МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

ПАДЕРНО ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА

УДК 378.14:371.13+796/799+378.4

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Линенко Алла Францівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2017

ВСТУП

Актуальність дослідження. Оновлення вітчизняного освітнього середовища, входження України в соціокультурний та освітній європейський простір висуває особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, що є одним із завдань модернізації вищої освіти, окреслених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період 2012 – 2021 роки.

Перед сучасними вітчизняними вишами, які здійснюють професійну підготовку саме майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, постають завдання не тільки здобути знання, вміння та навички, а й сприяти гуманізації соціуму, діяти відповідно до нових умов розвитку українського суспільства, творчо використовувати свій наявний особистісно-професійний потенціал, працювати, застосовуючи сучасні педагогічні технології, бути конкурентоздатними спеціалістами. Саме набуття студентами професійної ідентичності сприяє їхньої здатності вирішувати окреслені завдання, адже ця особистісно-професійна якість передбачає сформованість належного ступеня професійної компетентності та педагогічної майстерності вже на етапі фахового становлення у вищій школі.

Феномен професійної ідентичності був предметом дослідницької уваги як вітчизняних науковців, так і зарубіжних. Досліджено: сутність феномена «ідентичність» (У. Джеймс, Е. Еріксон, В. Зливков, С. Максименко, Дж. Марсія, Дж. Мід, В. Павленко, О. Попова, Дж. Тернер, З. Фрейд та ін.); розкрито своєрідність професійної, статевої та етнічної ідентичності (М. Будякина, Т. Буякас, К. Гуревич, З. Єрмакова, О. Жирун, Н. Іванова, Є. Климов, Л. Куліненко, І. Кряжева, С. Литвиненко, А. Назиров, О. Остапйовський, Н. Регуш, А. Русалінова, П. Смірнова та ін.); здійснено

аналітичну роботу, що віддзеркалює специфіку соціальної й особистісної ідентичності (А. Адлер, Д. Доллард, А. Зубенко, О. Маурер, Н. Міллер, Г. Саллівен, К. Юнг, К. Хорні та ін.); структуру ідентичності, її генези і динаміки у фахівців-професіоналів (П. Бергер, М. Боришевський, П. Гнатенко, А. Линенко, А. Лукіянчук, Т. Лукман, О. Міненко, В. Павленко та ін.); процес становлення професійної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (М. Абдуллаєва, Т. Березіна, В. Галузинський, Г. Гарбузов, Н. Глушкова, М. Євтух, О. Єрмолаєва, О. Кочкурова, О. Романишина, М. Савчин, О. Скрипченко, Л. Шнейдер та ін.).

Аналіз сучасного наукового фонду засвідчив наявний певний досвід формування в майбутніх фахівців професійної ідентичності. Натомість залишається не з'ясованою своєрідність означеного процесу в царині професійної підготовки саме майбутніх педагогів гуманітарних дисциплін;

- спостерігається прагнення ідентифікуватися з еталонами професійно привабливих образів і відсутністю практичного досвіду майбутнього вчителя;

- є необхідність використання інноваційних технологій до формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в навчально-виховному процесі вищої школи, проте відсутнє необхідне методичне забезпечення щодо їхньої підготовки;

- існують нові, підвищені вимогами до рівня професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін і відсутні апробовані моделі її розвитку в умовах вищої школи;

- протиріччя між активізацією інноваційної діяльності викладачів вищої школи і реальним рівнем сформованості в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін їхньої професійної ідентичності;

Актуальність означеної проблеми, її недостатній рівень дослідження, необхідність та можливість подолати зазначені суперечності й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження ***«Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін»*.**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри англійської філології «Формування професійних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов у процесі використання змішаної форми навчання» (№ 0115U001236), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (протокол № 7 від 05.02.2014 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 6 від 17.06.14 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

З**авдання дослідження:**

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «професійна ідентичність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін», уточнити поняття: «ідентичність», «самоідентичність», «професійна ідентичність».

2. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін;

4. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – зміст і методика формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Гіпотеза дослідження – формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів буде відбуватись ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: усвідомлення значущості майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін професійної ідентичності; забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності; створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу.

Для реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотези використано комплекс **методів дослідження:** *теоретичні* – аналіз та узагальнення наукової літератури для визначення методологічних орієнтирів дослідження; логіко-системний, порівняльний, моделювальний аналіз для виокремлення педагогічних умов, що сприяють досліджуваному процесу, розробці моделі та експериментальної методики формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; *емпіричні* – бесіди, анкетування студентів та викладачів дозволило здійснити діагностику рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; експертне оцінювання застосовувалось для розподілу майбутніх фахівців за рівнями сформованості професійної ідентичності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) – з метою визначення ефективності педагогічних умов як змістового ядра моделі й експериментальної методики формування досліджуваної особистісно професійної якості студентів; *методи математичної статистики* – для визначення достовірності отриманих даних педагогічного експерименту.

База дослідження. Експериментально-дослідну роботу здійснено в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського», Херсонському державному університеті, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. В експерименті взяли участь майбутні вчителі гуманітарних дисциплін (250 осіб), які навчалися за спеціальністю

6.020303 «Мова і література (англійська)», та викладачі (80 осіб). У формувальному педагогічному експерименті взяли участь 104 студенти майбутні філологи.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено й науково обґрунтовано сутність феномена «професійна ідентичність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін», структуру означеного конструкту (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-регулятивний), визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (усвідомленість значущості майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін своєї ідентичності в професійній діяльності; забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності; створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу), критерії і показники; схарактеризовано рівні сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (достатній, задовільний, низький). Науково обґрунтовано й апробовано модель формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що реалізовувалась за етапами (інформаційно-когнітивний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний). Уточнено сутність понять «ідентичність», «самоідентичність», «професійна ідентичність». Набула подальшого розвитку теорія і методика професійної підготовки студентів філологічних факультетів до майбутньої професії.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й апробації діагностувального інструментарію та експериментальної методики щодо динаміки процесу формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, спецкурсу «Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» (для студентів спеціальності 6.020303 «Мова і література (англійська)», різнорівневих

індивідуально-дослідницьких завдань студентам-практикантам на етапі їх професіоналізації в умовах бакалаврату. Матеріали дослідно-експериментальної роботи можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв в умовах вишу, підготовки кваліфікаційних робіт, у системі підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних дисциплін.

Результати дослідження впроваджено в процес професійної підготовки студентів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 01-12/26.1/1811 від 29.12.2016 р.), ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 142/24 від 26.01.17 р.), Херсонському державному університеті (довідка про впровадження № 7 від 6.02.2017 р.), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (акт про впровадження № 01-15/03/91 від 20.01.2017).

