного надбання та новітні досягнення філологічної науки задля ефективного їх використання під час майбутньої професійної діяльності.
- Усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати досліджень та інновацій.
- Здатність застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації для вирішення професійних завдань.
- Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень.
- Усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату.

- Здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*:

- базову професійно зорієнтовану лексику (обсяг не менше 4000 лексичних одиниць);
- основи ділової мови за фахом;
- основні структури й функції мови, необхідні для оволодіння усними й письмовими формами професійного спілкування іноземною мовою в професійних ситуаціях;
 - ресурси для підготовки та їх подальшого використання у процесі майбутньої професійної діяльності;
 - різноманітні та мультикультурні світові принципи толерантності, діалогу та співробітництва.
 - новітні принципи і методи науково-дослідницької та виробничої діяльності у філології.
 - сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості наукового дослідження в конкретній філологічній галузі.
 - володіти історичним надбанням та новітніми досягненнями філологічної науки; теоретичними та практичними аспектами конкретної філологічної галузі.
 - експресивні, емоційні, логічні засоби мови та техніку мовлення для досягнення запланованого прагматичного результату й організації успішної комунікації.
 - володіти науковим аналізом мовного й літературного матеріалу, інтерпретувати та структурувати його з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів, формулювати узагальнення на основі самостійно опрацьованих даних.

вміти:

- читати професійно спрямовані тексти з максимальним вилученням необхідної інформації з прочитаного;
- говорити на теми повсякденної тематики в ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю;
- використовувати оптимальні та дієві форми, методи та технології для роботи зі студентами різних спеціальностей;
- відбирати та підбирати аутентичний матеріал для студентів різних спеціальностей;
- писати ділові листи, електронні повідомлення, заповнювати документи, пов'язані з професією;
- оцінювати власну навчальну та науково-професійну діяльність, будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення.
- демонструвати належний рівень володіння іноземною мовою для реалізації письмової та усної комунікації, зокрема в ситуаціях професійного й наукового спілкування; презентувати результати своїх досліджень іноземною мовою.
- застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості наукового дослідження в конкретній філологічній галузі.
- цінувати різноманіття та мультикультурність світу й керуватися у своїй діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу та співробітництва.

– застосовувати знання про експресивні, емоційні, логічні засоби мови та техніку мовлення для досягнення запланованого прагматичного результату й організації успішної комунікації.

– здійснювати науковий аналіз мовного й літературного матеріалу, інтерпретувати та структурувати його з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів, формулювати узагальнення на основі самостійно опрацьованих..

Комунікація (КОМ)

- Уміння доступно й аргументовано пояснювати сутність конкретних філологічних питань і власну точку зору на них як фахівцям, так і широкому загалу.

- Уміння надавати консультації з питань історичного надбання та новітніх досягнень філологічної науки; характеризувати теоретичні та практичні аспекти конкретної філологічної галузі.

Автономія і відповідальність (АіВ)

- Знання новітніх принципів і методів виробничої діяльності у філології.

- Здатний вчитися упродовж життя і вдосконалювати з високим рівнем автономності здобуті під час навчання компетентності.

9. Зміст дисципліни

№	Змістовні модулі та їхня структура	денна форма навчання					заочна форма навчання					
		загальна кількість	лекції	практичні заняття	лабораторні роботи	самостійна робота	загальна кількість	лекції	практичні заняття	лабораторні роботи	самостійна робота	
1.1.	Специфіка роботи викладача іноземної мови в закладах вищої освіти	122			6		16					
1.2.	Роль викладача іноземної мови в освітньому процесі	122			6		16					
1.3.	Діагностика освітніх потреб студентів різних спеціальностей	121			6		15					
1.4.	Мотивація студентів різних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов	116			4		12					
1.5.	Особливість вивчення іноземної мови студентами різних спеціальностей	116			4		12					
1.6.	Аутентичні ресурси та особливості роботи з ними в процесі викладання іноземних мов студентам різних спеціальностей	116			4		12					
Другий модуль 2												
2.1.	Підходи до навчання та викладання іноземних мов для фахівців різних спеціальностей	122			6		16					
2.2.	Секрети успішної лекції / презентації / виступу	116			4		12					

2.3.	Особливості оцінювання та надання відгуку студентам	120		6		14					
2.4.	Викладання із використанням сучасних ІТ технологій	122		6		16					
2.5.	Пошук роботи, самопрезентація та проведення інтерв'ю	116		4		12					
2.6.	Професійне самовдосконалення викладача іноземної мови	116		4		12					
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ ГОДИН		1225		60		16					

10. Список рекомендованої навчальної літератури.

Основна навчальна література

1. Thornbury S. How to teach vocabulary. Pearson Longman, 2002.
2. Thornbury S. Conversation: From Description to pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
3. Thornbury S., Watkins P. The CELTA course: Certificate in English Language Teaching to Adults trainee book. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 216 p.
4. Robertson C., Acklam R. Action Plan for teachers. BBC Word Service, 2000.
5. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. Oxford University Press, 2009. 233 p. (Oxford Handbook for Language Teachers).
6. Harmer J. How to Teach English. Longman, 1998.
7. Thornbury S. Tasks for teachers of English. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
8. Thornbury S. How to teach Grammar. Longman Pearson Education Limited, 1999. 189 p.
9. Thornbury S. How to teach Speaking. Longman Pearson Education Limited, 2005. 160 p.
10. Harmer J. How to Teach Grammar. Longman, 1999.
11. Harmer J. How to Teach Speaking. Longman, 1998.
12. Harmer J. How to teach Vocabulary. Longman, 2002. 185 p.
13. Thornbury S. An A – Z of ELT. Macmillan Books for Teachers.
14. Thornbury S. Big Questions in ELT. 2013.
15. Thornbury S., Slade D. Conversation: From Description to Pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 364 p.
16. Thornbury S., Watkins P. The CELTA Course Teacher's Manual. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 184 p.
17. Thornbury S. Beyond the Sentence - Introducing Discourse Analysis Macmillan Oxford, 2005. 196 p.
18. Crandall J. Language Teacher Education. URL: https://userpages.umbc.edu/~crandall/Language_Teacher_Education.pdf (дата звернення 26.01.2018).
19. Acker S. The Realities of Teachers' Work : Never a Dull Moment. London : Cassell, 2013. 256 p.
20. Wilson J. J. How to Teach Listening. Pearson Education Limited, 2008. 192 p.

11. Технології викладання та атестації.

Діяльність студента:

- виголошення доповіді на практичному занятті;
- участь у дискусії на практичному занятті;
- написання кейсів.

Поточний контроль:

дві письмові модульні контрольні роботи.

Форма семестрового контролю:

Залік

Екзамен

12. Критерії оцінювання (у %).

Семестрову рейтингову оцінку розраховують, виходячи з критеріїв:

- письмові модульні контрольні роботи – 40%;
- результати роботи на практичних заняттях – 50%;
- самостійна робота – 10%.

13. Мови викладання.

Англійська.

Тестові лінгвометодичні завдання для оцінювання рівня сформованості діяльнісно-професійним компонентом

Тест містить 15 тестових завдань відкритої та закритої форми. Граничний допустимий час тестування – 120.

I рівень (1 бал за кожну відповідь)

1. The organizational role of the teacher _____

- is the ability of the teacher to organize the educational process in the lesson.
- *-is the ability of a teacher to encourage students to take action in a lesson.
- is the teacher's ability to listen students, creating feedback.
- is the teacher's ability to select the appropriate material for the lesson.

2. The process of systematically gathering and analyzing information from individuals, families or communities about their needs or about the discrepancy between their current life situation and their expectations or wishes. ...

- Contrastive analysis
- *-Needs analysis
- Data analysis
- Diagnostic Analysis

3. The method that is a certain way of purposeful realization of the learning process, achievement of the set goal.

- Experimental method
- *-Teaching method
- Survey method
- Questionnaire method

4. External Motivation _____

- is a person's own desire to be similar to the participants of a group.
- *- is an encouragement or compulsion to do something external to a person by circumstances or incentives.
- motivation, the driving force of which is not external influences (stimuli, reinforcement), but something from within the person. This is motivation, not related to external circumstances, but to the content of the activity itself.
- all of the above.

5. Integrative motivation _____

- *- is a person's own desire to be similar to the participants of a group.
- is an encouragement or compulsion to do something external to a person by circumstances or incentives.

- motivation, the driving force of which is not external influences (stimuli, reinforcement), but something from within the person. This is motivation, not related to external circumstances, but to the content of the activity itself.

- all of the above.

6. Intrinsic motivation _____

-is an encouragement or compulsion to do something external to a person by circumstances or incentives.

- is a person's own desire to be similar to the participants of a group.

*- motivation, the driving force of which is not external influences (stimuli, reinforcement), but something from within the person. This is motivation, not related to external circumstances, but to the content of the activity itself.

- all of the above

II рівень (4 бали за кожне запитання)

7. Look at the following motivation chart. Can you decide in which column each of these sentences goes?

- I don't want to study worse than my girlfriend, it humiliates me.
- I am annoying my teacher, so I am thoroughly preparing for the lesson.
- Daddy promised to buy me a new phone.
- I want to freely chat with a new American friend on the social network.
- Decent work is offered only to those who speak foreign languages.
- I like to learn foreign languages.

Intrinsic	Extrinsic	Integrative

8. Make the list of 8 solutions for overcoming some of the challenges in the classes.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - The structure of the lesson is dynamic. - Collective solution to pressing problems - A group of students to increase the level of performance of inactive students - Disclosure of leadership qualities of students <ul style="list-style-type: none"> - Teacher's role as a teacher in the guidance of the independent work of the class - Too much assessing - Limited resources - Difficulties in compiling a psychological portrait of the whole class - Choice of types of motivation - Grades of the whole class - Interrogation and testing of knowledge of each student during the lesson | |
|--|--|

9. Match the tasks you can use with the large classes with the purposes or goals you would achieve using them.

Board Race:

1. Divide the class into two teams.
2. Divide the board into two parts.
3. Assign each team to write their favorite activity.
4. Each team must write words for speed.

This activity may work for all levels because it depends on the toughness of the song and its vocabulary

Who am I:

1. We create a large circle of students.
2. One student goes to the center of the circle and talks about himself.
3. Students who stand in a circle ask questions in turn.
4. The student who stumbled or could not ask a question goes to the center of the circle.
5. The previous student who stood in the circle leaves the game. And so it goes on until everyone leaves the center of the circle

Magic wand:

1. Write on the board the names of the participants in the game.
2. Each participant in the game goes to the board and with the help of a wand tries to portray an object or phenomenon on the topic being studied.
3. The participant who guesses this word gets 2 points, which the teacher fixes on the board, and goes to the board, replacing the previous "pantomime".
4. So those participants who have well learned the vocabulary of this topic will visit the board.

Chain game:

1. Divide the class into groups of 8 people.
2. Create a name for each group.
3. Each group should tell its own story.
4. One participant comes to the board; each participant speaks one sentence.
5. The group in which the participants stammered or were unable to continue the previous speech of their classmate is losing.

Detective story:

1. Before starting the game on the board you must write the following questions:
 How many guests knew the secret?
 When was champagne poisoned?
 Who locked the door?
 Why was the body at the window?
 Whose footprints were in the garden?
 Where is the money and gems?
2. The class is divided into groups of 5 people.
3. A leader is assigned in each group.
4. Then each group writes its own detective story.
5. Writing an essay takes 25 minutes.
6. Then the leader of each group reads the collective essay.
7. The teacher, along with students, after listening to all the essays, choose the most original, interesting and grammatically, lexically and

This activity may work for all levels because it depends on the toughness of the song and its vocabulary.

During this game, the teacher tests students' writing, speaking and listening skills.

The teacher analyzes the grammatical and lexical side of colloquial speech, the stylistics of the students' language.

Thus, the teacher will be able to make a preliminary control of the knowledge of his students on the material passed.

stylistically correctly written.

Word catch:

Choose a song that fits into your lesson. Pick out 7-14 words from the song and write them on small strips of paper. Add 5 words that are not in the song. Divide the students into small groups and given them the vocabulary words. As you play the song, they are to listen to the words and see if they can figure out which words are in the song.

True-false words:

Choose a song that fits into your lesson. Give students a handout with the lyrics to the song. However, before you make the handout, change some of the words so they are written incorrectly. Play the song for the students and see if they can pick out the false words and replace them with the correct words.

This game develops conversational speech and helps you get to know your class or audience.

This type of game helps the teacher analyze the interests of students.

III рівень (10 балів за кожне запитання)

10. Give your own definitions to explain these terms. Illustrate the terms with your own answers.

Educational specialist in higher educational establishment is ____

A language teacher in higher educational institution is ____

A good learner is _____

Teachers' role is to _____

Student-centered learning is ____

The needs of students are _____

11. Think about benefits and challenges of working with the mixed abilities classes Complete the following chart with the phrases in the box (explain your choice).

	Benefits	Challenges
<ul style="list-style-type: none"> -Classroom management is difficult -There are conditions for the development of communication skills -The ability to work in groups -It is difficult to present new material -Lots of interaction -Involvement of each student in the work -Insufficient attention to writing skills -Quiet learners hide -Teachers feel out of control - Development of teacher initiative -Too much making -Providing for individual learning styles 		

12. Give your point of view how the three elements of ESA fit together in the lesson. Than propose your own 2 – 3 effective plans of lesson sequence paying attention to your student's needs.

A.

1. The teacher gives students a number of words and tells them all come from a story. In groups, students have to try and work put what the story is.
2. The teacher reads the (ghost) story aloud and the students see if they were right. They discuss whether they like the story.
3. The students now read the story and answer detailed comprehension questions about it.

4. The students look at the use of the past continuous tense (eg. «They were sitting at the kitchen table») in the story and make their own sentence using the past continuous.

5. The students talk about ghost stories in general: do they like them\are they scared by them?

B.

1. The teacher stands in front of the class and starts to look very unhappy. The students are clearly interested / concerned.

2. The teacher mimes filling ill. The students look like they understand what's going on.

3. The teacher says, «I'm feeling ill»/ The students repeat, «I'm feeling ill».

4. The teacher mimes feeling sad \angry\depressed etc., and says, «I'm feeling sad» etc., and the students repeat the sentence.

5. The teacher models the question «What 's the matter?» The students repeat the question.

6. The students practice questions and answers, e.g. «What's the matter? «I'm feeling depressed» etc.

7. The students do a role-play in which two neighbours meet – and one has just had their car stolen.

C.

1. The teacher asks students if they like photographs.

2. The teacher shows students four photographs and puts them in groups to decide which should win a 'photographic competition'.

3. The students question each other about photography – do they own a camera? Do they take a lot of photographs? etc.

4. The students look at the number of words (which will appear in stage 5) and have to decide which part of speech they are.

5. The students look at a poem about a photograph with some of the words blanked out. They have to decide what parts of speech are missing.

6. The students now put their words from stage 4 in the blanks. They listen to reading of the poem to check that they've got it right.

7. The teacher and the students discuss the meaning of the poem. What's the story? Did they like it?

8. The students write their own poems on a similar theme.

IV рівень (15 балів за кожне запитання)

13. How would you approach these tasks with mixed ability group? Than propose your own tasks with mixed ability group paying attention to your student's needs.

a. You want students to write a ghost story, having studied storytelling, and having been some 'ghost' vocabulary and phrases.

b. You want students to study ways of agreeing and disagreeing – and later use them, if possible, in some kind of discussion.

c. You have a poem which you want students to look at. You can refer to "Fire and Ice" on page 76 if you want.

d. Three of you good students are making it clear that they're finding your classes too easy for them.

e. You want to hang back some written work and deal with the mistakes that you found when correcting.