Достовірність наукових положень і результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням методів дослідження, адекватних об’єкту, предмету, меті та завданням дослідження; кількісним і якісним аналізом отриманих результатів; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дисертації викладено на міжнародних: «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції» (Одеса, 2015), «Культурні перспективи освіти в 21 столітті» (Туреччина, Kocaeli, 2014), «Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету» (Миколаїв, 2013); всеукраїнських: «Наука. Студентство. Сучасність: «Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах модернізаційних змін в Україні» (Миколаїв, 2016) науково-практичних конференціях; на VII Міжнародних та XXI

Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю: вчимося толерантності» (Миколаїв, 2014).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 9 одноосібних наукових і науково-методичних працях, зокрема: 1 – в колективній монографії; 4 – в наукових фахових виданнях України (1 – в електронному виданні), 1 – в періодичному науковому виданні іноземних держав (Ізраїль), 3 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (??? найменувань), __ додатків на ___ сторінках. Повний обсяг дисертації становить ___ сторінок (із них ___ сторінок основного тексту). Робота містить 22 таблиці та 6 рисунків, що обіймають 3 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

1.1. Професійна ідентичність як педагогічна проблема

1.1.1. Сутність і характеристика феномена «професійна ідентичність». Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший розвиток, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з учнями.

Особливо гостро проблема ідентичності постає для нашої держави. Україна знаходиться в силовому полі суперечливих суспільно-цивілізаційних тенденцій – глобалізації і національно-етнічного, державного уособлення, модернізації і постмодернізації, орієнтації на Захід чи на Схід. Усе це створює ситуацію «системної кризи суспільства», частиною якого є проблематичність державної, соціальної і ідеологічної ідентичності. Основу цієї кризи становить неясність перспектив українського соціуму в цілому та його окремих прошарків, коли різні соціальні суб'єкти перебувають ніби в різних соціальних реальностях, живуть за різними соціальними нормами [42, с. 5].

За словниковими джерелами «Ідентичність» – від французького – *identigue* – точно відповідний, тотожний. У всьому світі приділяється особлива увага цілеспрямованому пошуку найбільш ефективних напрямів розвитку освіти. В той же час визначаються вимоги до сучасного вчителя, який навчає, виховує і розвиває молоде покоління – покоління майбутнього,

на скільки він відповідає вимогам професії. «Ідентичність» розглядається як система найбільш загальних уявлень про самого себе і своє місце в світі [116; 115] .

Ще в Стародавній Греції у філософії Сократа й Аристотеля намітився перший поворот до суб'єктивності, але в її тілесному, зовнішньому виявленні. Пізніше в елліністичній філософії стає більш помітною підсилення уваги до внутрішнього суб'єктивного світу людини. На практиці і в теорії християнства відбувається вихід на духовні параметри буття людини, ставиться питання про розвиток внутрішніх духовних потенцій людини на її шляху до Бога як основи ідентичності в персоналізмі середньовічної філософії (Святий Августин, Ф. Аквінський, І. Скот).

Прагнення розглядати людину як істоту, рівноцінну у своїх тілесних і духовно-інтелектуальних, морально-етичних проявах, знаходить відображення в традиції Відродження, а також репрезентовано такими філософами Нового часу, як Р. Декарт, Г. Лейбніц, Б. Спіноза, Д. Юм. Представники європейської філософії XVIII століття основний шлях досягнення ідентичності бачили в культивації внутрішніх талантів, саморозвитку, самовтілення людини (Ф. Вольтер, К. Гельвецій, Ж. Ламетрі, Ж. Руссо). Механізми самоздійснення особистості як природної, соціальної, духовної істоти знаходять свою інтерпретацію в німецькій класичній філософії (І. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, І. Фіхте, Л. Фейєрбах).

Важливу роль у розкритті проблеми ідентичності відіграли вітчизняні мислителі, зокрема, Г. Сковорода, П. Юркевич, які розглядали можливість знаходження ідентичності шляхом соціалізації, а також трансцендентного прагнення до виходу за межі емпіричного буття.

Зауважимо, що поставлена у філософії XX століття проблема ідентичності вирішувалась в руслі різних, навіть протилежних підходів. Так, в екзистенціалізмі знаходження людиною ідентичності вважалось можливим за допомогою створення власного проекту існування. А. Камю, К. Ясперс розглядали ідентичність через аналіз механізму, що лежить в основі процесу

самоідентифікації. У центрі уваги М. Хайдеггера була індивідуальність, безпосередня екзистенція реалізується в акті вільного вибору власного буття. Філософи-антропологи виступили з різкою критикою суб'єктивізму екзистенціалістів та їх нехтуванням досягнень конкретних наук, що досліджують поведінку людини. М. Бубер, А. Гелен, О. Плеснер, М. Шелер та їх послідовники відзначали розмаїтість у типах поведінки людей і на засаді цього зробили висновок про необмежену адаптивність індивіда до свого соціального оточення.

Найбільш узагальнене віддзеркалення проблематика ідентичності знайшла в філософських працях Т. Адорно, Р. Баумайстера, Т. Воропай, Н. Костенко, В. Малахова, В. Павленка, В. Федотової, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, В. Хесле, М. Хоркхаймера.

Філософські погляди О. Попової на глобалізаційні процеси, які залучають до загальноцивілізаційного розвитку представників різних культур і породжують «вибух ідентичностей», переконують в тому, що він є зворотним боком загальносвітової уніфікації. На цій підставі відбувається становлення змішаного поліфонічного суспільства. Найбільш яскравим прикладом цього є інтеграційні процеси в Європі, які ставлять проблеми становлення нової форми ідентичності – наднаціональної, що складається з гармонійного поєднання національних тожсамостей [105, с. 3].

Як стверджує О. Попова, сучасні філософи різних напрямків намагаються збагнути глибинну сутність людської суб'єктивності та самототожності. Однак, тут автором виділяються дві крайні позиції. Перша представлена феноменологією, починаючи з її засновника Е. Гуссерля, екзистенціалізмом та певною мірою герменевтикою. У цих напрямах акцент зроблено на унікальності людської самості, її свободі та самовизначеності. Друга позиція репрезентована структуралізмом, який знаходить свій подальший розвиток у філософії постмодерну, сповідують ідеї про розщеплення суб'єкта у структурах (мови, міфології, суспільства або влади). Інакше кажучи, якщо перша філософська парадигма розглядає ідентичність

насамперед як ipse, то друга - як idem. Комунікативна філософія Ю. Хабермаса, герменевтика П. Рікера та комунітаризм Ч. Тейлора намагаються синтезувати ці крайнощі та подолати загальну кризу постмодерністської філософії. Ці концепції не лише відновлюють західну традицію розуміння ідентичності, але й удосконалюють її таким чином, що потенціал людської самості не розчиняється в симулякрах постмодерних тотожностей [105, с.13].

До зазначеного додамо ще й таке: О. Поповою здійснено аналіз ключових понять, зокрема, «інтелектуальна історія» та «ідентичність». Простежується шлях від звичайного давньогрецького займенника άυτό (само) до статусу однієї з найважливіших категорій у філософських системах Платона та Арістотеля – ταύτότης (тотожність). Ця еволюція відбувається на тлі античної світоглядної парадигми. У цій першій парадигмі поняття тотожність (ідентичність), будучи відбиттям космологічної антропології стародавніх греків, переносить властивості людської душі на непорушну гармонію Космосу.