14. What can you do if your students do not use foreign language in class all the time?

15. What will you do if students don't want to talk and cooperate? Complete the chart.

Action you do	The consequences
Example: Encourage them by picking them out in whole class	Might work, but might make them shy

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

Кафедра романо-германської філології

РОБОЧА ПРОГРАМА

дисципліни ___ **Асистентська практика (виробнича)**

для освітнього рівня ___ магістр _____

напряму / спеціальності(ей) _014 «Середня освіта. Мова та література (англійська)»
035 Філологія. «Мова і література (англійська)»

ЗАТВЕРДЖЕНО

на засіданні кафедри
Протокол № _1_ від _31.08.2018_

Завідувач кафедри _____ (підпис)

Перезатверджено: протокол №3 від 23.10.2019

Перезатверджено: протокол № _____ від _____

Перезатверджено: протокол № _____ від _____



1. **Назва дисципліни.**
«Асистентська практика (виробнича)»
2. **Код дисципліни.**
[ФІМ].[Англ_м_СО_маг_16].[1_2_4]
3. **Тип дисципліни.**
навчальна дисципліна за вибором студента
4. **Рік (роки) навчання.**
2-й
5. **Семестр / семестри.**
3
- Кількість кредитів ECTS.**
12,0
6. **Кількість годин на самостійну роботу**
360

7. **Відомості про викладача (викладачів).**

Кокнова Тетяна Анатоліївна – доцент, кандидат педагогічних наук, e-mail: koknovatanya@gmail.com

Примітка. Асистентська практика передбачає лише самостійну роботу магістранта (100%).

Метою асистентської практики (виробничої) є ознайомлення магістрантів з організацією навчально-виховної роботи в закладі вищої освіти та набування досвіду самостійної діяльності як викладача ЗВО за профілем (англійська мова).

Завдання практики:

- поглиблення та закріплення теоретичних знань у сфері філології, педагогіки та методики викладання іноземної мови у вищій школі;
- формування навичок та вмінь викладання матеріалу з іноземної мови у вищій школі;
- формування творчого підходу до проведення навчально-виховного процесу;
- опанування сучасних методів викладання іноземної мови;
- ознайомлення зі специфічними особливостями системи вищої освіти, з робочими програмами навчальних дисциплін для студентів філологічних відділень вищої школи;
- укладання лекції, семінарського заняття з теми магістерської роботи;
- укладання звітної документації з асистентської практики (виробничої).

У результаті проходження асистентської практики (виробничої) магістрант **повинен знати:**

- зміст і структуру навчальних планів для ОРК бакалавр (спеціальність «Англійська мова і література», робочих програм з фахових дисциплін);
- моделі занять, можливі комбінації їхніх структурних елементів (етапів);
- сучасні підходи до навчально-виховного процесу;
- особливості застосування системи ECTS в освітньому процесі у ЗВО;
- сучасні ефективні форми та методи навчання іноземної мови;
- сучасні методи формування навичок самостійної роботи, творчих здібностей та логічного мислення студентів;
- шляхи вдосконалення майстерності викладача та способи професійного самовдосконалення;

уміти:

- застосовувати теоретичні знання з методики викладання іноземних мов під час підготовки та проведення занять і позанавчальних заходів;
- використовувати Європейську систему мовних рівнів володіння іноземною мовою для оцінювання мовної компетенції студентів;
- складати план-конспект семінару, лекції, заняття з практичного курсу англійської мови, чітко формулювати їхню мету та визначати завдання окремих етапів;
- обирати ефективні прийоми досягнення поставленої мети на кожному етапі заняття;
- реалізовувати виховний, розвивальний та навчальний компоненти мети під час заняття;
- добирати автентичний, наочний та дидактичний матеріал відповідно до теми заняття;
- використовувати різноманітні види роботи для досягнення мети та виконання завдань заняття.

1. Організація проведення практики і керівництво практикою

Організацію та проведення асистентської практики (виробничої) визначено Законом України «Про вищу освіту» та Положенням про проведення практики магістрантів вищих навчальних закладів України. Асистентська практика (виробнича) на 2 курсі проводиться в 3 семестрі для магістрантів денної та заочної форми навчання на кафедрах ЗВО України, де викладається англійська мова. Асистентська практика триває 8 тижнів. Магістранти-практиканти перебувають на кафедрі кожен день по 6 – 8 годин, організовують свою діяльність, виконують Правила внутрішнього розпорядку та розпорядження адміністрації ЗВО та керівників практик.

Попередня підготовка до асистентської практики (виробничої) магістрантів передбачає виконання таких етапів:

1. Проходження повного медичного обстеження.
2. Складання угоди з базою практики.
3. Складання індивідуального плану практики, який включає етапність та термін виконання її завдань.
4. Відвідування настановчої конференції, на якій керівник практики від факультету та методисти оголошують строки, етапи практики, порядок її проходження, а також вимоги щодо оформлення результатів практики.
5. Проходження інструктажу про порядок проведення асистентської практики (виробничої) та з техніки безпеки.

Керівник практики готує наказ про направлення студентів на асистентську практику (виробничу), у якому визначено термін і бази практики та керівників практики; проводить настановчу конференцію, на якій ознайомлює магістрантів з основними завданнями практики, умовами організації та порядком проходження практики, вимогами до оформлення її результатів і формою звітності; проводить інструктаж про порядок проходження практики та з техніки безпеки; здійснює керівництво й контроль за її проведенням; звітує на засіданнях кафедри про виконання програми практики; підводить підсумки, аналізує виконання програм практики та проводить залік; надає письмовий звіт завідувачу кафедри та університетському керівникові з педагогічної практики.

Керівниками (методистами) практики призначаються провідні фахівці з відповідних кафедр факультету іноземних мов ЗВО України. Керівники практики зобов'язані відвідувати заняття магістрантів (фахові дисципліни); здійснювати контроль за виконанням програми практики та строками її проведення; проводити консультації та надавати методичну допомогу магістрантам під час проходження практики; інформувати магістрантів про порядок надання звітної документації про практику; оцінювати результати практики магістрантів.

Магістранти закладів вищої освіти при проходженні практики зобов'язані до початку практики відвідати настановчу конференцію; своєчасно прибути на базу практики; у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою практики та вказівками її керівників; дотримуватися правил внутрішнього розпорядку кафедри, виконувати розпорядження адміністрації й керівників практики; відвідувати консультації викладачів, доцентів, професорів та методистів; повідомляти методистам про всі зміни в розкладі занять та позанавчальних заходів; нести відповідальність за виконану роботу; своєчасно оформити звітну документацію та скласти залік з практики.

Базами практики визначаються профільні кафедри факультетів іноземних мов у ЗВО України.

Перед проведенням асистентської практики проводиться інструктаж, на якому магістрант знайомиться з програмою практики, отримує вступний інструктаж з охорони праці та техніки безпеки. Керівництво асистентської практики здійснює науковий керівник, який призначається в якості керівника практики наказом ректора. Перед проходженням асистентської практики керівник практики зобов'язаний погодити план її проходження з магістрантом на весь період із зазначенням місця й часу виконання та форми контролю кожного заходу. План проведення практики заноситься в щоденник практик. Після закінчення асистентської практики завідувач кафедри робить позначку в щоденнику й оформляє характеристику на магістранта. Магістрант, який не пройшов у повному обсязі асистентську практику, відраховується з магістратури.

Зміст асистентської практики (виробничої) магістрантів

Відповідно до завдань асистентської практики магістрант знайомиться з **вимогами** до проведення практики, **графіком** освітнього процесу, розкладом занять і **змістом робочої програми** дорученої йому дисципліни, **журналом** відвідування занять. Разом із завідувачем кафедри і провідним викладачем з дорученої дисципліни магістрант знайомиться з колективом кафедри, їхніми посадовими обов'язками і правилами, матеріально-технічним, методичним та інформаційним забезпеченням дисципліни.

Магістрант відвідує лекції, лабораторні (практичні) заняття та семінари в провідних викладачів кафедри. Кількість відвідувань має бути не менше одного по кожному виду занять (бажано охопити різні форми й методи проведення занять). За підсумками знайомства з освітніми документами, посадовими інструкціями, матеріальною базою, навчально-методичним та інформаційним забезпеченням дисципліни, відвідування лекцій і занять магістрант ставить питання, що цікавлять його, робить аналіз кожного документа або заходу, формує свою позицію (думку).

У рамках навчального плану дисципліни магістрант під керівництвом провідного викладача готує і читає фрагмент відкритої лекції для студентів (бажано, щоб тема фрагмент-лекції збігалася з тематикою магістерської роботи магістранта). Після читання відкритого фрагмента лекції проводиться її аналіз на засіданні кафедри і приймається рішення (зараховано, не зараховано). Виписка з протоколу засідання кафедри додається до звіту.

Під керівництвом провідного викладача магістрант готує і проводить фрагменти лабораторних (практичних) занять. Після проведення фрагмента заняття разом з провідним викладачем і керівником практики проводиться його детальний аналіз.

Магістрант бере участь у якості помічника (дублера) провідного викладача при проведенні ним семінару (колоквіуму, іспиту) або іншого виду заняття. Після чого також проводиться детальний його аналіз за участю провідного викладача і керівника практики.

ЕТАПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

1-й тиждень. Знайомство з педагогічним колективом кафедри і групами; ознайомлення з навчальними програмами зі спеціальних дисциплін, тематичними і виховними планами роботи викладачів і кураторів; складання власного тематичного та

викладачами та методистами кафедри; проведення відкритих фрагментів занять; проведення відкритого позааудиторного заходу; оформлення лінгвометодичного портфолію (звітної документації).

8-й тиждень. Проведення відкритих фрагментів занять з профільних дисциплін; проведення відкритого позааудиторного заходу з іноземної мови; консультування з методистами та викладачами з оформлення лінгвометодичного портфолію (звітної документації); відвідування засідання кафедри щодо підведення підсумків асистентської практики (виробничої), оформлення лінгвометодичного портфолію (звітної документації).

5. Підведення підсумків практики. Звітна документація магістрантів

Після закінчення терміну асистентської практики магістранти звітують про виконання програми асистентської практики (виробничої) і протягом тижня надають звітну документацію. Керівник практики перевіряє документи та оцінює результати виконання програми.

Лінгвометодичне портфолію за результатами проходження асистентської практики (обов'язкова звітна документація)

1. Загальний звіт з асистентської практики.

2. Щотижневий план роботи на весь період практики зі стратегічним планом щодо самореалізації та самовдосконалення.

3. Під час асистентської практики магістрант веде щоденник, у якому робить щоденні записи. У щоденнику фіксується план проходження практики з відмітками про виконання завдань, щоденна діяльність практиканта з елементами аналізу заходів. Щоденник регулярно дається на перегляд керівнику практики. Після закінчення практики завідувач кафедри повинен дати характеристику-відгук про роботу.

4. Характеристика додається до звіту. Заключним документом є **звіт** про асистентську практику. Звіт повинен становити науково-методичний аналіз результатів педагогічної діяльності магістранта. Практикант повинен дати свої висновки і пропозиції по кожному розділу. Магістрант пише звіт під час практики і представляє на перевірку керівнику практики протягом 10 днів після її закінчення.

5. П'ять розгорнутих фрагментів конспектів занять (3 практичних, 1 семінарське і 1 лекційне) з профільних дисциплін.

6. Два аналізу заняття: один аналіз заняття, що було відвідано під час проходження практики; один самоаналіз проведеного заняття.

7. Конспект виховного заходу з культури або літератури країни того, хто вивчає мову.

8. Участь у конференції та науково-методичному семінарі (публікація статті або тез).

(варіативна частина звітної документації)

До варіативної звітної документації відносяться матеріали, що характерні вільно виокремленим рубрикам лінгвометодичного портфолію. Вони дозволяють індивідуалізувати зміст, структуру, обсяг портфолію індивідуально для кожного магістранта з урахуванням його індивідуальних особливостей освітніх цілей. Детально про зміст вільно виокремлених рубрик прописано в методичних рекомендаціях з підготовки лінгвометодичного портфолію для майбутніх викладачів іноземної мови.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Методист з мови приймає лінгвометодичне портфолію (звітну документацію магістранта), виставляє бали відповідно до критеріїв оцінювання й виставляє загальну оцінку у відомість і залікову книжку магістранта. Оцінка може бути змінена факультетським керівником практики, якщо документація подається із запізненням, тобто після вказаного терміну (знімається 10 балів).

Підсумки асистентської практики (виробничої) обговорюються на засіданнях кафедри та вченої ради факультету іноземних мов.

На підставі вивчення характеристики магістранта-практиканта, у якій виставлена оцінка із звітної документації, та індивідуальних бесід з методистами магістрантові-практиканту виставляються оцінки.

Асистентська практика (виробнича) оцінюється за 100-бальною системою з урахуванням усіх аспектів, які входять до складу практики.

Критерії оцінювання:

- володіння теоретичним матеріалом (знання методики й уміння використовувати її на практиці);
- професійне володіння іноземними мовами;
- використання інноваційних технологій на заняттях протягом практики;
- уміння аналізувати і критично оцінювати і свою роботу, і роботу інших викладачів та практикантів;
- кількість проведених занять; вимог програми (оформлення документів, своєчасне повідомлення методистів тощо).

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою
90 – 100	A	відмінно
82 – 89	B	добре
74 – 81	C	добре
64 – 73	D	задовільно
60 – 63	E	задовільно
35 – 59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання
0 – 34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

7. Рекомендована література

1. Кокнова Т. А., Недайнова Т. Б. Стратегія і тактика оформлення лінгвометодичного портфолію з педагогічної практики : навч. посіб. для іноземних студентів факультету іноземних мов. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 160 с.
2. Лєснова В. В., Семенов М. А. Організація навчального процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка : зб. нормат. док. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 113 с.
3. Методичні рекомендації до проходження різних видів педагогічних практик для бакалаврів спеціальності 6.020303 «Філологія» та спеціалістів 7.020303 «Філологія» денної та заочної форми навчання / Недайнова І. В., Дмитренко В. І., Чулганська Є. В., Резнік Н. В. Луганськ, 2012. 30 с.
4. Шехавцова С. О. Методичні рекомендації щодо організації та проведення педагогічної та перекладацької практики / С. О. Шехавцова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 53 с.

Методичні рекомендації щодо проведення занять**Аналіз / самоаналіз заняття**

Уміння аналізувати заняття є одним з найважливіших завдань педагогічної практики. Аналіз сприяє формуванню вмінь правильно планувати й проводити заняття. Під час аналізу ви як майбутній викладач іноземної мови вчитеся вміння виявляти:

- неточності в плануванні;
- недоліки й помилки в реалізації плану заняття;
- позитивні моменти;
- використання нових технологій;
- діяльність усіх учасників освітнього процесу;
- атмосферу в групі;
- інтерес студентів до дисципліни;
- використання технічних засобів навчання;
- контроль і оцінку знань студентів.

Орієнтовна схема аналізу заняття

- Прізвище, ім'я, по батькові магістранта, який проводив заняття:
- Група і курс, у якому проводилося заняття:
- Рівень підготовки студентів:
- Кількість студентів:
- Тип заняття:
- Хід заняття:

Розкриваючи кожен пункт, потрібно навести докази з матеріалів заняття, яке ви відвідали або провели самостійно (питання, завдання, пропонувані студенти, їхні відповіді, приклади використання обладнання заняття, тих чи тих методів, прийомів, технологій навчання і т.п.). Визначити правильність постановки цілей і завдань заняття, виходячи з аналізу його теми. Позначити доцільність відбору змісту матеріалу (мовного, соціокультурного, мовленнєвого, літературознавчого, критичного, текстового) залежно від досліджуваного предмета й конкретної теми заняття). Простежити логіку подачі матеріалу, його дозування, взаємозв'язок етапів заняття, раціональність використання часу. Проаналізувати відповідність структури заняття його типу. Визначити форми, методи і прийоми роботи на занятті, їх відповідність змісту матеріалу, що вивчається, з освітніми потребами студентів та їхнім мовним рівнем. Використання нових технологій на занятті. З'ясувати роль і місце наочності, мультимедійних та інших технічних засобів навчання. Проаналізувати, наскільки повно розкрита тема заняття, методи і прийоми, які використовує викладач для досягнення мети заняття. Відзначити форми і методи контролю знань студентів на занятті. Зафіксувати прояв особистості педагога на заняттях: взаємодія зі студентами, створення атмосфери заняття, способи формування в студентів інтересу до предмета. Прокоментувати, що можна було б змінити на занятті і як?

Високий професіоналізм, педагогічна майстерність викладача іноземної мови досягаються не тільки в процесі систематичної, вдумливої, творчої підготовки до своїх занять, а й за рахунок аналізу та узагальнення досвіду колег, збагачення на цій основі своєї практики ефективними прийомами навчання. Уміння спостерігати й аналізувати педагогічний процес є професійно необхідним для кожного педагога. Воно є основою успішної реалізації дослідницької функції педагога, а також базою для оволодіння самоаналізом, що є запорукою високого професіоналізму.