Друга, теоцентрична парадигма виникає на основі застосування категорії тотожності для обґрунтування тринітарної богословської доктрини. Латинське identitas відбивало діалектику самості-ipse і тотожності-idem, насамперед у сфері теологічній, як прояв таємничої вищої єдності та самототожньої відмінності Трьох Божественних іпостасей, Бога і світу, Бога і людини. Це є визначальним для другого семантичного поля (парадигми) цього терміна.

Виникнення третьої парадигми пов'язане з епохою європейського гуманізму, коли слово identitas, поступово витискаючись національно-мовними еквівалентами, стає відбиттям індивідуальної людської самосвідомості. Апофеозом Indentät, що розуміється як тотожність суб'єкта й об'єкта, стала німецька класична філософія.

Становлення четвертої парадигми змісторозуміння терміна «ідентичність» пов'язане з психоаналізом та філософією постмодерну.

Е. Еріксон надає цьому слову нового сенсу, пов'язаного, насамперед, із процесом самовизначення індивіда у взаємодії з суспільством. Символічний інтеракціонізм, феноменологічна соціологія, герменевтика та постмодернізм вносять нові смислові нюанси у розуміння цього терміна. У концепції наративної ідентичності П. Рікер відновлює діалектику idem та ipse як основу діалогічної моделі соціального космосу, в основі якого лежать взаємини Я та Іншого [105, с. 9].

Відтак, науковцем зроблено аргументований висновок про те, що ідентичність-idem та ідентичність-ipse можуть бути представлені як ідентичність-тотожність (ототожнення аж до злиття індивіда і суспільства) та ідентичність-самість (унікальність усякого індивіда). Ці дві головні інтерпретації лежать в основі сучасних дефініцій ідентичності.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що дефініції ідентичності в сучасній науковій літературі умовно поділяються на дві великі групи: перша тяжіє до розуміння ідентичності як тотожності («idem»), друга визначає ідентичність насамперед як самість («ipse»).

Так, згідно дослідницької позиції О. Попової, ідентичність визначається як сконструйована індивідом система значимих уявлень про себе та інших, яка формується, відтворюється й змінюється в дискурсивних практиках. Ідентичність є самість, яка знаходить себе шляхом ототожнення зі значимим Іншим. Втім, автор наголошує, що наведена дефініція є досить попередньою та потребує подальшого розвитку й уточнення.

Як бачимо, це визначення відкидає як есенціалістські, так і інструменталістські крайнощі тлумачення даного соціального феномена. Ідентичність є соціальною за походженням, тому що вона формується в результаті взаємодії індивіда з іншими людьми й засвоєння ним виробленої в процесі соціальної взаємодії мови. Зміна ідентичності також зумовлена змінами в соціальному оточенні індивіда [105, с. 12].

Слід зазначити про таке: на різних етапах розвитку філософської думки поняття ідентичності знаходило все нові змісти, довгий час існувала і

загальна тенденція в його розумінні. Дефініція «ідентичність» у своєму широкому вживанні, а не тільки в застосуванні до людини, в європейській гуманітарно-філософській традиції характеризувала загальність буття: будь-яке суще тотожне собі, а тому, що воно суще, воно тотожне й будь-якому іншому сущому. Ідентичність виключала відмінність, тому що заперечувала інше буття, а разом із тим і причину того, що є іншим – зміни.

Водночас, класична філософська парадигма поглибила передумови переорієнтації вектора ідентичності з зовнішніх чинників на внутрішній світ самої людини, з ідентичності як уподібнення на ідентичність як рівність самому собі. Підстави амбівалентності ідентичності слід вбачати в історично мінливих обставинах, що відповідно відбиваються у внутрішньому духовному світі людини.

Отже, реалізація сучасної вимоги модернізації освіти вимагає насамперед залучення вчителя до філософсько-методологічного та змістовно-наукового способів осягнення світу. Філософсько-методологічний підхід пізнання забезпечує можливість активно користуватися ідеями на рівні категоріального мислення, що дає можливість освоєння механізмів, що забезпечують укрупнення одиниць зберігання інформації, цілісне рефлексивне «схоплювання» буттєвих смислів, встановлення логічних зв'язків між ними тощо. Дійсно, саме наукове пояснення забезпечує неупереджене, прогностичне мислення у сфері конкретних наукових знань. Як відомо, залежно від спрямованості у сферу практичної діяльності в науці виокремлюються фундаментальні теоретичні знання, метою яких є вивчення і опис нових невідомих явищ і процесів, а також механізмів і законів, що керують ними; прикладні знання, метою яких є виявлення способів застосування пізнаних законів і закономірностей у практичній діяльності; розробки, спрямовані на конкретне застосування вже відкритих фактів, методів, процесів (Б. Кедров, В. Стьопін, В. Штофф та ін.). По відношенню до педагогічної практики також можна простежити різні рівні організації наукового знання: загальнопедагогічні (наукові ідеї, методи); функціонально-

прикладні, призначені для науково обґрунтованого впровадження у практику; емпіричні, або приватно-дидактичні, знання (методичні рекомендації, дидактичні розробки), призначені для практичного впровадження вже апробованих експериментальним шляхом і перевірених у масовій загальноосвітній школі фактів (Ж. М. Кантор, В. О. Краєвський, Ю. Н. Кулюткин, А. В. Петровський та ін.). Соціально-педагогічний досвід, таким чином, носить інтегративний характер і постійно може акумулюватися вчителем з різних джерел і сфер теорії і практики [43].

Проблема ідентичності, виникнувши в епоху Нового часу як наслідок розробки проблеми самосвідомості, завдяки соціальній орієнтації некласичної філософії здобуває самостійного значення. Вузька інтерпретація ідентичності як тотожності значно розширюється з інтерпретацією її у зв'язку з проблемою самості індивіда. Це виокремлює з більш широкого поняття ідентичності проблему самоідентичності особистості [46].

Поряд із поняттям ідентичності варто розглянути й дефініцію «само-ідентичність». Актуальність проблеми **самоідентичності** в сучасну епоху зумовлена насамперед кардинальними та соціокультурними перетвореннями, які відбуваються в світі. Одночасно змінюється система усталених норм та універсальних принципів, критеріїв суспільних оцінок особистості, її прагнень, шляхів реалізації індивідуальних здібностей тощо. Суспільні виклики сьогодення є свідченням не стільки непевного становища людини в сучасну епоху і необхідності пошуку нею власного місця в житті, скільки її екзистенційною стурбованістю в прагненні знайти стабільність у динаміці соціоекономічних і політичних трансформацій.

Зауважимо на тому, що в сучасному світі проблема людини нерідко розглядається крізь призму процесу набуття нею ідентичності, тому що цей процес тісно пов'язаний з формуванням особистості, її моральних якостей, поведінки і здатності до саморозвитку. Ідентичність дозволяє людині чітко зафіксувати самототожність свідомості і себе як особистість і, таким чином, захистити внутрішній світ від стресових впливів.

Якщо «людська свідомість є самосвідомість» (М. Гайдеггер), то поняття самоідентичності виникає як складова проблеми самосвідомості. Разом з визнанням інтерсуб'єктивного характеру природи самосвідомості самоідентичність набуває самостійного значення, трансформуючись у полісемантичний термін. Він активно задіяний для опису сутності особистості, а його завданням є забезпечення її цілісності.

Підкреслимо, що в сучасному науковому дискурсі тема самоідентичності є однією з найбільш обговорюваних і розглядається у філософській антропології, соціальній філософії, соціальній психології, політичній філософії та соціології. Існує широкий спектр інтерпретацій самоідентичності як поняття міждисциплінарного, розширення його багатоманітності перевантажує смислами та значеннями. За відсутністю консенсусу стосовно даного терміну та відмінностей його застосування у різних традиціях мислення актуалізується концептуалізація проблеми самоідентичності у філософській рефлексії.

Проблема самоідентичності об'єднує довкола себе усю множину індивідуальних проявів людини, забезпечує її поліфонічну цілісність при всій багатоманітності соціальних ролей. Набуття, досягнення самоідентичності є необхідною умовою формування особистості, здатної зайняти активну позицію в суспільстві і визначитися з вибором цінностей. Питання про ідентифікаційні стратегії людини передбачає в першу чергу розгляд феномену самоідентичності та її місця в структурі самосвідомості [46].

Так, у дослідженні **Г. Ільїної** «Самоідентичність у життєдіяльності людини» передбачалось визначення концептуальних засад проблеми самоідентичності в межах філософського осмислення самосвідомості. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення ряду взаємопов'язаних дослідницьких завдань: визначити витоки та умови становлення проблеми самоідентичності в межах дослідження впливу культурно-історичного оточення індивіда на формування змістів його самосвідомості; розкрити структуру самоідентичності та її значення в процесі становлення особистості;

визначити місце самоідентичності у структурі самосвідомості; проаналізувати основні характеристики поняття самоідентичності у контексті соціально обумовленого характеру самосвідомості, її мети, структури, змісту; дослідити проблему визнання як чинника соціального конституювання самосвідомості [46, с. 4].

Самоідентичність, як стверджує дослідниця, функціонує на тій межі соціального життя людини, яка забезпечує вдале її функціонування в тій чи іншій спільноті. За допомогою самоідентичності формується особистість, але не обмежується нею. Самосвідомість є стабільним утворенням, у той час як самоідентичність є по своїй суті динамічною, вона є постійним проектуванням власної екзистенції. Самосвідомість знаходить свій вираз у самоідентичності, остання ж і є тією складовою самосвідомості, що робить її характер соціальним [46].

Відмітимо, що мета і завдання дослідження **А. Кургузова** «Мова як засіб соціокультурної самоідентифікації особистості» полягають в тому, щоб здійснити соціально-філософський аналіз мови як засобу соціокультурної самоідентифікації особистості та окреслити шляхи виходу з сучасної кризи мовної самоідентифікації, яка має місце в українському суспільстві [63].

У зв'язку із вищезазначеним, особливий інтерес представляють психологічні концепції Е. Еріксона, У. Джеймса, З. Фрейда. Зокрема, ідеї У. Джеймса про ідентичність як суб'єктивне почуття відповідності собі, континуальність, творчу владу, самостійність «его» стосовно навколишнього світу. З. Фрейд головною метою буття людини вважав збереження біолого-психічного здоров'я, тому сталість ідентичності як умови такої рівноваги, на його думку, важливіша за зміни. В концепціях А. Адлера, Г. Саллівена, К. Юнга, К. Хорні підкреслено необхідність дослідження взаємодії внутрішнього «Я» і суспільства, як основи більш глибокого розуміння природи ідентичності. Его-психологи (Х. Гартман, Е. Кріс, Д. Рапопорт), розглядаючи цикли розвитку, «Я» як ті кризи, через які проходить «Я» на

шляху до автономії, зрілості, продуктивності, доводили, що ідентичність – це соціалізована частина «Я» [42].

У символічному інтеракціонізмі (Г. Горфінкель, Е. Гоффман, Л. Краппман), предметом розгляду стали способи побудови ідентичності, виявлені такі моменти, як структура ідентифікації, усвідомлювана і неусвідомлювана ідентичності, залежність ідентифікації від соціального простору й часу, системи соціальних інститутів.

Принагідно зауважимо, що один із найбільш відомих послідовників Е. Еріксона Дж. Марсія розглядав ідентичність як структуру «его», що внутрішньо самотвориться. Дж. Мід, розглядаючи творення самості, підкреслював значення суспільства і самого індивіда на визначення ідентичності. Дж. Мід і його послідовники, наполягають на більшій самостійності самої людині у формуванні ідентичності в порівнянні з підходами їх попередників. Акцент в інтеракціонізмі змістився на питання про те, як «Я» формується у взаємодії, як воно репрезентовано в зовнішньому світі при одночасному збереженні внутрішнього.

Визначено, що особливого значення категорія «ідентичність» набула у представників когнітивної психології Г. Брейкуелла, Х. Теджфела, Дж. Тернера, які визначають ідентичність як когнітивну систему, що виконує роль регуляції поведінки і має дві підсистеми: лінгвістичну (самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних, моральних) і соціальну (приналежність до раси, статі, національності). Таким чином, когнітивна психологія узагальнює ідеї фрейдистського напрямку і символічного інтеракціонізму; вносить ідею про значимість темпорального аспекту у формування ідентичності; показує постійну мінливість ідентичності, що розвивається протягом усього життя. Дослідження, які належать біхевіоризму (Д. Доллард, О. Маурер, Н. Міллер), наполягають на значущості біо-психологічних та соціальних складових **ідентифікації** [42].

Отже, науково-психологічної літератури показує неоднозначність тлумачень феномена ідентичності у працях закордонних та вітчизняних

вчених (Н. Антонова, Д. Барашева, Г. Брейкуел, Д. Б'юдженталь, А. Ватерман, П. Гнатенко, Н. Голанд, І. Дружиніна, М. Заковоротна, В. Зливков, Е. Еріксон, С. Максименко, Дж. Марсія, Дж. Мід, А. Мінделл, Е. Мінделл, В. Москаленко, В. Мухіна, А. Налчаджян, С. Пантилеєв, В. Столін, Х. Теджфелл, Дж. Тернер, Н. Чураєва, О. Шульган, К. Ясперс).