Аналіз заняття іноземної мови вимагає і всебічних знань про заняття, і спеціальних умінь його спостереження та оцінки. Складність аналізу заняття полягає не тільки в багатоплановості останнього, але й у специфічності окремих його компонентів і типів. Проте

існують певні характеристики, які є обов'язковими для кожного заняття іноземної мови. Це перш за все відповідність конкретного заняття основним вимогам до заняття іноземної мови, зумовленим специфікою цілей, змісту й технології навчання саме цього предмета для фахівців різних спеціальностей. Реалізація викладачем іноземної мови саме цих вимог повинна стати об'єктом загального аналізу заняття іноземної мови, метою якого є цілісна оцінка заняття через призму його особливостей, рівною мірою притаманних усім типам занять. До таких вимог належать.

- цілеспрямованість заняття,
- структурна цілісність і змістовність заняття,
- активність студентів на занятті,
- відповідність мовної поведінки педагога цілям, змісту й умовам навчання,
- результативність заняття.

З урахуванням сказаного можна запропонувати схеми загального й поглибленого аналізу заняття з іноземної мови, складовими частинами яких є основні вимоги до заняття з мов.

Схема загального аналізу заняття

- I. Цілеспрямованість заняття в тематичному циклі, тип заняття
2. Назвати цілі заняття: практичні, виховні, загальноосвітні, розвивальні.
3. Установити відповідність поставлених цілей заняття його місцю в тематичному циклі занять.
- II. Структура і зміст заняття
 1. Зафіксувати етапи заняття в їхній послідовності.
 2. Установити відповідність прийомів навчання основним цілям заняття.
 3. Оцінити раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ.
 4. Назвати допоміжні засоби навчання, що використовувалися, оцінити їх доцільність та ефективність.
 5. Визначити розвивальну, виховну, освітню цінність мовного матеріалу заняття і вправ, їх відповідність віковим інтересам студентів.
- III. Активність студентів на занятті
 1. Визначити основні форми взаємодії педагога і студентів на занятті, їх місце (на якому етапі, для виконання яких завдань) та ефективність.
 2. Назвати прийоми стимулювання мовленнєвої й розумової активності студентів.
- IV. Мовленнєва поведінка педагога
 1. Визначити відповідність мовлення педагога мовній нормі, його адаптація до рівня мовної підготовки студентів і професійних вимог до подальшого використання іноземної мови.
 2. Визначити ступінь володіння мовними кліше організації заняття.
 3. Оцінити чіткість і доступність формулювання педагогом завдань для студентів і спрямованість його мовлення до студентів.
 4. Визначити доцільність використання рідної мови педагогом на занятті.
 5. Установити співвідношення мовлення педагога і студентів на занятті.
- V. Результативність заняття
 1. Підсумувати те, чого навчилися студенти на занятті.
 2. Визначити відповідність рівня сформованих мовних навичок і вмінь поставленим цілям.
 3. Оцінити об'єктивність і мотиваційний потенціал виставлених педагогом оцінок.

Критерії та рівні для оцінювання лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі проведення занять під час педагогічної практики у ЗВО

<p>Мета заняття: наскільки чітко майбутній викладач іноземних мов ставить освітні та розвивальні цілі, які залучають студентів до постановки мети на занятті.</p>
<p><i>Елементарний рівень:</i> магістрант сформулював як освітню, так і розвивальну мету, тобто, викладач дає відповідь на питання: що повинен навчитися робити студент (1 бал).</p> <p><i>Репродуктивний рівень:</i> магістрант формулює цілі діагностично та результативно (наприклад, студенти не тільки дізнаються про особливості ділового листування, але і знають як саме писати ділові листи) (2 бали) .</p> <p><i>Реконструктивний рівень:</i> на занятті магістрант ставить мету, цілеспрямовано діє у напрямі її зрозуміння й прийняття майбутніми спеціалістами різних спеціальностей як професійно необхідної або організовує ситуацію постановки мети як проблемного завдання студентам (3 бали).</p> <p><i>Креативний рівень:</i> магістрант залучає студентів різних спеціальностей до коректування, уточнення мети, освітніх задач при постановці мети заняття (4 бали).</p>
<p>Зміст іншомовної підготовки: чи розрізняє магістрант зміст іншомовної освіти (чого навчати) і зміст освітнього матеріалу (за допомогою чого навчати), чи залучає на занятті студентів до проектування способу діяльності.</p>
<p><i>Елементарний рівень:</i> магістрант виокремлює одиницю змісту освіти та розрізняє її з освітнім матеріалом (наприклад, навчальний матеріал – письмове листування, а одиниця змісту освіти – алгоритм написання листів, їх лексичні та стилістичні особливості) (1 бал).</p> <p><i>Репродуктивний рівень:</i> магістрант розробив і представив модель одиниці змісту (схема або алгоритм, спосіб, план); виділив усі необхідні допоміжні засоби для її засвоєння студентами під час заняття (2 бали).</p> <p><i>Реконструктивний рівень:</i> одиниця змісту не тільки констатується майбутнім викладачем іноземних мов, але обговорюється / моделюється під освітні цілі разом зі студентами у процесі рефлексії (3 бали).</p> <p><i>Креативний рівень:</i> на занятті магістрант, гнучко проектує в процесі виникнення складних педагогічних ситуацій додаткові завдання, що дещо змінює хід заняття. Наприклад, звертає увагу на помилки студентів, їх освітні цілі задля досягнення запланованої одиниці змісту навчання (4 бали).</p>
<p>Зміст освітнього матеріалу: наскільки ефективний відібраний освітній матеріал для оволодіння запланованою одиницею змісту фахової підготовки на основі мотивації студентів.</p>
<p><i>Елементарний рівень:</i> магістрант обґрунтував підбір освітнього матеріалу відповідно до цілей заняття, одиниці змісту та програмових вимог; немає надмірності й недостатності підбраного освітнього матеріалу (1 бал).</p> <p><i>Репродуктивний рівень:</i> магістрант обґрунтував підбір матеріалу з урахуванням мотивації та освітніх цілей студентів різних спеціальностей (освітній матеріал містить проблемність, використовуються аналогії, цікаві або суперечливі факти, рішення, позиції, додаткові джерела інформації) (2 бали).</p> <p><i>Реконструктивний рівень:</i> підбір навчального матеріалу дозволив студентам успішно оволодіти на занятті запланованою одиницею змісту освіти на основі їх власної мотивації, освітньої цілі (3 бали).</p> <p><i>Креативний рівень:</i> магістрант з урахуванням результатів діагностики в процесі заняття творчо підбирає, конструює, заново структурує освітній матеріал (4 бали).</p>
<p>Структура заняття: чи відповідає вибрана структура та цілі заняття професійній структурі діяльності майбутніх спеціалістів.</p>

Елементарний рівень: магістрант обґрунтував відповідність запланованих етапів заняття поставленій освітній меті (1 бал).

Репродуктивний рівень: магістрант розробив структуру заняття відповідно до мети і професійної структури діяльності студентів: мотив – мета (освітнє завдання) – дії з рішенням – самоконтроль – самооцінка – самокорекція (немає зайвих або неефективних етапів) (2 бали).

Реконструктивний рівень на занятті етапи організовуються відповідно до плану; всі заплановані етапи організовано вчасно, без виходу за межі тимчасових рамок (3 бали).

Креативний рівень: магістрант при необхідності на основі педагогічної діагностики міняє заплановану структуру через зміну ситуації (повертається до вже пройдених етапів, наприклад постановочного та мотиваційного, включає нові або виключає які-небудь етапи) (4 бали).

Міжетапні зв'язки: чи витримана між етапами заняття зовнішня та внутрішня логіка, організуюча розуміння студентами різних спеціальностей освітнього матеріалу.

Елементарний рівень: магістрант відобразив на заняття зовнішню логіку при переході від етапу до етапу на основі освітнього матеріалу (1 бал).

Репродуктивний рівень: магістрант продемонстрував та обґрунтував внутрішню логіку при переході до наступного етапу як логіку діяльності (сполучною ланкою є запланована одиниця змісту) (2 бали).

Реконструктивний рівень: магістрант володіє прийомом організації рефлексії розуміння матеріалу студентами на стику етапів: організовує роботу з розумінням студентами логіки переходів від одного етапу до іншого (яке було завдання етапу, що вже зроблено, що належить робити далі по відношенню до поставленої мети, готовність до переходу на новий етап) (3 бали).

Креативний рівень: магістрант не тільки обговорює зі студентами логіку ускладнення матеріалу на занятті, але й вносить оперативні зміни до структури заняття на основі педагогічної діагностики (4 бали).

Форми навчання (індивідуальна, диференційована та ін.): чи відповідає вибір форм, методів та технологій навчання запланованій меті та одиниці змісту освіти, результатам педагогічної діагностики і рефлексії студентів на занятті.

Елементарний рівень: магістрант обґрунтував форми, методи та/або технології навчання та їх відповідність поставленій меті заняття та одиниці змісту (наприклад, недоречно організовувати групову роботу під час виконання типових репродуктивних завдань) (1 бал).

Репродуктивний рівень: магістрант обґрунтував вибір форм, методів та/або технологій навчання даними педагогічної діагностики й рефлексії на попередньому занятті (2 бали).

Реконструктивний рівень на занятті магістранта застосовує заплановані форми методи та/або технології навчання, організовує підсумкову експрес-діагностику результатів студентів відповідно до запланованих цілей (3 бали).

Креативний рівень: магістрант на основі оперативної педагогічної діагностики в процесі заняття при необхідності вносить зміни в заплановані форми методи та/або технології навчання (наприклад, вторинний перехід до групової роботи для уточнення групою завдання та ін.) (4 бали).

Методи навчання: методи (репродуктивні, продуктивні) відповідають меті заняття, даним педагогічної та психологічної діагностики.

Елементарний рівень: магістрант обґрунтував вибір методів відповідно до цілей заняття й особливостей одиниці змісту, рівня підготовки студентів (1 бал).

Репродуктивний рівень: магістрант обґрунтував вибір методів даними психологічної (особливості контингенту студентів) та педагогічної діагностики (типи помилок, варіанти розуміння) на попередніх заняттях (2 бали).

Реконструктивний рівень магістрант застосовує заплановані методи навчання, що дозволяє включити студента як суб'єкта на всіх етапах його діяльності: постановка освітнього завдання (цілі), планування та здійснення дій з його розв'язання, самоконтроль, самооцінка, самокорекція (3 бали).

Креативний рівень: магістрант вносить зміни в заплановані методи навчання при необхідності, відповідно до даних оперативної педагогічної діагностики (наприклад, може перейти від запланованих репродуктивних методів до продуктивних – пошукових, проблемних – у разі потреби: для визначення завдань або уточнення, перепроєктування вже отриманого, але «непрацюючого» способу) (4 бали).

Методичні рекомендації з підготовки лінгвометодичного портфоліо для майбутніх викладачів іноземної мови

Ці рекомендації спрямовані на те, щоб майбутній викладач іноземної мови навчився накопичувати й аналізувати результати своєї праці, здійснювати моніторинг своїх професійних успіхів, громадської діяльності, бачити якість освоєння загальних і професійних компетенцій. Основною метою створення лінгвометодичного портфоліо є аналіз і репрезентація значущих результатів професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця, забезпечення моніторингу освітнього і професійного зростання магістрантів. Створення лінгвометодичного портфоліо – творчий процес, що дозволяє враховувати результати, досягнуті магістрантом у різноманітних видах діяльності за час усього періоду навчання у ЗВО. Кожен магістрант може підводити підсумки своїх досягнень не тільки після завершення навчання, але й у кінці семестру або в кінці навчального року, бачити результати своєї праці порівняно з однокурсниками, а головне – зі своїми колишніми результатами. Отже, лінгвометодичне портфоліо є інструментом вираження якісної й багаторівневої оцінки компетенцій, вимірювання індивідуального прогресу майбутніх викладачів іноземної мови, самопрезентації для роботодавців, а значить, важливим елементом практико-орієнтованого, компетентнісного освітнього процесу.

Основні функції лінгвометодичного портфоліо: діагностична (фіксація й урахування змін, перш за все, професійного зростання магістранта за певний період часу); цілепокладання (підтримує освітні цілі); мотиваційна (підтримує прагнення магістранта до оволодіння високим рівнем лінгвометодичної компетентності); змістова (розкриває весь спектр виконуваних магістрантом робіт); рефлексивна (проявляється в аналізі магістрантом власної освітньої діяльності).

Збір інформації здійснює магістрант, контроль – науковий керівник. Комплексний методичний супровід студентів зі створення портфоліо може здійснюватися в рамках консультацій з науковим керівником. Науковий керівник визначає: терміни здачі робіт і загальну кількість рубрик.

Структура лінгвометодичного портфоліо

Лінгвометодичне портфоліо становить папку-накопичувач, у яку магістрант поміщає відібрані ним матеріали (матеріал також може бути оформлений електронно). Великі блоки матеріалів, що входять до складу портфоліо, називаються розділами, всередині розділів можуть виділятися рубрики, які допомагають систематизувати матеріал і формують структуру розділу.

При оформленні остаточного варіанта для надання впорядкованості та зручності до складу портфоліо рекомендується включити такі розділи:

Розділ 1. Супровідний лист власника портфоліо з описом мети, призначення й коротким описом структури цього документа.

Розділ 2. Змістова частина портфоліо.

Розділ 3. Інформаційні ресурси.

Розділ 4. Робочі матеріали.

Розділ 5. Досягнення.

Розділ 6. Самоаналіз та перспективи роботи (прогноз або план) на майбутнє.

Обов'язкові рубрики включають матеріал, який є принципово важливим для лінгвометодичного портфоліо, у нашому випадку – це звітна документація з педагогічної практики.

Вільно виокремлені рубрики дозволяють індивідуалізувати зміст, структуру, обсяг портфоліо індивідуально для кожного магістранта з урахуванням його індивідуальних особливостей освітніх цілей. Структура портфоліо не є жорсткою, вона може змінюватися в міру освоєння магістрантом способу організації портфоліо.

Список допустимих звітних документів, що можуть бути представлені у вільно виділених рубриках:

- щоденники, звіти;
- друковані роботи (публікації: статті / тези), реферати, есе;
- участь у наукових конференціях, семінарах із зазначенням рівня відповідного заходу, доповіді;
- участь у роботі наукового товариства з представлення тем, матеріалів, результатів досліджень, проведених у рамках діяльності спільноти;
- участь у роботі дослідницьких лабораторій; участь у НДР кафедри;
- розробки методичних і дидактичних матеріалів;
- участь в олімпіадах / конкурсах із зазначенням рівня і результату;
- аудіо- і відеоматеріали;
- схеми, рисунки, таблиці, діаграми;
- підготовка і участь в акціях, фестивалях, конкурсах, оглядах, виставках із зазначенням результатів; • розробка сценаріїв соціальних, дозвіллевих заходів;
- творчі роботи / проєкти, виконані автором, і т.п. (надання текстів, фото- та відеоматеріалів з проведених заходів);
- сертифіковані документи, що підтверджують індивідуальні досягнення (грамоти, гранти, свідоцтва, що підтверджують навчання за програмами додаткової освіти; копії сертифікатів про участь у конференціях; інформація про нагороди, дипломи, листи подяки; копії документів (свідоцтв), що підтверджують участь у різних конкурсах, змаганнях, акціях; документальні підтвердження публікацій про магістрантів у журналах, газетах та інших виданнях; інші документи на розсуд автора);
- відгуки (відгуки педагогів, керівників різних рівнів, колег, рецензії на розробки магістранта, рекомендаційні листи, самоаналіз своєї освітньої та професійної діяльності; рецензії; характеристики).

Лінгвометодичне портфоліо створюється протягом усього періоду навчання в університеті. Завершується його формування разом із завершенням навчання. Надалі портфоліо може послужити основою для складання резюме випускника при пошуку роботи, при продовженні освіти та ін. Таке портфоліо дозволяє магістрантові професійно підійти до оцінки сформованості лінгвометодичної компетентності, вибудувати особистісно-творчу траєкторію успішності, що буде важливим складником рейтингу майбутнього фахівця на ринку праці.