Як небезпідставно зауважує О. Жирун, уявлення, що розвиваються у вітчизняній психології, про професійну ідентичність в цілому узгоджуються з сучасними тенденціями в західній психології, де професійна ідентичність розглядається як компонент особи, що забезпечує успішну професійну адаптацію, і як домінантний чинник професійної кар'єри, що базується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи та балансі з середовищем. На його думку, професійна ідентичність педагога відображає систему дій, що забезпечують єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Зважаючи на це, можна виділити наступні компоненти: суб'єктний, що характеризує застосування досягнутого рівня професійної компетентності, його актуалізацію і реалізацію; об'єктний, що власних потреб і ціннісних орієнтацій своєї діяльності; власних перцептивних умінь та вміння сприймати нове; норм і цінностей інших соціальних груп і культур; власних психічних станів [34, с. 102].

В обґрунтуванні ролі соціальних і психологічних факторів процесу ідентифікації особливе місце займають роботи радянських дослідників, у яких тема представлена в руслі розробки концепцій формування особистості в її філософському, педагогічному і психологічному аспектах. Значна увага у цих розробках приділялась питанням сенсу і стилю життя, самосвідомості, конвенціонально-рольових, професійних, сімейних, соціальних форм виявлення самовизначення особистості. В роботах Л. Виготського, І. Кона, В. Мухіної, С. Рубінштейна, В. Ядова **ідентифікація** виступає в якості пояснювального принципу широкого кола явищ уподібнення і відокремлення, у співвідношенні «Я–Ми», «ідентифікація–відчуження»,

«ідентифікація–відокремлення». Зміст ідентифікації розглядався як механізм міжособистісної і групової інтеграції та диференціації у контексті широкого кола психологічних і соціальних факторів. Були розроблені ідеї про **багатоструктурну ідентифікацію,** про її процесуальність, наявність різних рівнів, форм ідентичності. Визначено, що ідентичність є специфічною дефініцією, пов'язаною з такими поняттями, як виховання, соціалізація, саморозвиток.

В. Мухіна вважає ідентифікацію центральним механізмом структурування свідомості [84]. На думку вченої, ідентифікації, які відбуваються в онтогенезі (ідентифікація з іменем, соціальними образами, статтю, образом «Я», суспільними цінностями), формують соціально значущі якості особистості, її моральність.

В дослідженні «Взаємодія особистісної та соціальної ідентичності (соціально-філософський аналіз)» **А. Зубенко** детально розглядаються можливості такого структурування ідентичності, за допомогою якого можна було б охопити аспекти тотожності і розходження, просторові параметри і часові характеристики, розподіл ідентичності на особистісну і соціальну. Нею доведено, що можливості такого структурування надає ***синергетичний підхід***, який дозволяє розглядати структуру ідентичності не тільки в її цілісності, але й в її динаміці й розвитку, у взаємодії внутрішнього і зовнішнього, раціональних і ірраціональних аспектів. Дослідниця зауважує, що стосовно особистісної ідентичності соціальна ідентичність розглядається як більш широке поняття [42].

До того ж на її думку, саме використання синергетичного підходу до вивчення ідентичності дозволяє узагальнити різні уявлення про процес ідентифікації й описати його як такий, що набуває трансформацій у процесі життєдіяльності людини в результаті взаємодії особистості з навколишнім соціальним середовищем і в результаті зміни внутрішньої структури особистості. В такому разі, види ідентичності можна розглядати як різні аспекти або субідентичності, що формують цілісну структуру ідентичності та

нерівномірно актуалізуються в різні періоди життя людини залежно від індивідуальних характеристик та соціального контексту [42].

Цілковито очевидно, що метою зазначеного дослідження є соціально-філософський аналіз ідентичності як комплексного соціального феномена крізь призму взаємодії особистісної та соціальної ідентичності в умовах цивілізаційних змін у світі і трансформаційно-модернізаційних зрушень в Україні [42, с. 5]. Для досягнення поставленої мети науковець висуває такі завдання: розкрити історичні етапи становлення теорії ідентичності та окреслити смислове поле ідентичності в гуманітарно-філософській традиції; узагальнити концепції ідентичності в соціальній філософії, соціології та соціальній психології і використати отримані висновки щодо досягнення мети дослідження; виявити зміст, структуру, основні механізми становлення, засоби формування та взаємодії особистісної і соціальної ідентичності; визначити фундамент плюралізації ідентичності та динаміку взаємодії особистісної і соціальної ідентичності в умовах сучасних цивілізаційно-культурних зрушень; виробити шляхи, форми і напрями подолання кризи ідентичності в сучасному українському суспільстві [42, с. 5].

Так, А. Зубенко зазначає, що структура і зміст особистісної ідентичності складається із широкого набору **компонентів**, одиниць самовизначення, серед яких чільне місце займають тілесний аспект, емоційні складові, поведінка, воля, усвідомлене і неусвідомлене, саморефлексія, спосіб і характер бачення зовнішнього світу, інших суб'єктів і власного „Я", здатність до засвоєння зовнішніх впливів, здатність реагувати на ситуацію індивідуально неповторним шляхом, почуття цілісної тривалості свого життя. Важливим аспектом особистісної ідентичності є також наративна (оповідальна) чи історична (у змісті історії життя) ідентичність. Єдність аспектів ідентичності визначає єдність її змісту і значення, що забезпечують індивіду континуальність і відмінність від інших [42, с. 13].

До вищезазначеного додамо, що за висновками науковця, структура ідентичності складна, багаторівнева, цілісна і містить актуальні і неактуальні, значущі та незначущі, стрижневі (базисні, домінуючі і стійкі у часі) і локальні (ситуативні – варіативні) субідентичності. Нею проаналізовано роль когнітивного, інтерактивного, а також аффективно-мотиваційного компонентів соціальної ідентичності. Доведено, що як будь-яка система, що еволюціонує, система ідентичності, рухається у бік усталеного положення. Якщо в результаті зміни соціального оточення на перший план виходить і стає провідною раніше не актуалізована ідентичність, відбувається перебудова усередині всієї системи ідентичностей. Якщо на передній план виходить одна з базових ідентичностей, зміни в системі менш істотні, тому що зв'язки усередині базисних ідентичностей більш стабільні і сильні. Якщо провідною стає одна з короткочасних ідентичностей, асиметрія стає значною і потрібен час і значна перебудова в системі ідентичностей, щоб система прийшла до стану стійкої рівноваги [42, с. 15].

У контексті започаткованого нами дослідження цікавою є позиція А. Зубенко про те, що впродовж існування індустріального суспільства з боку суспільства, держави, інших соціальних структур мали місце спроби обмежити можливості ідентифікації індивіда, домогтися виконання чітко визначених ролей в той час, коли ці можливості зростають внаслідок існування великої кількості реальних і віртуальних спільнот, актуалізуються нові ідентифікаційні програми. Сама ж особистість, через нерозвиненість внутрішнього потенціалу, виявляється часто нездатною виявити власну активність у виборі наданих можливостей. Отже створюється необхідність у саморозвитку, самовихованні.

До того ж, як стверджує науковець, в сучасних умовах ідентичність неможлива як остаточний результат, а виявляє себе лише як безперервний процес ідентифікації, як постійний пошук себе. Відзначається ряд особливостей культури постмодерну, що стимулюють тенденції динамізації, незавершеності, відкритості в механізмах формування особистості. Останні

підсилюються в умовах здійснення ідентичності в її віртуальному (у мережі Інтернет) варіанті. В результаті підвищується значущість розгляду не тільки актуальних, але й можливих характеристик буття особистості, потенційності в цілому як складових механізмів соціалізації, ідентифікації, реконструкції суб'єктивності [42].

У зв'язку із вищевикладеним, привертає увагу дослідницька позиція О. Остапйовського, який у своєму дослідженні «Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості» висуває теоретичне обґрунтування та експериментально-діагностичне вивчення професійної ідентичності в структурі економічної свідомості особистості студентської молоді [94, с. 4].

Так, відповідно до поставленої мети ним було визначено такі завдання: здійснити комплексний міждисциплінарний теоретико-методологічний аналіз проблеми вивчення професійної ідентичності в структурі економічної свідомості особистості; розробити концептуальні засади дослідження професійної ідентичності в структурі економічної свідомості студентів; експериментально встановити структурні компоненти економічної свідомості та їх взаємозв'язок у прояві форм професійної ідентичності майбутніх фахівців економічних та неекономічних спеціальностей; обґрунтувати специфіку й закономірності прояву професійної ідентичності в структурі економічної свідомості особистості.

Слід наголосити на тому, що нині виділяється окремий напрям досліджень ідентичності, що розкриває сутність професійної ідентичності спеціаліста. Вивчення феномену професійної ідентичності здійснюється як західними (М. Аргайл, С. Джошел, Т. Ллойд, П. Муллен, Дж. Соненфелд, Р. Фінчман, Дж. Холанд), так і вітчизняними авторами (В. Асєєв, М. Будякина, К. Гуревич, З. Єрмакова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, Є. Клімов, Л. Куліненко, І. Кряжева, А. Назиров, М. Пряжников, Н. Регуш, А. Русалінова, П. Смірнова).

Проблема ідентичності стосовно саме сучасного вчителя є ключовим елементом суб'єктивної реальності. Теоретичний аналіз Н. Регуш явища

ідентичності свідчить, що вона суб'єктивно переживається як тотожність власного існування іншим людям і самому собі [109; 29]. На думку науковців П. Бергера, Е. Еріксона, І. Кона, С. Рубінштейна та ін., в пошуках тотожності відбувається співвіднесення Я-образу з образами-еталонами, до досягнення яких прагне людина [138]. Такими науковцями, як П. Бергер, Т. Лукман розглядаються тенденції і закономірності трансформацій ідентичності у представників різних віків, професій, етнічних груп. Ідентичність вони вважають ключовим елементом суб'єктивної дійсності. Подібно будь-якій суб'єктивній дійсності, вона знаходиться в дидактичному взаємозв'язку з суспільством. На думку науковців, ідентичність формується соціальними процесами [138].

Маємо взяти до уваги те, що як відомо, людина впродовж життя переживає ряд психосоціальних криз. Учений Е. Еріксон виокремлює вісім стадій розвитку ідентичності, на кожній з яких людина робить вибір між двома альтернативними фазами рішення вікових і ситуативних завдань розвитку. Характер вибору впливає на все наступне життя в розумінні його успішності й неуспішності. На думку науковця, оптимальне почуття ідентичності переживається як відчуття «себе у своїй тарілці» і внутрішня впевненість у визнанні з боку авторитетів» [138].

На думку науковців П. Бергера, Е. Еріксона, І. Кона, С. Рубінштейна та ін., в пошуках тотожності відбувається співвіднесення Я-образу з образами-еталонами, до досягнення яких прагне людина [138].

Під **ідентичністю** (лат. identicus — тотожній, однаковий) слід розуміти усвідомлення особистістю своєї приналежності до тієї чи тієї соціально-особистісної позиції в рамках соціальних ролей та его станів. Ідентичність, з точки зору психосоціального підходу (за Е. Еріксоном), є свого роду епіцентром життєвого циклу кожної людини. Вона оформлюється в якості психологічного конструкту в підлітковому віці й від її якісних характеристик залежить функціональність особистості в дорослому самостійному житті. Ідентичність обумовлює здатність індивіда до асиміляції особистісного й

соціального досвіду й підтримки власної цільності та суб'єктності в зовнішньому світі, що підлягає змінам [138].

Зауважимо, що Е. Еріксон визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості. Цей дослідник виокремив деякі елементи ідентичності на рівні індивідуального досвіду:

- відчуття ідентичності – це відчуття власної тотожності й історичної неперервності особистості;

- свідоме відчуття особистісної ідентичності ґрунтується на двох одночасних спостереженнях: сприйнятті себе як тотожного й усвідомлення безперервності свого існування в часі й просторі, з одного боку, й сприйняття того факту, що інші визнають мою тотожність і безперервність, - з іншого;

- переживання відчуття ідентичності з віком і в міру розвитку особистості посилюється: людина відчуває зростаючу неперервність між усім тим, що вона пережила за все своє дитинство, й тим, що вона передбачає пережити в майбутньому; між тим, ким вона хоче бути, і тим, сприймає очікування інших по відношенню до себе [138].

Метою ж дослідження **А. Лукіянчук** є вивчення психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю [74]. Задля реалізації поставленої мети вченою було здійснено теоретичний аналіз стану дослідження проблеми розвитку професійної ідентичності у вітчизняній та зарубіжній літературі; визначити сутність та експериментально дослідити психологічні основи розвитку складових компонентів професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю; укласти експериментальну програму розвитку професійної ідентичності та перевірити її ефективність у навчально-професійній діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації; розробити методичні рекомендації для викладачів щодо впровадження психолого-педагогічної програми розвитку професійної ідентичності особистості майбутніх фахівців освіти у навчально-професійну діяльність студентів педагогічного профілю.

Поняття «ідентичність», за А. Лукіянчук, – це якість особистості, її здатність до оволодіння педагогічною діяльністю засобами, що досяжні для окремої особистості, і вважаються важливими для роботи вчителя. Процес, що забезпечує розвиток професійної ідентичності особистості, за її словами, є ідентифікаційним [74].

До того ж, досліджуючи проблему ідентичності майбутніх учителів англійської мови, науковець з'ясувала, що вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнання в педагогічній діяльності особистісних властивостей, що необхідні для розвитку професійного «Я»-образу. Системоутворювальним **чинником** професійної ідентичності за А. Лукіянчук виступає образ «Я – професійне». Образ «Я – професійне» з ознаками ідентичності трактується вченою як такий, що формується на основі відкриття майбутнім учителем нових для нього властивостей професійної діяльності, самокорекції індивідуального досвіду та їх апробація у процесі оволодіння педагогічною діяльністю.

Ми поділяємо думку про те, що термін «ідентичність», який є модним у сучасному філософському лексиконі, водночас є одним із найдавніших термінів західної метафізики. Як відомо, слово «ідентичність» в українській мові, як і «идентичность» у російській, «identity» в англійській, «identite'» у французькій, «der Identitat» у німецькій мові походять від латинського «idem» і пізньолатинського «identitas» – тотожність, що широко використовувалося у патристики та в схоластиці [74, с.12].