Оцінювання портфоліо

Предметом оцінки може бути сам створений продукт і результати його використання (матеріали, оформлені в друкованому або електронному вигляді). *Елементарний рівень*: портфоліо, за яким важко сформувавши загальне уявлення про досягнення магістранта. Зазвичай у ньому представлені уривчасті відомості з різних категорій. За таким портфоліо практично неможливо визначити прогрес у навчанні й рівень сформованості лінгвометодичної компетенції. *Репродуктивний рівень*: основний акцент зроблено на обов'язковій категорії, за якою можна судити про рівень сформованості програмних знань і вмінь. Відсутні свідоцтва, що демонструють рівень розвитку дослідницького, творчого мислення, прикладних умінь, здатності до змістовної комунікації (і усної, і письмової), професійної ініціативності та ін. *Реконструктивний рівень*: портфоліо цього рівня демонструє солідні знання й уміння магістранта, але, на відміну від попереднього, у ньому можуть бути відсутні деякі елементи з необов'язкових категорій, а також може бути недостатньо виражена оригінальність у змісті й не буде відсутній творчий елемент в оформленні. *Креативний рівень*: портфоліо цього рівня характеризуються всебічністю у відображенні основних категорій і критеріїв оцінки. Зміст свідчить про великі докладені зусилля й очевидний прогрес магістранта. У змісті та оформленні яскраво проявляються оригінальність і винахідливість.

Додаток В.3

Самодіагностика рівня сформованості лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови до роботи у ЗВО

Склад діагностичних блоків	Діагностичні параметри	Бали 1, 2, 3, 4
Зміст підготовки викладача	Показники оцінки підготовленості викладача	
I. Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	1. Орієнтація у меті і завданнях науки. 2. Володіння основними закономірностями науки. 3. Оперування науковою термінологією. 4. Орієнтація у виборі змісту навчання на підставі наукових даних, фактів, понять, законів. 5. Розуміння логіки проведення наукової діяльності.	
II. Знання методів науки, предмета, що викладається	1. Орієнтація у різноманітності методів наукового пізнання. 2. Розуміння суті методів, що використовуються в науці. 3. Уявлення про можливість використання методів науки у процесі викладання предмета.	
III. Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	1. Орієнтація в історії наукових винаходів 2. Розуміння необхідності використання історії розвитку науки, окремих фактів у процесі викладання предмета. 3. Володіння знаннями про сучасні досягнення науки. 4. Уявлення про роль і місце використання цих знань.	
I. Знання психологічних особливостей студентів	1. Орієнтація у психологічних особливостях студентів і необхідності їх обліку під час відбору змісту, форм і методів навчання. 2. Розуміння ролі психодіагностики у розвитку студентів. 3. Орієнтація в діагностичних методах оцінки розвитку різних сторін психіки особистості студента.	
II. Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку школярів	1. Розуміння закономірностей пізнання. 2. Орієнтація в компонентах навчання, їх суті й логічному взаємозв'язку. 3. Розуміння психологічних основ навчання, виховання, розвитку особистості школярів різних вікових груп.	
III. Знання теоретичних основ педагогіки	1. Розуміння цілей і задач педагогічних взаємодій зі студентами у процесі їх фахової підготовки. 2. Орієнтація у методах педагогічної діагностики рівня знань, умінь та навичок. 3. Уявлення про психологічний аспект занять і характеристика занять різного типу. 4. Орієнтація у класифікації методів навчання і характеристика кожного з них.	
IV. Знання педагогічних технологій	1. Розуміння необхідності управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів і місця викладача іноземних мов у цьому процесі. 2. Володіння прийомами планування і організації особистої праці і праці студентів. 3. Орієнтація у змісті контрольної-аналітичної діяльності	

	викладача у процесі фахової підготовки студентів. 4. Володіння прийомами педагогічної техніки.	
I. Знання змісту освіти студентів з навчального предмета	1. Уявлення ролі навчального предмета в системі фахової підготовки студентів. 2. Розуміння мети і завдань навчання. 3. Орієнтація у навчальних планах і робочих програмах дисципліни, що викладається. 4. Виділення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформулювати в студентів у процесі викладання навчального предмета.	
II. Знання методів і прийомів навчання студентів	1. Розуміння адекватності методів і прийомів меті і змісту навчання. 2. Орієнтація у різноманітності і цільовому напрямку різних методів і прийомів навчання студентів. 3. Розуміння суті різних методів навчання студентів і специфіки їх використання у процесі викладання навчального предмета.	
III. Знання форм організації навчання студентів	1. Розуміння взаємного зв'язку змісту, форм і методів навчання. 2. Орієнтація у різноманітності і специфіці різних форм організації навчання студентів. 3. Орієнтація в нових формах організації навчання, їх суті й умовах успішного використання у викладанні іноземних мов.	
IV. Знання засобів навчання студентів	1. Орієнтація у різноманітності, специфіці та умовах використання різних засобів навчання студентів. 2. Розуміння ролі і функцій засобів навчання в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і розвитку їх інтересу до вивчення іноземних мов, у розв'язанні інших педагогічних завдань.	

Примітка: 1 бал – елементарний рівень; 2 бали – репродуктивний рівень; 3 бали – реконструктивний рівень, 4 бали – креативний рівень.

Педагогічна самооцінка діяльності викладача іноземної мови

№ п/п	Елементи методичної діяльності по виконанню функціональних обов'язків	Елементарний рівень	Репродуктивний рівень	Реконструктивний рівень	Креативний рівень
1	Володіння нормативно-правовою документацією щодо фахової підготовки спеціалістів різних спеціальностей у ЗВО				
2	Обізнаність з вимогами навчальних та робочих програм				
3	Своєчасне реагування на виконання функційних обов'язків				
4	Організація лінгвометодичної роботи в освітньому закладі: – підвищення рівня обізнаності із стандартними формами роботи;				
	– рівень ознайомлення з нетрадиційними формами роботи;				
	– залучення до методичної роботи колег;				
5	Організація роботи творчих, динамічних груп				
6	Організація роботи майстер-класів				
7	Участь у плануванні позанавчальної роботи закладу вищої освіти				
8	Самоосвіта. Вивчення, узагальнення, упровадження передового педагогічного досвіду				
9	Результативність участі зі студентами в предметних олімпіадах, конкурсах, конференціях, семінарах, науково-дослідній, експериментально-пошуковій роботі тощо				
10	Участі конкурсах, конференціях, семінарах, науково-дослідних конкурсах, експериментально-пошуковій роботі, тренінгах та курсів підвищення кваліфікації для викладачів іноземних мов тощо				
11	Використання додаткових наукових інформаційних матеріалів				
12	Виступи в періодичній пресі та наукових фахових виданнях				
13	Результативність участі в конкурсах фахової майстерності.				

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

Кафедра романо-германської філології

РОБОЧА ПРОГРАМА

дисципліни ___ **Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови**

для освітнього рівня ___ магістр _____

напряму / спеціальності(ей) _014 «Середня освіта. Мова та література (англійська)»

ЗАТВЕРДЖЕНО

на засіданні кафедри

Протокол № _1_ від _31.08.2018_

Завідувач кафедри _____ (підпис)

Перезатверджено: протокол №3 від 23.10.2019

Перезатверджено: протокол № _____ від _____

Перезатверджено: протокол № _____ від _____



8. Назва дисципліни.

«Лінгвометодична підготовка сучасного викладача іноземної мови»

9. Код дисципліни.

[ФІМ].[Англ_м_СО_маг_16].[1_2_4]

10. Тип дисципліни.

навчальна дисципліна за вибором студента

11. Рік (роки) навчання.

2-й

12. Семестр / семестри.

3

13. Кількість кредитів ECTS.

2,5

14. Відомості про викладача (викладачів).

Кокнова Тетяна Анатоліївна – доцент, кандидат педагогічних наук, e-mail: koknovatanya@gmail.com

Мета вивчення дисципліни – формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Завдання курсу конкретизовані наступними положеннями:

– на основі міждисциплінарного аналізу наукових джерел вивчити сутність, зміст, структуру лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови;

– виявити особливості лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов;

– освоїти методи і технології формування лінгвометодичної компетентності під час професійно-творчої самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов.

У результаті вивчення курсу магістрант набуває **загальні компетентності**:

- Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.
- Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми.
- Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
- Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.
- Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності).

- Здатність генерувати нові ідеї (креативність).
- Здатність до виконання професійних завдань і педагогічних функцій в умовах мінливого освітнього середовища; до критичного осмислення світових тенденцій, складних процесів та явищ у системі вищої професійної освіти і застосування комплексних підходів до їх аналізу та прогнозування; до планування та організації навчальної діяльності, проектування соціально-педагогічної системи підготовки фахівця з урахуванням особливостей професійної діяльності; до впровадження ефективних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання; проектувати, здійснювати, оцінювати та корегувати навчально-виховний процес у закладах вищої освіти; враховувати психологічні особливості когнітивних процесів у проектуванні та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності

- Здатність вільно орієнтуватися в різних лінгвістичних напрямках і школах.

- Оцінювати власну навчальну та науково-професійну діяльність, будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення.
- Здатний до рефлексії, має навички оцінювання непередбачуваних проблем у професійній діяльності й обдуманого вибору шляхів їх вирішення.
- Здатність застосовувати поглиблені знання з обраної спеціалізації для вирішення професійних завдань.
- Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі досліджень.
- Здатність ефективно організовувати, аналізувати, критично оцінювати, нести відповідальність за результати власної професійної діяльності.
- Усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату.
- Здатність викладача адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні педагогічні ситуації тощо.
- Здатність до оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.

Додатково для освітньо-наукових програм:

- Здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології.

У результаті вивчення навчальної дисципліни повинні **знати:**

- сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості наукового дослідження в конкретній філологічній галузі;
- новітні принципи рефлексії та самоаналізу задля здійснення науково-дослідницької та виробничої діяльності у філології.
- сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

вміти:

- застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості наукового дослідження в конкретній філологічній галузі;
- оцінювати власну навчальну та науково-професійну діяльність, будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення.
- демонструвати належний рівень володіння державною та іноземною мовами для реалізації письмової та усної комунікації, зокрема в ситуаціях професійного й наукового спілкування; презентувати результати своїх досліджень державною та іноземною мовою.
- цінувати різноманіття та мультикультурність світу й керуватися у своїй діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу та співробітництва.

Комунікація (КОМ)

- Уміння доступно й аргументовано пояснювати сутність конкретних філологічних питань і власну точку зору на них як фахівцям, так і широкому загалу.
- Уміння надавати консультації з питань історичного надбання та новітніх досягнень філологічної науки; характеризувати теоретичні та практичні аспекти конкретної філологічної галузі.

Автономія і відповідальність (АіВ)

- Знання новітніх принципів і методів науково-дослідницької та виробничої діяльності у філології.
- Здатний вчитися упродовж життя і вдосконалювати з високим рівнем автономності здобути під час навчання компетентності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати**:

- здобутки провідних учених у теорії та практиці навчання філологічних дисциплін у ЗВО;
- принципи навчання іноземних мов, їхню специфіку; основні класифікації форм, методів, прийомів і засобів навчання;
- прогнозування технологічних тенденцій в освіті, суть понять «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія» та їх класифікації;

1. Зміст дисципліни

	Змістовні модулі та їхня структура	денна форма навчання				заочна форма навчання				
		загальна кількість лекцій	практичні заняття	лабораторні роботи	самостійна робота	загальна кількість лекцій	практичні заняття	лабораторні роботи	самостійна робота	
Перший модуль 1										
1.1.	Сутність, структура та зміст поняття лінгвометодична компетентність у контексті професійно-педагогічної самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов	7	1	1		5				
1.2.	Роль викладача іноземної мови у стратегічній орієнтації України до світової спільноти	8	1	1		6				
1.3.	Особливості професійної самореалізації викладача іноземної мови	14	2	2		10				
1.4.	Самоосвіта як центральний спосіб формування лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови	8	1	1		6				
Другий модуль 2										
2.1.	Рефлексія та самоаналіз лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови	8	1	1		6				
2.2	«Я»-концепція викладача іноземної мови та її розвиток, його професійно-педагогічна творчість та особистий потенціал	8	1	1		6				

2.3.	Особистісний план розвитку лінгвометодичної компетентності в процесі професійного становлення	8	1	1	6					
2.4.	Самодіагностичні методики рівня сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови	14	2	2	10					
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ ГОДИН		5	10	10	55					

2. Список рекомендованої навчальної літератури.

Основна навчальна література

1. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, асп., студ. середніх та вищ. навч. закл. Київ: Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: формування і сфери впливу : монографія. Київ : Вища школа, 1976. 172 с
3. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія / за ред. Л. О. Лазарева. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 386 с.
4. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / . Харків : Вид. група «Основа», 2017. 128 с.
5. Баранова Н. Н. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 159 с. (Серія «Тренінги в педагогічній практиці»).
6. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
7. Бухлова Н. Навчаємося вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. Київ : Шкільний світ ; Вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с. (Б-ка «Шкільний світ»).
8. Калашнікова Л. М., Гармаш С. А. Психолого-педагогічні основи проблеми самореалізації особистості. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, член-кор. В. І. Лозової. Харків : ХДПУ, 2001. С. 46–50.
9. Каньоса Н. Г. Мотиви навчально-професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. 192 с.
10. Ситникова М. И. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства : монографія. Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. 320 с.
11. Сілаєва І. Теоретичні засади організації підвищення кваліфікації на підставі модульно-компетентнісного підходу. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 2 (111). С. 16–18.
12. Скворцова С. О. Рефлексивно-творчий компонент методичної компетентності вчителя. *Актуальні питання природничо-математичної освіти* : зб. наук. праць. 2014. Вип. 3. С. 162–168.
13. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за заг. ред. М. С. Корольчука. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.
14. Макагон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 27–29.

3. Технології викладання та атестації

Діяльність студента:

Практичний (виконання вправ), наочний (ілюстрація, демонстрація), словесний (пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, діалог, дискусія, диспут), робота з книгою,

авторефератом (читання, вивчення, побіжний перегляд, цитування, виклад), відеометод (перегляд відеоматеріалів). Пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий, творчий (індивідуальний/груповий проект, презентація).

Поточний контроль:

Творчі звіти, проекти, презентації.

4. Мови викладання.

Українська

Зміст розділів навчальної дисципліни

Тема 1. Сутність, структура та зміст поняття лінгвометодична компетентність у контексті професійно-педагогічної самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов

Міждисциплінарний підхід до питання лінгвометодичного становлення викладача іноземної мови та його реалізації у професійно-педагогічному середовищі. Зміст, структура та сутність лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови. Самореалізація в міждисциплінарній площині.

Тема 2. Роль викладача іноземної мови у стратегічній орієнтації України до світової спільноти

Аксіологічне значення фахової діяльності викладача іноземної мови. Упровадження компетентнісного підходу у процес підготовки майбутніх спеціалістів. Роль викладача іноземної мови в орієнтації країни до світової спільноти. Функційні обов'язки викладача іноземної мови

Тема 3. Особливості професійної самореалізації викладача іноземної мови

Професійна самореалізація викладача іноземної мови як сукупність прояву його індивідуальності. Саморозвиток як постійно діючий інструмент удосконалення лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови. Дослідження особистостей самореалізації викладача іноземної мови: творчий характер професійної діяльності, синергія лінгвометодичної підготовки (лінгвістичне та методичне начало). Питання про самореалізацію особистості в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови.

Тема 4. Самоосвіта як центральний спосіб формування лінгвометодичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови

Ключові поняття професійного становлення особистості. Взаємозв'язок індивідуального та професійного розвитку особистості. Життєтворчість та самоосвіта особистості – шляхи самореалізації особистості. Онтогенічність професійної творчості та саморозвитку особистості.

Тема 5. Рефлексія та самоаналіз лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови

Самоаналіз професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови. Самоаналіз освітніх цілей та індивідуальних особливостей. Професійно-педагогічна адаптивність викладача іноземної мови. Форми та методи педагогічної рефлексії та самоаналізу ефективності професійно-педагогічної діяльності.

Тема 6. «Я»-концепція викладача іноземної мови та її розвиток, його професійно-педагогічна творчість та особистий потенціал

Творчість та професіоналізм як фундаментальна стратегія інноваційного розвитку професійної освіти в умовах орієнтації на глобалізацію та євроінтеграцію. «Я-концепція» викладача іноземної мови. Шляхи та засоби самореалізації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови (педагогічна традиції ЗВО, конкурси професійної майстерності, участь у конференціях тощо). Врахування особистісного потенціалу викладача іноземної мови в контексті професійно-ціннісного ставлення до

професійно-педагогічної діяльності. Особистий рівень лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови та її значення в процесі підготовки студентів різних спеціальностей.