На думку А. Лукіянчук, ідентичності, як і більшість інших уявлень, формуються, уточнюються та зміцнюються з кожним днем у взаємодії людей один з одним. Як ставляться до нього інші, індивід може судити, до якого типу людей він належить. Думка кожного про свої здатності й фізичні дані, про те, яких вчинків від нього очікують тощо, формується в процесі його участі в діяльності організованих груп [74, с. 33]. Отже, ідентифікація неможлива без порівняння, поза комунікацією; тільки в результаті взаємодії, прямої та опосередкованої, з іншою групою, певна спільнота знаходить свої

«особливі» ознаки. Можна сказати, що ідентичність – символічний засіб об’єднання з одними та відмежування від інших [74, с. 35].

До того ж, розвиток професійної ідентичності у майбутнього вчителя розуміється нині як шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з індивідуальними властивостями досвідченого вчителя, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими й бажаними для майбутньої професійної діяльності [74].

Вищезазначене дозволяє зробити узагальнення про те, що усвідомлення ідентичності супроводжується почуттям цілісності й усвідомлення власного життя, впевненості в зовнішньому схваленні, створюючи тим самим основу психічного здоров’я людини. Людина відчуває потребу в ідентичності впродовж усього свого життя. Якщо життя не складається, то людина не знаходить себе, своє місце в суспільстві, відчуває почуття «загубленості», нестабільності, неузгодженості різних зовнішніх і внутрішніх вимог.

Водночас доцільно взяти до уваги ще й таке: актуальна на сьогодні парадигма особистісно зорієнтованого навчання і виховання передбачає суб’єкт-суб’єктні взаємостосунки, де студент виступає рівноправним з викладачем партнером у співробітництві. Саме емпатійність дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності вчителя на рівень відповідності психологічним закономірностям суб’єкт-суб’єктної взаємодії людей взагалі, зокрема – і в системі «учень – педагог». Таке спілкування характеризується рівністю психологічних позицій учасників (обидва суб’єкти), взаємною активністю сторін, де кожен не лише відчуває вплив, а й сам у рівній мірі впливає на іншого взаємним проникненням у світ почуттів і переживань один одного, готовністю визнати думку іншої сторони, прагнення до співчуття, співпереживання, співучасті, активної взаємної гуманістичної настанови.

Як відомо, ідея суб’єкт-суб’єктної взаємодії педагога з вихованцем ґрунтується на працях В. Сухомлинського, як основа педагогічної системи. В його працях розроблено основні аспекти суб’єкт-суб’єктного спілкування, що

реалізуються в контексті педагогічних проблем. В. Сухомлинський стверджував, що головною передумовою успіху у виховній роботі є емоційний розвиток педагога, культура його почуттів. Необхідною умовою виховуючої взаємодії він вважав уміння входити у внутрішній світ дитини. На його переконання, проникнути в душевний світ можна через глибоке розуміння й емоційне співпереживання. «Мудра влада педагога – це перш за все здатність все зрозуміти» [123, с. 50].

Так, у статті «Суспільство і вчитель» В. Сухомлинський висував такі вимоги до професії вчителя: «Учитель повинен так викладати основи наук, щоб вони несли в собі комуністичну людяність, проникали в душу вихованця. Для цього педагогові треба завжди уявляти особистість кожного учня, що сприймає знання не тільки розумом, а й почуттями. Виховувати в кожного учня палку жадобу знань, глибоку віру у свої сили, наполегливість у подоланні труднощів – такі нові вимоги, що їх ставить перед школою життя» [124, с. 109]. Так, великий педагог висував думку про те, що кожен учитель повинен уміти управляти процесом розвитку особистості, а для цього він повинен бути компетентним.

Щодо педагогічної ідентичності саме вчителя, то В. Сухомлинський зазначав: «…Щоб знайти в кожному учневі найсильнішу його сторону, відкрити в ньому золоту жилку, всі вчителі повинні бути людьми, пристрасно закоханими у свою працю, що вміють запалити вогник такої самої любові у своїх вихованців. …Там, де вчитель зумів викликати у вихованців почуття любові до свого предмета, яскраво розкриваються їхні здібності й нахили – з’являються талановиті математики, історики, біологи», – зауважував педагог [124, с. 115]. На його думку, вчитель зі сформованою ідентичністю, опираючись на суб’єкт-суб’єктну взаємодію зі своїми вихованцями, сприятиме підвищенню інтересу до навчання й прагненню пізнати нове. «…Інтереси, здібності, нахили і навіть увесь життєвий шлях учня багато в чому залежить від того, чия непереборна сила впливала на його інтелект в роки отроцтва і юності» – стверджував великий педагог [124, с. 120].

Таким чином, відіграючи важливу роль в житті людини, вивчення професійної ідентичності майбутнього вчителя дозволить вирішити деякі його професійні проблеми, наприклад, проблему взаєморозуміння, взаємодії між вчителем і учнем. На думку деяких науковців (Н. Гришиної, В. Ситникова, Г. Сухобродської та ін.), уявлення про себе як про професіонала виявилось пов'язаним з розвитком уявлень про учня. Ці уявлення існують не лише як знання, а включаються в систему професійних дій, визначаючи стиль взаємодії з учнями [93].

Достатньо високий рівень оволодіння професією сприяє відносно стійкому особистісному утворенню, сформованості Я-образу [29]. Формуючи професійну ідентичність, наприклад, **у майбутнього вчителя англійської мови**, Н. Глушкова використала ***комплексний підхід*** до його професійного зростання. Ураховуючи те, що однією з провідних особливостей вивчення іноземної мови (за І. Зимньою) є необмеженість навчання, ми робили акцент на *комунікативній* діяльності студентів. Оскільки для спілкування необхідно знати всю граматику і всю лексику, комплексність полягала в зануренні студентів у мовленнєву іншомовну діяльність, в читанні й переказуванні текстів, в організації комунікативної взаємодії з носієм англійської мови та ін. Такий підхід до навчання студентів іноземної мови впливає на розвиток у студентів фонематичного слуху, сприяє покращанню їхньої лексики, бажанню вивчати іноземну мову і навчати інших, що веде до успіху в майбутній професійній діяльності.

1.1.2. Проблема дослідження професійної ідентичності в теорії педагогіки вищої школи. Проблема підготовки сучасного педагога є достатньо розробленою в сучасній вітчизняній педагогічній теорії (В. Асєєв, О. Бєлінська, Т. Буякас, К. Гуревіч, З. Єрмакова, Н. Іванова, Є. Клімов, Л. Куліненко, І. Кряжева, С. Литвиненко, А. Назиров, Д. Орлов, В. Павленко, М. Пряжников, Н. Регуш, А. Русалінова, П. Смирнова, Т. Стефаненко). Її нормативно-правове підґрунтя

забезпечується низкою документів, серед яких: Концепція розвитку педагогічної освіти (1998 р.) [55], Закон України «Про освіту» (1996 р.) [37], Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.) [36], Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір (2004 р.) [54], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) [88].