Тема 7. Особистісний план розвитку лінгвометодичної компетентності в процесі професійного становлення

Професійне самовизначення викладача іноземної мови в умовах глобалізаційного простору. Мотивація та самомотивація на шляху до формування лінгвометодичних компетентностей викладача іноземної мови. План формування лінгвометодичної компетентності в процесі професійного становлення. Основи формування лінгвометодичної компетентності в системі неперервної педагогічної освіти

Тема 8. Самодіагностичні методики рівня сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови

Критерії, показники та рівні сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови. Контрольно-діагностичні заходи для визначення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови. Самодіагностичні методики рівня сформованості лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови.

Додаток Д

Комплекси творчих і дослідницьких завдань для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки (за дисциплінами різних циклів)

Навчальна дисципліна «Філософія» / «Логіка та методологія наукового пізнання»

Теоретична частина:

Тема: «Педагогічна філософія»

1. Філософські погляди педагогів-новаторів узагалі та в процесі викладання іноземних мов зокрема у ЗВО.
2. Сучасний портрет педагога – філософський аспект.

Практична частина:

Круглий стіл «Портрет сучасного педагога»

Мета: з'ясувати спектр думок щодо розуміння сучасного портрета педагога (викладача іноземної мови) з філософського погляду; обговорити неясні або дискусійні моменти, пов'язані з проблемою; визначити основні напрями вдосконалення професійного становлення педагогів.

Завдання щодо теоретичного плану:

1. Філософські погляди на педагогічну спадщину відомих педагогів-новаторів узагалі та в процесі викладання іноземних мов зокрема у ЗВО (доповіді або презентації готувлять магістранти, регламент 5 – 7 хвилин).
2. Збагачення уявлень про сучасного викладача іноземної мови

Завдання до практичного плану:

1. Визначення спільної позиції щодо якостей педагога-новатора.
2. Обґрунтування сучасного портрету педагога з філософського погляду.

Обладнання: комп'ютер, проектор, дошка, столи, стільці по колу для всіх учасників.
Відеофільм «Видатні педагоги України» (покликання – <https://www.youtube.com/watch?v=cT1E1geysUQ>).

План проведення круглого столу:

Вступна частина (знайомство, вправа-тренінг, повідомлення мети і завдання заходу).

Показ фільму «Видатні педагоги України»

Дискусійна частина (виділення питань для обговорення, подання гіпотези, робота педагогів в підгрупах).

Заклучна частина (рефлексія).

Література:

1. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
2. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching 3rd ed. MacMillan, 2011
3. Riddell D. Teach English As Foreign Language. Teach Yourself, 2012. 352 p.
4. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 4th ed. Pearson Longman, 2008.
5. Harmer J. How to Teach English. Longman, 1998. URL: <http://www.cje.ids.czest.pl/biblioteka/how%20to%20teach.pdf> (дата звернення: 06.09.2018).
6. Harmer J. How to Teach Grammar. Longman, 1999.
7. Harmer J. How to Teach Speaking. Longman, 1998.
8. Nunan D. Practical English language teaching. McGraw-Hill, 2003. 353 p.
9. Thornbury S. 30 Language Teaching Methods Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 2017.

10. Thornbury S. How to teach vocabulary. Pearson Longman, 2002.
11. Thornbury S. Conversation: From Description to pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
12. Thornbury S., Watkins P. The CELTA course: Certificate in English Language Teaching to Adults trainee book. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 216 p.
13. Thornbury S. Tasks for teachers of English. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
14. Thornbury S. An A – Z of ELT. Macmillan Books for Teachers.
15. Robertson C., Acklam R. Action Plan for Teachers a guide to teaching English. BBC World Service, 2000.
16. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. Oxford University Press, 2009. (Oxford Handbook for Language Teachers).
17. Pimsleur P. How to Learn a Foreign Language Hardcover . Pimsleur Language Programs, 2013. 160 p.
18. Петров Д. Полиглот. Выучим английский за 16 часов! Базовый тренинг Москва : Центр Дмитрия Петрова, 2013. 272 с.
19. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика, 1992.
20. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
21. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособ. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2006. 336 с.
22. Dash M, Dash N. Teaching English as an Additional Language. Atlantic Publishers & Distributors (P) Ltd., 2007. 240 p.
23. Richards J. C., Farrell T. S. C. Professional Development for Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 2015. 97 p.

Навчальна дисципліна «Менеджмент в освіті»

Теоретична частина лекції-тренінгу:

Тема: «Педагогічний менеджмент викладача іноземної мови»

1. Теоретичні засади педагогічного менеджменту в межах майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови (основні функції викладача іноземної мови; управлінська діяльність викладача іноземної мови; соціально-педагогічні аспекти педагогічного менеджменту; управління інноваційними процесами). Посадові інструкції викладача та інших спеціалістів ЗВО.
2. Розгляд особливостей освітніх педагогічних систем провідних країн світу в аспекті викладання іноземних мов.
3. Критерії та показники ефективності викладача іноземної мови відповідно до соціальних потреб суспільства.

Практична частина лекції-тренінгу:

1. Початок лекції-тренінгу, зазначення мети, завдань та орієнтованого плану роботи.
2. Вправа «Пиріг». На слайді зображено коло, що розподілене на сектори. Майбутнім викладачам іноземних мов потрібно визначити основні функції викладача іноземної мови, урахувавши всі ймовірні аспекти: управлінська діяльність; соціально-педагогічні аспекти; управління інноваційними процесами (український ракурс).
3. Рефлексія. Слід визначитись з функціями викладача іноземної мови та охарактеризувати його посадові інструкції з позиції орієнтації на визначені функції.
4. Такий самий пиріг слід зробити для викладачів іноземних мов, що працюють за кордоном. Для прикладу можна розглянути думку щодо розподілу за кордоном викладачів на: педагога-викладача (teacher), розробника курсу та навчальних матеріалів (course designer

and materials provider), організатора-колаборатора (collaborator), дослідника (researcher), оцінювача (evaluator).

5. Вправа «Скульптура». З групи обирають одного, хто буде «Скульптурою», двох-трьох, хто буде «Скульпторами» та інші «Замовники». Замовники говорять Скульпторам, яку Скульптуру вони бажають отримати, Скульптура «ліпиться» Скульпторами, які надають необхідну позу, створюють їй міміку тощо.

6. Аналізуючи роботу всіх учасників вправи «Скульптура» охарактеризувати критерії та показники ефективності викладача іноземної мови відповідно до соціальних потреб суспільства.

7. Підвести підсумки.

Література:

1. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. / Київський університет ім. Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.

2. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/272/258> (дата звернення: 06.12.2018).

3. Implementation of «Education & Training 2010» Work programme. Working group «Improving education of teachers and trainers» : Progress report. Brussels : European Commission, 2003. 55 p.

4. Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers» : Progress report. Brussels : European Commission. Directorate – General for Education and Culture, September 2004. 74 p.

5. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels : European Commission, 2004. 5 p. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> (дата звернення: 06.12.2018).

6. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

7. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М. та ін. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

8. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.

9. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2006. 20 с.

10. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 20 с.

11. Авксентьева О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.

12. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в країнах Європи. *Педагогіка вищої школи та середньої школи*. 2012. Вип. 35 С. 255–264.

13. Königs F. G. Teaching and learning foreign languages in Germany: a personal overview of developments in research. *Language Teaching*. 2003. Vol. 36. Iss. 4. P. 235–251. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.3704&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 14.06.2018).

14. Базова В. І. Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012.

15. Батечко Н. Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магистратурі у Сполучених Штатах Америки. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 4. С. 51–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppt_2016_4_12 (дата звернення: 06.06.2018).
16. Burns M. Distanse education for teacher training: Models, Models and methods. Washington : Education Development Center Inc., 2011. 327 p.
17. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія / за ред. М. Б. Євтуха ; КПІ ДВНЗ «КНУ». Кривий Ріг : Видавничий дім. 2012. 377 с.
18. Fiorito L. Teaching English for Specific Purposes (ESP). *UsingEnglish.com*. 2005. URL: <https://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html> (дата звернення: 15.08.2018).
19. Newby D. Competence and performance in learning and teaching: theories and practices. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*. 2011. Vol. 11. P. 15–32. URL: <http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5476> (дата звернення: 14.08.2018).
20. Cator K., Scheider C., Vander T. Ark. Preparing teachers for deeper learning. *Compency-Based Teacher Preparation and Development*. April 2014. P. 37. URL: <https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2014/05/FINAL-Preparing-Teachers-for-Deeper-Learning-Paper-1.pdf> (дата звернення: 14.08.2018).
21. Кокнова Т. А. Особливості лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов у країнах Європи. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 1 березня 2019 р. Київ : Таврійський нац. ун-т ім. В.І. Вернадського, 2019. 208 с.
22. Кокнова Т. А. Аналіз зарубіжного досвіду формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 66. С. 103–106. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/26.pdf> (дата звернення: 24.08.2018).
23. Кокнова Т. А. Специфіка формування лінгвометодичної компетентності в розвинутих країнах світу у розрізі профільно-орієнтованих дисциплін. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2019. № 1 (324). С. 70–78.
24. Кокнова Т. А. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у рамках компетентнісного підходу. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Германістика та міжкультурна комунікація*. 2019. № 1. С.47–52.

Навчальна дисципліна «Основи соціальної комунікації та оптимізації міжнародних наукових досліджень»

Тема: «Дистанційні онлайн-ресурси для формування лінгвометодичної компетентності»

Теоретична частина

1. Онлайн-платформи з курсами, що організовані провідними ЗВО світу.
2. Соціальні мережі, що оптимізують формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.
 - Соціальні мережі професійно зорієнтованого особистісного розвитку.
 - Форми саморозвитку в межах соціальних мереж.
 - Ресурси для самореалізації майбутніх викладачів іноземних мов у межах віртуального інноваційного середовища (від платформ для пошуку роботи й розміщення CV до пошуку бази для творчої самореалізації).

Практична частина самостійної роботи:

Зробити аналіз онлайн-платформ з дистанційними курсами провідними світовими інституціями та спланувати план професійно зорієнтованого особистісного розвитку. Для його складання необхідно взяти участь у заходах, спрямованих на вдосконалення лінгвометодичної компетентності, що проводяться педагогічним співтовариством (семінари,

вебінари, конференції, майстер-класи, курси підвищення кваліфікації); самостійне вивчення і дослідження матеріалів з теми самоосвіти; співпраця з соціальними партнерами, колегами в організації спільної діяльності; поширення професійно-педагогічного досвіду за допомогою мережевої взаємодії, особистого сайту в мережі Інтернет. План оформити у форматі таблиці на початку курсу та звітувати про його виконання наприкінці проходження курсу.

План саморозвитку

Змістова діяльність	Терміни	Форма представлення результатів роботи

Орієнтовні джерела:

Платформи для безкоштовних курсів:	онлайн Блоги для викладачів іноземних мов:
www.welcome.stepik.org	Instagram
www.prometheus.org.ua	@edchange_maker
www.EdEra	@nemechoe_detstvo
Academic Earth	@dimazicer
Edx	@vne_sistemi
University of the People	@soffaxess
TED	@buchko.uchit
Coursera	@hupe-teacher
Академія Khan	@teachers.room
The open University	@filolog.teacher
Carnegie Mellon Open Learning Initiative	@sinie_zanaveski
Udemy	Facebook
www.furtherlearn.com	EdEraUa
online Education and teaching Courses	Vseosvita
www.alison.com	Naurok.com.ua
www.teach.com	EdProComUa
www.teachenglish.org.uk	Osvitoria.media

Навчальна дисципліна «Психологія та педагогіка вищої школи»

Комплексний семінар-практикум

«Психолого-педагогічні особливості навчання дорослих»

План заходу із запрошенням провідних спеціалістів ЗВО, що займаються питанням теорії і методики професійної освіти. Упродовж семінару обговорити такі питання:

1. Психолого-педагогічні особливості навчання дорослих (час, що може бути відведено на навчання; вплив біологічного віку, який визначає особливості розумових процесів, накопичений професійний досвід, психологічні бар'єри, професійні стереотипи тощо).

2. Як саме необхідно організувати процес, щоб він був максимально ефективним?

– Дорослим не можна нічого нав'язати, вони повинні самі захотіти навчатися.

– Головна роль у процесі навчання має належати дорослим. Вони навчаються, прагнучи до самостійності, самореалізації тощо.

– Дорослі будуть з інтересом вивчати тільки те, що їм необхідно для вирішення професійних проблем, досягнення поставлених цілей, те, що вони розраховують негайно застосувати на практиці (не знання, а нові схеми діяльності).

– Дорослі будуть краще навчатися в неформальній обстановці, із застосуванням різноманітних форм і методів, що дозволяє їм самостійно оцінювати свою діяльність.

– Дорослі мають попередній досвід, який необхідно використовувати в освітньому процесі, а отриманий досвід одразу застосовувати у професійному середовищі.

3. Визначити схему освітнього процесу за орієнтованими елементами: забезпечення навчальної мотивації; організація діяльності учнів відповідно до принципів розвивального навчання; контроль результатів навчання.

4. Визначити форми організації освітнього процесу: ігрові форми (рольові, ділові ситуаційні тощо).

5. Зробити діагностику власної схильності до отримання знань (Анкета: Питальник стилів діяльності, LSQ).

Дати рекомендації щодо роботи з дорослими та підвести висновки.

Література:

1. Панченко С. Н. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35 (дата звернення: 27.12.2018).

2. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навч. посіб. Черкаси ; Ужгород : Мистецька лінія, 2002. 184 с.

3. Архипова С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2009. Вип. 16–17. С. 7–10. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jsrui/handle/lib/27990> (дата звернення: 27.12.2018).

4. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : науково-методичний збірник / ред. кол. : Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.

5. Панченко С. М. Стимулювання процесу особистісного зростання дорослих засобами освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2010. Вип. 26. Ч. 3. С. 172–180.

6. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

7. Knowles M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. 4th ed. Houston ; London ; Paris ; Zurich ; Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. 293 p.

8. Rogers A. *Teaching Adults*. 3rd ed. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1998, 2002.

9. Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України від 10.02.1998 р. № 103/98-ВР. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>. (дата звернення: 13.11.2018).

10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.11.2018).

11. Knowles M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago, 1980.

12. Концепція освіти дорослих в Україні / укл.: Лук'янова Л. Б. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.

13. *Global report on adult learning and education* / UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg, 2009. 156 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431> (дата звернення: 15.11.2018).

14. Гамбургская декларация об обучении взрослых. Гамбург, Германия, 14-18 июля 1997 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml (дата звернення: 25.11.2018).

15. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання при підготовці до професійної діяльності. *Наука і освіта*. 2009. № 5. С. 77–81

Навчальна дисципліна «Соціокультурні технології викладання іноземних мов» / «Методика навчання іноземної мови» / «Лінгводидактика у середніх загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладах»

Тема: «Формування комунікативної компетентності в студентів нефілологічних спеціальностей у процесі викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням»»

Теоретична частина:

1. Державне регулювання мовної політики.
2. Концепції викладання іноземної мови за професійним спрямуванням нефілологічних спеціальностей.
3. Особливість методики навчання студентів іноземної мови для студентів нефілологічних спеціальностей.
4. Інноваційні форми, методи та технології формування комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Самостійна робота:

Проаналізувати державні документи («Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст.», Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. та ін.) з мовної політики та встановити їх взаємозв'язок у відповідності до компетентнісно зорієнтованої моделі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Творче завдання:

1. Схарактеризувати основні тенденції викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для спеціалістів різних спеціальностей. Для цього оберіть одну будь-яку спеціальність за профілем магістерської роботи або ту, що пропонує вам викладач за вибором).

2. Охарактеризуйте специфіку цієї спеціальності, визначте цілі, принципи та орієнтований зміст для вивчення іноземної мови за цією спеціальністю, зважаючи на компетентнісну модель підготовки майбутніх спеціалістів.

3. Підберіть методи та прийоми для оптимізації процесу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

4. Підберіть інноваційні-комунікаційні технології для розвитку іншомовної компетентності для студентів різних спеціальностей.

Пояснювальна записка: творче завдання може бути оформлено у форматі вебплакату, презентації, інтелект-карти тощо. Магістранти можуть об'єднатися в межах груп, що споріднені за професійно спрямованими інтересами.

Контрольні запитання:

1. Які документи регламентують державну мовну політику України (з акцентом на фахову підготовку студентів різних спеціальностей)?

2. Дайте характеристику Державного стандарту з мовної освіти.

3. Розкрийте сутність поняття «якість вищої освіти».

4. Що означає модернізація іншомовної підготовки студентів різних спеціальностей у процесі їхньої фахової підготовки?

5. Яка мета навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у процесі фахової підготовки студентів різних спеціальностей?

6. Обґрунтуйте, у чому саме полягає суперечність між наявною системою професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей та завданнями, що висунуті до навчання іноземних мов на сучасному етапі розвитку суспільства?

7. Чому формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів різних спеціальностей стало невід'ємним складником їхнього професійного становлення?

8. Що передбачає інноваційне навчання іноземної мови для спеціалістів різних спеціальностей?

9. У чому полягає основна мета використання інноваційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням?

10. У чому сутність підготовки студентів різних спеціальностей до міжнародної професійної діяльності?

Література:

1. Koknova T. Implementation of play-based learning activity as a tool to develop students' professional communicative competence within university course «English for specific purposes». *Science and Education*. 2017. Iss. 2. p. 133–138. URL: <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-2-doc/2017-2-st22> (дата звернення: 31.03.18).

2. Dudok R. A new concept of teaching foreign languages for specific purposes at the Lviv university. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. 2017. Iss. 13. P. 88–94.

3. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.

4. Лебедева М. О. Особливості викладання англійської мови професійного спрямування студентам юридичного факультету. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі* : матер. конф. Київ : НТУУ «КПІ», 2013. С. 204–213.

5. Яковлева М. Упровадження інтерактивних методів навчання при вивченні іноземної мови у вищому юридичному навчальному закладі. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 132. С. 231–234.

6. Коваль Л. М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англійської професійно орієнтованої мовної компетенції. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. Вип. 20 (4). С. 318–321.

7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

8. Тарнопольський О. Б., Корнева З. М. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*. 2011. Вип. 18. С. 231–239.

9. Інноваційні технології навчання іноземних мов професійного спрямування : тези доп. наук.-метод. семінару (Київ, 23 лютого 2018 р.) / ред. кол. : О. В. Василенко, І. Г. Галдецька. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2017. 74 с.

10. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів-медиків / Н. О. Федчишин, Н. І. Єлагіна, Г. І. Кліщ, І. М. Кліщ. *Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти* : матер. І Міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 травня 2015 р., ТНЕУ. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. С. 75–77.

11. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі. Київ : Вища школа, 1971. 31 с.

12. Яшук О. В. Значення граматичного аспекту в навчанні студентів ВНЗ англійської мови професійного спрямування в рамках комунікативного підходу. *Pridneprovskiy Scientific Bulletin*. 2013. Vol. 2 No. 322. URL: <http://rusnauka.com/index.php/rusnauka/article/view/62758> (дата звернення: 15.12.2018).

13. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 240 с.

14. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 249.

15. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови*. 2002. № 2. С. 23–24.

Рекомендації для організації самостійної роботи для циклу фундаментальних дисциплін

Тема. Особливості організації освітнього процесу у ЗВО для спеціалістів різних спеціальностей

Теоретична частина

1. Загальні положення про організацію освітнього процесу у ЗВО для спеціалістів різних спеціальностей.
2. Зв'язок фундаментальних дисциплін із суміжними дисциплінами за різними профілями підготовки студентів різних спеціальностей.
3. Об'єкт, предмет методики навчання мовознавчих дисциплін у ЗВО для студентів філологічних спеціальностей.

Практична частина

1. Підберіть тексти з автентичних джерел, що можуть бути використані в процесі викладання іноземних мов. Обґрунтуйте доцільність використання мовознавчих дисциплін для спеціалістів різних спеціальностей.
2. Розробіть кілька завдань за поданими автентичними матеріалами для формування комунікативної компетентності в процесі викладання іноземних мов для спеціалістів різних спеціальностей.

Творче завдання: напишіть стисле есе на будь-яку тему «Іноземна мова як навчальна дисципліна у ЗВО: проблеми та тенденції у її викладанні» або «Потенціалі мовознавчої дисципліни у процесі викладання іноземної мови (з позиції різних спеціальностей)».

Тема: «Форми і методи навчання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін»

Теоретична частина

1. Форми аудиторної роботи зі студентами різних спеціальностей.
2. Навчально-ігрова діяльність як ефективна форма навчання іноземних мов для студентів різних спеціальностей.
3. Поняття про різновиди методів навчання, їх класифікації.
4. Інтерактивні методи навчання іноземних мов.

Практична частина

1. Змодельуйте фрагмент практичного / лекційного / семінарського заняття для студентів різних спеціальностей (будь-яка спеціальність).
2. Розробіть структуру навчально-ігрової діяльності для студентів різних спеціальностей для заняття з іноземної мови.
3. Розкрийте принципи та методичне значення лінгвістичного аналізу тексту під час вивчення професійно спрямованих дисциплін. Підберіть текст та обґрунтуйте свою думку.
4. Які методи, на вашу думку, є найбільш ефективними під час роботи зі студентами різних спеціальностей?

Творче завдання на вибір:

1. Підготуйте презентацію на тему «Умови ефективної лекції у процесі викладання профільних дисциплін для філологів».
2. Складіть блок-схему «Методи навчання іноземної мови за професійним спрямуванням».

Тема: «Засоби навчання філологічних дисциплін»

Теоретична частина

1. Роль та місце засобів навчання у процесі викладання іноземних мов для майбутніх філологів.

2. Особливості організації дистанційного навчання для студентів різних спеціальностей.

3. Електронні ресурси для підвищення комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів з різних профілів.

Практична частина

1. Складіть пам'ятку для викладача та студента щодо «Мовленнєвого етикету на заняттях з іноземної мови», з прикладами кліше для використання.

2. Визначте переваги та недоліки дистанційного навчання іноземних мов.

3. Оберіть близьку вам до профілю спеціальність та підберіть цифрові технології, що значно підвищують ефективність навчання іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Творче завдання: підготуйте повідомлення «Роль інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов».

Тема: «Організація діяльності студентів філологічних спеціальностей під час проходження педагогічних практик»

Теоретична частина

1. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів.

2. Види педагогічних практик.

3. Зміст, мета та структура педагогічної практики.

Практична частина

1. Схарактеризуйте перелік компетентностей, якими має оволодіти майбутній філолог за час проходження педагогічної практики.

2. За поданими вами переліком компетентностей підберіть шляхи їх формування.

Творче завдання: сформулюйте сучасні вимоги до уроків з позиції компетентісно зорієнтованого підходу.

Тема: «Організація науково-дослідної роботи студентів різних спеціальностей»

Теоретична частина

1. Значення дослідницької роботи у становлення майбутнього спеціаліста.

2. Види студентських науково-дослідних робіт.

Практична частина

1. Схарактеризуйте вимоги до науково-дослідних робіт студентів.

2. Підберіть перелік імовірних науково-дослідних завдань для студентів за обраною вами галуззю.

Творче завдання: складіть перелік творчих заходів для студентів обраної вами спеціальності із обґрунтуванням доцільності їх використання в процесі підвищення навчальної мотивації.

Тема: «Організація самостійної роботи студентів різних спеціальностей»

1. Самостійна робота студентів різних спеціальностей, її значення в освітньому процесі.

2. Види і типи самостійної роботи.

3. Особливості організації самостійної роботи для студентів різних спеціальностей.

Практична частина:

1. складіть бібліографічний список для організації самостійної роботи зі студентами з обраної вами галузі.

2. Підберіть перелік самостійних завдань для студентів з обраної вами спеціальності. Обґрунтуйте ваш вибір.

Творча частина: підготуйте проект «Інноваційні форми організації самосійної роботи студентів різних спеціальностей».

Додаток Е

Цифрові ресурси для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Цифровий ресурс	Мета використання ресурсу
<p>Вебшаблони для створення сайтів та платформ для курсів (LMS)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Edmodo https://www.edmodo.com/ – Google classroom https://classroom.google.com/ – Zenler https://www.newzenler.com/ – Weebly www.weebly.com – LessonW riter https://www.lessonwriter.com/ – Moodle https://moodle.org/ – Blackboard https://www.blackboard.com/ – Scoology https://www.schoology.com/ – Powerschool https://www.powerschool.com/ – Stepic https://welcome.stepik.org/ – Canvas https://www.canvas.net/ – Newsela https://newsela.com/ – Brightspace https://www.d2l.com/products/ <p style="text-align: center;">Сервіси Веб 2.0., блоги</p> <ul style="list-style-type: none"> – Blogger https://www.blogger.com/about/ – Edublogs https://edublogs.org/ – WordPress https://wordpress.com/alp/?aff=58022&cid=8348279 <p style="text-align: center;">Конструктори сайтів</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wordpress https://uk.wordpress.org/ – Ukoz https://www.ucoz.ua/ 	<p>Платформи для створення та розміщення курсів, блогів, онлайн-бібліотек, корпусних даних, освітніх порталів, додаткових матеріалів до курсів</p>
<p style="text-align: center;">Платформи для навчання в реальному часі</p> <ul style="list-style-type: none"> – Skype https://www.skype.com/ – ZOOM https://zoom.us/ – Jits Meet https://meet.jit.si/ – Google Hangouts https://classroom.google.com/ <p style="text-align: center;">Месенджери</p>	<p>Платформи дають можливість проводити онлайн-зустрічі, консультації, відеоконференції</p>

<ul style="list-style-type: none"> - WhatsApp https://www.whatsapp.com/ - Viber https://www.viber.com/ - Соціальні мережі (Facebook, Instagram, TikTok, Twitter) 	
<p style="text-align: center;">Ресурси для запису відео</p> <ul style="list-style-type: none"> - Screencast-O-Matic https://screencast-o-matic.com/ - Edpuzzle https://edpuzzle.com/ - Vimeo https://vimeo.com/ - Zenler https://www.zenler.com/ - Powtoon https://www.powtoon.com/ - Flipgrid https://info.flipgrid.com/ - Lofeworksheets https://www.liveworksheets.com/ - Loom https://www.loom.com/ - Voicethread https://voicethread.com/ - Hypothes https://web.hypothes.is/ - Animoto https://filmora.wondershare.net/ - Camtasia https://www.techsmith.com/video-editor.html 	<p>Ресурси, які дають можливість записати відео з екрана, записати відеолекцію, відеообговорення, відеоінструкцію тощо</p>
<p style="text-align: center;">Інструменти для скриншоту</p> <p>Joxi http://joxi.net/</p>	<p>Інструмент, який дає можливість не тільки зробити скриншот, а й одразу обробити картинку відповідно до освітніх цілей</p>
<p style="text-align: center;">Віртуальні дошки</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padlet padlet.com - Stormboard.com https://stormboard.com/ - trello.com https://trello.com/ - mirro.com http://www.mirro.com/ 	<p>Це універсальний інструмент для візуалізації будь-якого матеріалу. Окрім цього, він дає можливість зробити заняття інтерактивним</p>
<p style="text-align: center;">Сервіси для створення інтерактивних презентацій, плакатів</p> <ul style="list-style-type: none"> - My simple show https://www.mysimpleshow.com/ - Pinterest https://www.pinterest.com/ - Pearltrees https://www.pearltrees.com/ - Scoop.it https://www.scoop.it/ - Prezi https://prezi.com/ - Sway https://sway.office.com/ - Google Slides https://www.google.com/slides/about/ 	<p>Платформи надзвичайно розширюють можливості для створення презентацій, роблять їх інтерактивними, унікальними та креативними. Останній ресурс дає можливість робити вражаючу інфографіку</p>

<ul style="list-style-type: none"> – Easygenerator http://www.mindonsite.com/en/product/mos-solo/ – Pictochat https://create.piktochart.com/infographic – Glogster http://edu.glogster.com/ 	
<p>Сервіси та ресурси для створення інтерактивних підручників та інших роздаткових матеріалів</p> <ul style="list-style-type: none"> – Canva https://www.canva.com/ – Kotobee www.kotobee.com – Venngage: https://ua.venngage.com/ – Adobe acrobat Pro DC https://acrobat.adobe.com – Designrr https://designrr.io/ – OurBoox http://www.ourboox.com – Twinkl https://www.twinkl.co.uk/create 	<p>Ресурси дають можливість створювати інтерактивні підручники / книжки / списки / брошури / чек / листи та інший матеріал, який можливо репрезентувати і онлайн, і в друкованому варіанті, використовуючи готові шаблони</p>
<p>Безкоштовні фотостоки</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pixels https://www.pexels.com/ – Graticography http://www.gratisography.com/ – Pictography http://picography.co/ – Flickr https://www.flickr.com/groups/83823859@N00/ – Pinterest https://www.pinterest.com/ – Wikimedia Commons https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page – Unsplash https://unsplash.com/ – Pixabay https://pixabay.com/ – Getty images https://www.gettyimages.com/ – Imgur. https://imgur.com/ – Adobe Spark https://www.adobe.com/ua/products/spark.html – Canva https://www.canva.com/ – Adobe Stock https://stock.adobe.com/ 	<p>Такі чи подібні ресурси містять фотостоки із безкоштовними фотографіями, які можливо використовувати з різною професійною метою без порушення авторських прав</p>
<p>Ресурси для пошуку аутентичних матеріалів</p> <ul style="list-style-type: none"> – Edpuzzle https://edpuzzle.com/ – ESL Video https://www.eslvideo.com/ – Play posit https://go.playposit.com/ – Ted-Ed https://ed.ted.com/ 	<p>Ресурси, які дають можливість підібрати аутентичні матеріали для майбутніх викладачів іноземних мов для різних цілей та для різної дидактичної спрямованості</p>

<ul style="list-style-type: none"> – Vialogues https://vialogues.com – TubeQuizard http://tubequizard.com/ – My simple show https://www.mysimpleshow.com/ – BookWidgets https://www.bookwidgets.com/ – BBC learning English https://www.bbc.co.uk/learningenglish/ – British Council https://learnenglish.britishcouncil.org/ – ISL Collective https://en.islcollective.com/ 	
<p style="text-align: center;">Сервіси для роботи за ключовими словами</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wordle http://www.wordle.net/ – Tagul https://tagul.com/ – Worditout https://worditout.com/ 	<p>Ресурси допомагають згенерувати ключові слова, які найбільше використовуються або трапляються в поданому тексті. Зручний сервіс для підбору матеріалу до занять з фахівцями різних галузей</p>
<p style="text-align: center;">Ресурси для перевірки співвідносності завдань відповідно до загальноєвропейських компетенцій володіння іноземними мовами (CEFR – Common European Framework of Reference)</p> <ul style="list-style-type: none"> – English Profile the CEFR for English https://www.englishprofile.org/wordlists https://www.englishprofile.org/english-grammar-profile – Text inspector CEFR https://textinspector.com/ – Corpus of Contemporary American English https://www.english-corpora.org/coca/ 	<p>Ресурси, що дають можливість перевірити аутентичні матеріали з англійської мови на відповідність до рівнів загальноєвропейської компетентності володіння іноземними мовами (CEFR). Окрім цього, ресурси дають можливість швидко та автоматично підібрати лексичний та граматичний матеріал відповідно до необхідного рівня. А також перевіряти тексти на наявність матеріалу відповідно до CEFR</p>
<p style="text-align: center;">Словники та енциклопедичні ресурси</p> <ul style="list-style-type: none"> – http://www.ldoceonline.com/ – http://dictionary.cambridge.org/ – https://en.oxforddictionaries.com/ – http://www.thesaurus.com/ – http://www.antonymswords.com/ – Merriam webster visual dictionary online and Thesaurus https://www.merriam-webster.com/ – Cambridge dictionary online https://dictionary.cambridge.org/ – Oxford dictionary online https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ – Macmillan dictionary online https://www.macmillandictionary.com/ 	<p>Словники та енциклопедичні ресурси вкрай важливі для майбутніх викладачів іноземних мов. Окрім цього, зараз з іноземних мов у сучасний професійний тезаурус потрапляє безліч слів іншомовного походження, дійсне значення яких можна співвідносити тільки з оригіналами. Саме тому навички роботи з такими ресурсами вкрай важливі</p>

<ul style="list-style-type: none"> – The Longman Dictionary of Contemporary English https://www.ldoceonline.com/ – Oxford Learners Dictionary https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ <p style="text-align: center;">Сервіси для перевірки колокативності іншомовних слів у словосполученнях</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sketchengine.eu https://www.sketchengine.eu/ – Just-the-word http://www.just-the-word.com/ – Netspeak https://netspeak.org/ – Fraise.it https://fraise.it/ – Phraseup http://www.phraseup.com/ – Word and Phrase https://www.wordandphrase.info/ 	
<p style="text-align: center;">Ресурс для створення критеріїв та показників до завдань</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rubistar http://rubistar.4teachers.org/index.php – Template https://www.template.net/business/word-templates/rubric-template/ 	Ресурс, який дає можливість швидко генерувати показники та критерії для оцінювання за різними видами діяльності. Рубрики можна представляти і онлайн, і завантажувати для надання друкованих примірників
<p style="text-align: center;">Ресурси для перевірки на антиплагіат</p> <ul style="list-style-type: none"> – Turnitin https://www.turnitin.com/ – URKUND https://www.urkund.com/ – Blackboard SafeAssign https://www.blackboard.com/teaching-learning/learning-management/safe-assign – Grammarly https://www.grammarly.com/ 	Ресурси, що дають можливість робити перевірку на антиплагіат
<p style="text-align: center;">Сервіси для створення інтерактивних завдань різного характеру</p> <ul style="list-style-type: none"> – LearningApps https://learningapps.org/ – Google Forms https://www.google.com/ – Wardwall https://wordwall.net/ – Insertlearning https://insertlearning.com/ – Nearpod https://nearpod.com/ – Peergrade https://www.peergrade.io/ – Flippity https://flippity.net/ – Smart Builder https://www.smartbuilder.com/ 	Платформи дають можливість створювати різні інтерактивні онлайн-ігри, які можна розробляти за вже готовими шаблонами, та формувати компетентність під час проведення онлайн та офлайн занять

<p>– Classtools https://classtools.net/</p>	
<p>Сервіси для створення онлайн-коміксів</p> <p>– Pixton https://www.pixton.com/ – Padlet.com – Dvolver http://www.dvolver.com/moviemaker/make.html – Toondo http://www.toondoo.com/ – Writecomics http://writecomics.com/ – Wittycomics http://www.wittycomics.com/ – Marvel.com http://marvel.com/games/play/34/create_your_own_comic – Storyboard https://www.storyboardthat.com/</p>	<p>Ресурси дають можливість створювати комікси за різними педагогічними цілями (створення методичного матеріалу, підготовка до занять) із ілюстрацією та мовленнєвими контурами. Завдання можливо планувати за різними формами кооперації</p>
<p>Ментальні та інтелект-карти, ресурси для створення графічних схем, графіків, таблиць</p> <p>- Mindmap: https://www.mindmup.com/ - Coggle: https://coggle.it/ - XMind: https://www.xmind.net/ (програма) - FreeMind: https://sourceforge.net/projects/freemind/ (програма) - Fluent mind map: https://fluentmindmap.azurewebsites.net/ - MindNode: http://mindnode.com/ - Bubbl: https://bubbl.us/ - MindMeister: https://www.mindmeister.com/ - Mapul: https://www.mapul.com/ - WiseMapping: http://wisemapping.com/ - Mindomo: https://www.mindomo.com/ - Mind Maps: https://www.canva.com/graphs/mind-maps/ - Draw.io: https://www.draw.io/ або https://app.diagrams.net/ - GoConqr: https://www.goconqr.com/en/mind-maps/ - Gitmind: https://gitmind.com/ - Simple mind viewer: https://simplemind.eu/support/simplemind-viewer/ - Ayoa: https://www.ayoa.com/</p>	<p>Створення інтелект-карт допомагає зробити асоціативні зв'язки, які можуть допомогти структурувати в пам'яті, візуалізувати та запам'ятати велику за обсягом інформацію, наприклад, так можна робити конспекти лекцій; планувати власний освітній процес; організовувати та планувати власну наукову роботу; планувати схему занять різного характеру; організовувати та планувати проектну роботу; створювати різні схеми, малюнки, діаграми, логічні зв'язки тощо</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Lucidchart: https://www.lucidchart.com/ - Venngage: https://ua.venngage.com/ - Visual-paradigm: https://online.visual-paradigm.com/ 	
<p style="text-align: center;">Лексичні та термінологічні картки</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quizlet https://quizlet.com/ - StudyBlue https://www.studyblue.com/ - CoboCards: https://www.cobocards.com/de/ - Cramberry https://cramberry.net/ - Ediscio https://www.repetico.de/ediscio - FlashcardDB https://www.cram.com/ - FlashCardMachine https://www.flashcardmachine.com/ - Head Magnet https://headmagnet.com/ - IQFuse https://www.brainscape.com/ - Koofers https://koofers.com/ - MuchoBeets - ProProfs https://www.proprofs.com/flashcards/ - SwipeStudy http://www.swipestudy.com/ - Word Learner http://www.wordlearner.com/ 	<p>Ресурс дає можливість створювати набори тематичних карток різної тематики. Це може бути глосарій до теми або лексичні одиниці, що потрібно вивчити. Сам ресурс доступний і для роботи за комп'ютером, і як додаток у телефоні</p>
<p style="text-align: center;">Сервіси для створення кросвордів</p> <ul style="list-style-type: none"> - My Crossword http://www.armoredpenguin.com/crossword - Cross http://cross.highcat.org - Puzzlecup https://puzzlecup.com - Crosswordus http://crosswordus.com/puzzlemaker - Online Test Pad https://onlinetestpad.com/ - PickPack https://picpick.app 	<p>Ресурси, які дають можливість генерувати різні кросворди, допомагають урізноманітнити заняття та зробити їх більш інтерактивними, саме тому магістранти повинні мати навички роботи з подібними ресурсами</p>
<p style="text-align: center;">Сервіси для створення вікі-глосаріїв</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wikispaces http://wikispaces.com - PBWorks http://www.pbworks.com/ - MediaWiki https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki - DokuWiki https://www.dokuwiki.org/dokuwiki - Zoho https://www.zoho.com/ 	<p>Створення вікі-словників та глосаріїв зараз стає вкрай популярним інтерактивним завданням для всієї групи. Саме тому формування навичок роботи з подібними ресурсами є вкрай важливим</p>

<p align="center">Сервіс для проведення віалогів</p> <p>– Vialogues https://vialogues.com</p>	<p>Ресурс дає можливість використати будь-яке відео для створення інтерактивного майданчика для створення тесту або місця для обговорення</p>
<p align="center">Сервіси для проведення тестування, опитування, вікторин</p> <p>– Socrative https://socrative.com/ – Survey monkey https://surveymonkey.com – Padlet https://padlet.com/ – Strawpoll https://strawpoll.com/ – Kahoot https://kahoot.com/ – Quizlet https://quizlet.com/ – Edpuzzle https://edpuzzle.com/ – LearningApps https://learningapps.org/ – Google Forms https://www.google.com/ – H5P https://h5p.org/ – Quizizz https://quizizz.com/ – Poll Everywhere https://www.pollevywhere.com/ – Mentimeter https://www.mentimeter.com/ – Plickers https://get.plickers.com/ – Crowdsignal https://crowdsignal.com/ – Kaizena https://www.kaizena.com – MOS Solo https://www.easygenerator.com/ – Online Test pad https://onlinetestpad.com/</p>	<p>Ресурси дають змогу зробити опитування в різній формі з наданням повної статистики та аналітики. Такі текстові ресурси допомагають швидко зробити тест, гру, опитування, квіз та інтегрувати його і в онлайн, і офлайн процес</p>
<p align="center">Сервіси для розвитку критичного мислення в процесі читання</p> <p>– Rewordify https://rewordify.com/ – Fluency Tuto https://www.texthelp.com/</p>	<p>Унікальний ресурс, який дає можливість використати його потенціал для розвитку критичного мислення під час читання текстів різної спрямованості</p>
<p align="center">Сервіси для розвитку писемних навичок</p> <p>– Telescopictext http://www.telescopictext.org/ – Meetingwords http://meetingwords.com/ – IEW Writing Tools Lite http://iew.com/mobile-app-kindle-fire – Google Disc http://www.google.com</p>	<p>Ресурси, які допомагають сформувати навички роботи з текстами, починаючи від конструювання самих речень і закінчуючи створенням віршів та есе</p>
<p align="center">Створення ілюстрованих оповідань</p>	

<p>– Storybird http://storybird.com/ – Storyboard https://www.storyboardthat.com/ Написання колективного вікі-есе – Wikispaces http://wikispaces.com – MediaWiki http://www.mediawiki.org – Mixedink http://www.mixedink.com/main.php – PBWorks http://www.pbworks.com/ – MediaWiki https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki – DokuWiki https://www.dokuwiki.org/dokuwiki – Zoho https://www.zoho.com/ Онлайн-диктанти – Dictation io https://dictation.io/</p>	<p>За допомогою ресурсів можливо створювати диктанти, які перевіряють знання, а також формують навички роботи з ресурсом</p>
<p>Відпрацювання навичок говоріння (ораторське мистецтво)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dragon Professional - e-speaking - VoiceFinder - Tazti - https://www.podomatic.com - https://voicethread.com <p>Створення цифрових оповідань</p> <p>– Independent http://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/features/which-countries-have-the-healthiest-diets-a6971466.html</p> <p>– BlogsPlos http://blogs.plos.org/globalhealth/2013/12/food_is_global_health/</p> <p>– Voicethread https://voicethread.com/ – Podomatic.com www.podomatic.com/ – Windows Movie Maker https://windows-movie-maker.ru.softonic.com/</p>	<p>За допомогою інструментів розпізнавання мови допомагає зробити запис своєї промови іноземною мовою, окрім цього, відпрацьовує фонетичні навички. Останні два ресурси дають можливість прослухати та проговорити скоромовки</p>
<p>Створення вебквесту</p> <p>– Zunal http://zunal.com/</p>	<p>Безкоштовний ресурс для створення вебквестів без HTML кодів. Дає можливість працювати і колективно, і в команді. Містить</p>

<ul style="list-style-type: none"> – Google.com https://sites.google.com – Webquest https://webquest.org/ – LearningApps https://learningapps.org/ – OurBoox http://www.ourboox.com 	<p>безліч доступних рубрик: тести ігри, інформаційні рубрики, фотогалерея тощо</p>
<p style="text-align: center;">Створення геолокаційних ігор</p> <ul style="list-style-type: none"> – Geoguessr https://geoguessr.com/ – Pexels https://www.pexels.com/ – Gratisography http://www.gratisography.com/ – Picography http://picography.co/ – Britannica https://www.britannica.com/ – MapsToGo https://play.google.com/store/apps/details <p>https://unsplash.com/</p> <p style="text-align: center;">Ресурси для завдань з використанням віртуальної та доповненої реальності</p> <ul style="list-style-type: none"> – YouTube канали: <p>https://www.youtube.com/c/VREnglishLessons та</p> <p>https://www.youtube.com/c/LearnEnglishInVR</p> <ul style="list-style-type: none"> – Google Arts & Cultures https://artsandculture.google.com 	<p>За допомогою інструментів віртуальної та доповненої реальності (смартфон, окуляри/шолом, контролери) можливо опинитися і будь-якій частині світу. Для цього можна розробити власні завдання для геолокаційних ігор або скористатися численними аутентичними інструментами сервісів YouTube та Google Arts & Cultures</p>
<p style="text-align: center;">Відкриті, безкоштовні онлайн-курси</p> <ul style="list-style-type: none"> – Coursera https://www.coursera.org/ – Futurelearn https://www.futurelearn.com – EDX https://www.edx.org – Alison Learning Centre (ALC) Administrator Certification https://alison.com/course – Prometheus.org.ua https://prometheus.org.ua/ – Ukrainian English Language Teaching Learning Platform https://www.nus-english.com.ua/ – Студія онлайн освіти Ed-Era https://www.nus-english.com.ua/ 	<p>Coursera пропонує курси для викладачів іноземних мов такої тематики: Virtual Teacher, Blended Language Learning: Design and Practice for Teachers; Teach English Now! Foundation Principles; Foundation of Teaching for Learning: Being a Teacher; Teach English Now! Teaching Language Online; Assessment in Higher Education: Professional; Development for Teachers; Get organized: How to be a Together Teacher; English for Teaching Purposes; Foundations of Virtual Instructions; Foundations of Teaching for Learning та ін.</p> <p>Furtherlearn пропонує курси: Teaching for Success: the Classroom and the World; Teach English; Language Teaching; Short Film in Language Teaching; Teaching for Success: Lessons and Teaching; Teaching English Online; Teaching for Success: Learning and</p>

	<p>Learners; Multilingual Learning for a Globalised World.</p> <p>EDX: Introduction to Online and Blended Teaching; Teaching with Technology and Inquiry: An Open Course For Teachers; Advancing Learning Through Evidence-Based STEM Teaching; What Now? Emerging Technologies and Their Practical Application in K12 Teaching and Learning;</p> <p>Alison: Instructional Planning for Successful Teaching – Revised; An Introduction to New Thinking for Your Classroom; Effective Communication Techniques for Teachers and Trainers – Revised; Whiteboard Lessons, Tips and Techniques for SMART Technologies; Motivating Students to Learn – Revised</p>
--	---

ВИЗНАЧЕННЯ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Діагностична картка 1

Перш ніж приступити до фахової підготовки, просимо вас пройти опитування задля визначення ваших особистих освітніх цілей. Ця інформація абсолютно конфіденційна та зорієнтована виключно для того, щоб адаптувати навчальний матеріал навчальних курсів відповідно до ваших освітніх потреб.

• **Які іноземні мови ви знаєте (із зазначенням рівня володіння)?**

• **Ваш освітній рівень (бакалавр, магістр, кандидат наук, доктор наук (із зазначенням спеціальності))**

• **Чи працюєте ви?**

• **Ваше місце роботи із зазначенням посади (якщо ви працюєте)**

• **Чи мали / маєте ви досвід педагогічної роботи? Якщо так, то деталізуйте, який? У якій сфері?**

• **Якщо ви мали / маєте педагогічний досвід, то із якими труднощами ви стикалися?**

• **Які ваші освітні цілі після отримання диплома:**

- Знайти роботу
- Продовжити навчання
- Бути затребуваним спеціалістом у профільній галузі
- Ця спеціальність потрібна для інших професійних цілей (потрібен лише диплом)
- Для саморозвитку
- Продовжити навчання далі
- інше:

• **Чи був у вас досвід працювати з викладачем іноземної мови, який став для вас взірцем педагогічної діяльності? Якщо так, то чим саме він / вона вирізняв(ла)ся? Якими якостями, вміннями та навичками він / вона вирізнялися?**

• **Опишіть ідеального викладача іноземної мови (його компетенції, професійні якості, навички, вміння, зовнішній вигляд).**

• **Чим займається викладач іноземної мови, його функційні обов'язки?**

• **Чи потрібно викладачу іноземної мови займатися саморозвитком? Якщо так, то яким чином, для чого, як часто)?**

• **Чи можна викладачу іноземної мови досягти абсолютної педагогічної майстерності (обґрунтуйте свою відповідь)? Якщо так, то як саме це може виражатися?**

- **Які очікування у вас щодо фахової підготовки?**

Що би ви хотіли знати?	Чого ви очікуєте від навчальних курсів?

- **Ваш рівень лінгвометодичної підготовки**

Визначте ступінь важливості	Неважливо	важливо	Дуже важливо
Удосконалити іноземну мову			
Удосконалити методичний рівень			
Навчитися проводити наукове дослідження			
Отримати досвід лінгвометодичної роботи в процесі проходження практики			

- **Як саме вам краще вчитися (використовуйте таку шкалу зручно – 3; нейтрально – 2; незручно – 3)?**

Індивідуальна робота	
Працювати в парах / групах	
Читати	
Робити справи	
Робити проекти	
Писати реферати, статті, есе	
Дивитися відео	
Працювати з кейсами	
Тренінги	
Проходження практики	
Інше (уточніть, що саме)	

- **Визначте ступінь важливості для вас у процесі фахової підготовки формування лінгвометодичної компетентності, складниками якої є:**

Визначте ступінь важливості	Неважливо	Важливо	Дуже важливо	Якщо «важливо» або «дуже важливо», то конкретизуйте що саме?
Сформувати предметну компетенцію (володіння іноземною мовою як матеріалом для проходження і				

сприймання її як інструменту педагогічної діяльності)				
Сформувати соціокультурну компетенцію (загальна культура знань про іноземну мову, що вивчається)				
Сформувати комунікативну компетенцію (здатність до взаємодії в умовах і міжкультурної комунікації, і в процесі виконання освітньої діяльності для досягнення поставленої комунікативної мети)				
Сформувати аутопсихологічну компетенцію (знання і навички про способи професійного самовдосконалення; самокритичність; наявність пізнавального інтересу до отримання знань, підвищення кваліфікацій, бажання здійснювати освітню діяльність)				
Сформувати психолого-педагогічну компетенцію (вміння планувати, управляти, контролювати, використовувати ефективні форми, методи, технології й засоби, зорієнтовані на викладання іноземної мови)				
Сформувати організаційну компетенцію (знання				

організаторської діяльності, сформованість професійних особистісних якостей, уміння вирішувати конфлікти)				
Сформувати дослідницьку компетенцію (якість викладача, що проявляється в потребі володіти методологією лінгводидактичного дослідження; уміння спостерігати й аналізувати, підбирати інноваційні форми, методи та технології в процесі професійної діяльності, уміння їх адаптувати під професійні потреби)				

• **Опишіть найбільш ефективний навчальний курс, що ви проходили? Чому він став для вас особливим? Чим запам'ятався?**

• **Що ще нам потрібно знати для того, щоб задовольнити ваші освітні цілі?**

Дякуємо за надання відповідей!

*Діагностична картка 2***Обсяг професійно-педагогічних знань викладача іноземної мови****1. The ways of professional communication can be _____**

- oral, written.
- all mentioned.
- visual.
- digital forms of delivering information in the context of a workplace.

2. A language teacher in higher educational institution is _____

- the person that has sound knowledge of key traditional and modern concepts, including their respective terminology in the field of the relevant scholarly discipline, as well as the core principles of academic writing.
- a member of a profession or any person who earns their living from a specified professional activity.
- the professional that should have many qualities that will affect the competent conduct of classes and their quality: clearly defined program knowledge, ability to analyze previous classes and their results, the ability to interest the student, exactingness to the student.
- is primarily a person enrolled in an educational institution who attends classes in a course to attain the appropriate level of mastery of a subject under the guidance of an instructor and who devotes time outside class to do whatever activities the instructor assigns that are necessary either for class preparation or to submit evidence of progress towards that mastery.

3. A good learner is _____

- a member of a profession or any person who earns their living from a specified professional activity.
- is primarily a person enrolled in an educational institution who attends classes in a course to attain the appropriate level of mastery of a subject under the guidance of an instructor and who devotes time outside class to do whatever activities the instructor assigns that are necessary either for class preparation or to submit evidence of progress towards that mastery.
- the professional that should have many qualities that will affect the competent conduct of classes and their quality: clearly defined program knowledge, ability to analyze previous classes and their results, the ability to interest the student, exactingness to the student.
- person, who is, first of all, interested in learning. That is a person who is really curious about what he wants to know.

4. In order to become an effective language teacher it _____

- takes time
- takes practice
- an ongoing process
- all of the above

5. Teachers' role is to _____

- help students learn by imparting knowledge to them and by setting up a situation in which students can and will learn effectively. But teachers fill a complex set of roles, which vary from one society to another and from one educational level to another.
- influence employee behaviors in several ways.
- instructs students in a wide variety of academic and vocational subjects beyond the high school level. -They also conduct research and publish scholarly papers and books.
- perceives his/her relation to a student organization differently. Some can play very active roles by attending meetings, working with student officers, and assisting in program planning and development.

6. The organizational role of the teacher _____

is the ability of the teacher to organize the educational process in the lesson.

- is the ability of a teacher to encourage students to take action in a lesson.
- is the teacher's ability to listen students, creating feedback.
- is the teacher's ability to select the appropriate material for the lesson.

7. The promoter role of the teacher is the _____

- is the teacher's ability to listen students, creating feedback.
- is the skill of the teacher to manage the learning process during the lesson.
- is the professional competence of the teacher.

ability of a teacher to encourage students to take action in a lesson.

8. The listener role of the teacher _____

- is the professional competence of the teacher.
- is the teacher's ability to select the appropriate material for the lesson.
- is the teacher's ability to listen students, creating feedback.
- is the teacher's ability to correctly assess student knowledge using various forms of questioning.

9. The provider of input role of the teacher _____

the teacher gives students research works, to motivate them, to develop independence.

- isn't the teacher's ability to select the appropriate material for the lesson.

is the teacher's ability to select the appropriate material for the lesson.

- is the teacher's ability to correctly assess student knowledge using various forms of questioning.

10. The controller role of the teacher _____

- the teacher provides advice and guidance and helps students clarify ideas and limit tasks.

is the skill of the teacher to manage the learning process during the lesson.

the teacher gives students research works, to motivate them, to develop independence.

- is the teacher's ability to correctly assess student knowledge using various forms of questioning.

11. The expert resource role of the teacher _____

- the teacher provides advice and guidance and helps students clarify ideas and limit tasks.

the teacher gives students research works, to motivate them, to develop independence.

- is the teacher's ability to correctly assess student knowledge using various forms of questioning.

- is the professional competence of the teacher.

12. The assessor role of the teacher _____

- the teacher provides advice and guidance and helps students clarify ideas and limit tasks.

the teacher gives students research works, to motivate them, to develop independence.

- is the teacher's ability to correctly assess student knowledge using various forms of questioning.

is the teacher's ability to present assess student knowledge using various forms of questioning.

13. The reflector role of the teacher _____

- the teacher provides advice and guidance and helps students clarify ideas and limit tasks.

- the teacher gives students research works, to motivate them, to develop independence.

- is the ability of the teacher to analyze their activities in the lesson.

- is the teacher's ability to correctly assess student knowledge using various forms of questioning.

14. The diagnostic role of the teacher _____

- is the teacher's ability to determine the complexity and problems of the topic.

- the teacher provides advice and guidance and helps students clarify ideas and limit tasks.

- the teacher gives students research works, to motivate them, to develop independence.

– is the teacher's ability to correctly assess student knowledge using various forms of questioning.

15. An approach to teaching and learning more often used in learning concrete skills than abstract learning. Learners work on one competency at a time, which is likely a small component of a larger learning goal. The student is evaluated on the individual competency and can only move on to other competencies after they have mastered the current skill being learned.

- Self – assessment learning
- Epistemological Development and Learning
- Competency – based learning
- Cognitive Learning

16. A stable line of conduct in carrying out its pedagogical actions, which is subordinated to a certain idea.

- Learning strategy
- Communicative strategy
- Brainstorming strategy
- Competency – based strategy

17. The process of putting a decision or plan into effect; execution.

- Analysis
- Forecasting
- Implementation
- Planning

18. A detailed examination of the elements or structure of something, typically as a basis for discussion or interpretation.

- Compendium
- Forecasting
- Analysis
- Implementation

19. The circumstances in which something is necessary, or that require some course of action; necessity.

- Needs
- Achievements
- Forecasting
- Implementing

20. The process of systematically gathering and analyzing information from individuals, families or communities about their needs or about the discrepancy between their current life situation and their expectations or wishes. ...

- Contrastive analysis
- Needs analysis
- Data analysis
- Diagnostic Analysis

21. The method that is a certain way of purposeful realization of the learning process, achievement of the set goal.

- Experimental method
- Teaching method
- Survey method
- Questionnaire method

22. An established system of methods and techniques that the teacher uses when interacting with students, their parents, colleagues.

- Teaching style
- Teaching method
- Learning strategy

– Needs

23. A personalized, engaging, competency – based and not restricted to the classroom learning where students take greater responsibility for their learning and support each other's progress, so every student gets the skills he or she needs to succeed and contribute to society.

Teaching method

Experimental method

Survey method

– Student-centered learning

34. The preferences, priorities, interests and motivation of students in learning a particular subject.

– Achievement

– The needs of students

– Competency-based learning

– Forecasting

25. The driving force of the learning process _____

– is an encouragement or compulsion to do something external to a person by circumstances or incentives.

– is the driving force of which is not external influences (stimuli, reinforcement), but something from within the person. This is motivation, not related to external circumstances, but to the content of the activity itself.

– is to manage the active and conscious activity of the students for learning the learning material. This involves understanding the expectations and interests of the student, regulating learning activities from the standpoint of its development.

– is the result of the contradictions between cognitive tasks on the one hand and the existing level of knowledge, skills and competences on the other.

26. External Motivation _____

– is a person's own desire to be similar to the participants of a group.

– is an encouragement or compulsion to do something external to a person by circumstances or incentives.

– motivation, the driving force of which is not external influences (stimuli, reinforcement), but something from within the person. This is motivation, not related to external circumstances, but to the content of the activity itself.

– all of the above.

27. Integrative motivation _____

– is a person's own desire to be similar to the participants of a group.

– is an encouragement or compulsion to do something external to a person by circumstances or incentives.

– motivation, the driving force of which is not external influences (stimuli, reinforcement), but something from within the person. This is motivation, not related to external circumstances, but to the content of the activity itself.

– all of the above.

28. Intrinsic motivation _____

– is an encouragement or compulsion to do something external to a person by circumstances or incentives.

– is a person's own desire to be similar to the participants of a group.

– motivation, the driving force of which is not external influences (stimuli, reinforcement), but something from within the person. This is motivation, not related to external circumstances, but to the content of the activity itself.

– all of the above

29. Something that encourages the person to be active, connected with the attempt to satisfy certain needs. Due to the awareness and experience of human needs, there are certain incentives for action that satisfies these needs.

- External Motivation
- Intrinsic motivation
- Integrative motivation
- The motive

30. A special condition of a person that drives action. It is an incentive to perform any work or to accomplish tasks. The motivation ensures the artist's interest in implementing something.

- Activity
- External Motivation
- Intrinsic motivation
- Motivation

31. What activity manages the active and conscious activity of the students for learning the learning material. This involves understanding the expectations and interests of the student, regulating learning activities from the standpoint of its development.

- The activity of the teacher (teaching)
- motivation
- learning
- researching

32. The role of the teacher in the lesson, which involves finding ways and applying students' motivation to learning.

- The assessor
- Motivator-teacher
- The diagnostic
- The controller role

33. The strongest and right ways to excite interest. The imagery, emotional richness of the content of the educational material in the skillful story of the teacher is transmitted to the students.

- motivation
- desire
- Emotional influence
- hard work

34. Types of motivation:

- External Motivation
- Intrinsic motivation
- All mentioned
- Integrative motivation

35. This refers to the diverse physical locations, contexts, and cultures in which students learn.

- Educational environment
- Educational paradigm
- Pedagogical background
- Scientific progress

36. A paradigm may be thought of as a mental representation of how an entity is structured (the parts and their interrelationships) and how it functions (behavior within a specific context or time dimension).

- Educational environment
- Educational paradigm
- Pedagogical background

– Scientific progress

37. The accumulation of scientific knowledge; an episode in science is progressive when at the end of the episode there is more knowledge than at the beginning.

- Educational paradigm
- Educational environment
- Pedagogical background
- Scientific progress

38. Contributing to further motivated learning of a foreign language, continuing education and self-education by means of a foreign language.

- Sociocultural orientation
- Strategic competence
- Self-educational competency
- Communication strategies

39. The methodology of teaching professional English for students of different specialties is a methodology, which considers the features of different professions, as well as _____ principles of the educational process organization at different university departments.

- psychological
- pedagogical
- organizational-technological
- All mentioned

40. This orientation involves introducing students to significant elements of a particular culture, which should contribute to the successful implementation of contacts between music specialists and representatives of the culture being studied.

- Sociocultural orientation
- Professional orientation
- Business orientation
- Pedagogical orientation

41. This competence is to overcome the language barrier, the difficulties that arise in the process of real communication in a foreign language. Strategies can be divided into educational and communicative.

- Self-educational competency
- Strategic competence
- Sociocultural orientation
- Communication strategies

42. The strategies that are organized, purposeful, regulated sequence of actions that students perform during their learning.

- Communication
- Physiological
- Educational
- Philological

43. The strategies that test the communicative behavior in a particular communication situation.

- Educational
- Physiological
- Philological
- Communication

44. This text may be thought of as any text that was written and published for the public (journal articles, blog posts and novels are just a few examples). They are written for “real world» purposes and audiences: to entertain, inform, explain, guide, document or convince.

- Lyrical text

- Scientific text
- Authentic text
- Science fiction

45. This kind of learning is aimed to teach and learn the concrete skills than abstract learning. Learners work on one competency at a time, which is likely a small component of a larger learning goal.

- All mentioned
- competency-based learning
- competency-based education and training
- competency-based training

46. This model is an instructional design which describes the process of specifying and producing particular environmental situations which cause the students to interact in such a way that a specific change occurs in their behavior.

- Learning
- Activating
- Translating
- Teaching

47. In what classes the teacher presents the context and situation for the language and both explains and demonstrates the meaning and form of the new language. The students then practice before going on to the production stage in which they talk more freely about themselves or other people in the real.

- Practice, Presentation and Production
- Task-Based Learning
- Presentation, Practice and Production
- Communicative Language Teaching

48. In what makes the emphasis is on the task rather than the language. When students have completed the task, a teacher can then, if necessary — and only if necessary — give them a bit of language study to clear up some of the problems they encountered while completing the task.

- Task-Based Learning
- Presentation, Practice and Production
- Practice, Presentation and Production
- Communicative Language Teaching

49. This type of teaching is giving students different kinds of language, pointing them to aspects of style and appropriacy, and above all giving them opportunities to try out real language within the classroom humanized.

- Task-Based Learning
- Presentation, Practice and Production
- Practice, Presentation and Production
- Communicative Language Teaching

50. This learning occurs through observing the behavior of others. It is a form of social learning which takes various forms, based on various processes.

- Communicative learning
- Mixed learning
- Observing learning
- Task-Based Learning

*Діагностична картка № 3***Анкета «Здатність викладача іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності»**

- 1. Чи завжди вам цікаві новації та експерименти в педагогічній діяльності?**
 - Так
 - Ні
 - Не впевнений
- 2. Скільки разів під час проходження асистентської практики ви пробували застосувати які-небудь новинки у своїй роботі?**
 - Жодного разу
 - 1 – 5 разів
 - 6 – 10 разів
 - 11 – 20 разів
- 3. Назвіть 2 – 3 основні причини, які гальмують упровадження нових педагогічних ідей і технологій?**
 - Недостатнє матеріальне забезпечення
 - Надмірна насиченість матеріалу
 - Психологічна неготовність студентів до сприйняття інновацій
 - Поспішне впровадження
 - Консерватизм в освіті
 - Погане володіння комп'ютером
 - Нестача часу
 - Недосконале знання психології особистості
- 3. Чим для вас приваблива інноваційна діяльність?**
 - Розвиває інтерес студентів до вивчення предмета
 - Можливість вчителю проявити себе
 - Можливість запроваджувати нові методи і форми роботи зі студентами
 - Бажання дізнатись щось нове
- 4. Назвіть внутрішні протиріччя, що заважають створенню нового:**
 - Невпевненість у позитивному результаті
 - Заважають сумніви, чи зможу я бути успішним з інноваційної чи експериментальної роботи
 - Ніхто не зважає на додаткові витрати часу й сил для роботи по-новому.

Немає впевненості, що нове буде краще старого

 - Нічого
- 5. Які нові технології ви могли б застосувати за сприятливих умов?**
 - Проектні технології
 - Особистісно зорієнтоване навчання
 - Інтегроване навчання
 - Випереджальне навчання
 - Інше
- 6. Якими діагностичними методами ви володієте вільно?**
 - Тестовими
 - Анкетування
 - Спостереження
 - Презентації
- 7. Якими ознаками готовності до створення новацій ви володієте?**
 - Прагнення пізнати нове
 - Бажання експериментувати

- Креативність
 - Попередній досвід
- 8. Чому ви віддаєте пріоритет у цілях і цінностях життя?**
- Здоров'ю
 - Можливостям самовдосконалюватися
 - Сімейному добробуту
 - Цікавому колу надійних друзів
- 9. Що ви вважаєте головним складником успіху?**
- Упевненість у собі
 - Чітке бачення мети
 - Самомету, наполегливість
 - Пошук та внесення новизни

Результати:

Креативний рівень (8 – 9 балів)

Реконструктивний рівень (5 – 7 балів)

Репродуктивний рівень (3 – 4 бали)

Елементарний рівень (до 2 балів)