Натомість загострюються нові її аспекти, пов'язані з розбудовою України як демократичної держави, де домінує гуманізація суспільних відносин та гуманітаризація освітньої сфери. Закон України «Про вищу освіту» спрямовує на створення відповідних умов для самореалізації та самоствердження особистості, забезпечення потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях [36].

У Концепції педагогічної освіти визначено її основне завдання – «професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства [55].

Щодо педагогічної практики, також можна простежити різні рівні організації наукового знання: загально педагогічні (наукові ідеї, методи); функціонально-прикладні, призначені для науково обґрунтованого втілення в практику; емпіричні, або приватно-дидактичні, знання (методичні рекомендації, дидактичні розробки), призначені для практичного втілення вже апробованих експериментальним шляхом і перевірених у масовій загальноосвітній школі фактів (Ж. Кантор, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, А. Петровський та ін.). Соціально-педагогічний досвід, таким чином, носить інтегративний характер і постійно може акумулюватись вчителем із різних джерел і сфер теорії й практики [43].

Професійна діяльність, будучи для людини особливо привабливою, а для соціуму цінною, певним чином оберігає людину від негативних емоцій, робить її психологічно захищеною. Одна з найважливіших передумов успіху в професійній діяльності – це вміння знаходити особистісний сенс у праці, якою займаєшся. Професійна діяльність дає можливість людині

реалізувати себе, дозволяє відчути свою значимість, осмисленість життя. Мати професію – означає не просто вміти дещо робити, а й бути ще включеним у систему міжособистісних взаємодій, відчувати себе частиною професійної спільноти, ідентифікувати себе з нею.

За своєю суттю професійна педагогічна діяльність є багатофункціональною і, певною мірою, суперечливою. Одним із **протиріч** є невідповідність між педагогічною і комунікативною підготовкою педагогічних кадрів. У педагогічному процесі комунікація – основа всієї педагогічної діяльності. Наявність комунікативних якостей у випускника вищого педагогічного закладу є сьогодні нормативно обов'язковою [34, с. 100].

Отже, професія педагога і нині одна з найважливіших у сучасному світі. Від його зусиль залежить майбутнє людської цивілізації. Професійний педагог – це єдина людина, яка більшу частину свого часу займається вихованням і навчанням дітей. Якщо процес навчання дітей учителем припиниться, то неминуче настане криза.

Самореалізація людини в суб'єкта педагогічної діяльності повинна починатися зі встановлення факту ідентичності самому «собі», стверджує О. Лузіна. На її думку, якщо він «не відповідає самому собі, якщо він – маріонетка, то його свідомість уявляє собою зібрання схем, стереотипів, засвоєних із чужого досвіду, просто скопійованих. У цьому випадку він буде прагнути зрозуміти вихованця крізь призму всього збирання комплексів, яке можна назвати «лавкою вживаних речей» [72].

Існує й інша позиція. Так, за О. Скрипченко, під професійною компетентністю педагога слід розуміти єдність його теоретичної і практичної готовності в цілісній структурі особистості що характеризує його професіоналізм [26]. Зміст професійної компетентності педагога будь-якої спеціальності визначається кваліфікаційною характеристикою (науково обґрунтований обсяг професійних знань, умінь і навичок).

Отже, для педагогічної професії важливою є не просто людина, яка знає (пізнавальний компонент), вміє (прагматичний компонент), а й людина, яка розуміє, здатна до самопроектування й самореалізації, самостійного вибору на основі ієрархії цінностей і смислів, що мають власну значимість (аксіологічний компонент). Мова йдеться про **професійну ідентичність**, яка тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнання в педагогічній діяльності власних властивостей, що необхідні для розвитку професійного «Я» образу.

Професійну ідентичність досліджували такі сучасні вітчизняні науковці Т. Буякас, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва, Л. Шнейдер. Педагогічна ідентичність розкривається в роботах О. Винославської, В. Зливкова, А. Линенко, М. Павлюк, К. Тороп. Структурно-динамічний підхід до висвітлення психологічної природи ідентичності запровадили М. Боришевський, П. Гнатенко, О. Міненко, В. Павленко. Специфіка професійно-педагогічної підготовки та формування педагогічної культури, суб'єктності педагога розгортається в працях В. Галузинського, М. Євтуха, В. Завацького, І. Зязюна, В. Маковецького, О. Мороза. Вирішенню проблем формування професійної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності присвячені дослідження А. Войченко, О. Кучерявого та ін.

Дійсно, нині майбутні вчителі повинні орієнтуватись на людинотворчу діяльність, на усвідомлену роботу з професійно-особистісного самовдосконалення, як стверджує І. Колєснікова.

Сутність професійної ідентичності педагога полягає в самостійній і відповідальній побудові свого професійного майбутнього, що передбачає постановку цілей, набуття досвіду, інтеграцію в професійну спільноту, формування уявлень про себе як професіонала.

Відтак, правомірно стверджувати, що проблема ідентичності сучасного вчителя сьогодні виступає в якості ключового елемента суб'єктивної реальності. Зокрема, здійснений теоретичний аналіз Н. Регуш

означеного явища свідчить, що ідентичність суб'єктивно переживається як тотожність власного існування іншим людям і самому собі [109].

Такими науковцями-соціологами, як П. Бергер, Т. Лукман розглядаються тенденції і закономірності трансформацій ідентичності у представників різних віків, професій, етнічних груп. Ідентичність вони вважають ключовим елементом суб'єктивної дійсності. Подібно будь-якій суб'єктивній дійсності, вона знаходиться в дидактичному взаємозв'язку з суспільством. На їхню думку, ідентичність формується соціальними процесами [9].

Метою дисертаційного дослідження О. Міненко «Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів» є теоретичне обгрунтування процесу формування професійної ідентичності в контексті особистісного змінювання та створення на цій основі програми формування професійно значущих новоутворень в ідентичності студентів-психологів в умовах інтенсивного спеціально організованого навчання. Завданнями виступають: визначення теоретичних підходів до сутності процесу особистісного змінювання; визначення основних складових професійної ідентичності як результату особистісного змінювання, які формуються в процесі професійної підготовки практичних психологів; дослідження динаміки становлення професійної ідентичності студентів-психологів у навчально-виховному процесі у ВНЗ; розробка програми формування професійно значущих новоутворень через процес особистісного змінювання у студентів-психологів в умовах інтенсивного, спеціально організованого навчання [81, с. 5]. Особистісне змінювання дослідницею трактується як міжсистемний перехід до принципово нових можливостей нової ідентичності. Зміна ідентичності при цьому відбувається неочікувано, непередбачено та радикально як для оточуючих, так і для самого суб'єкта, і включає такі основні елементи: а) дисоціація або відмирання існуючих основ «Я»-образу (ідентичності); б) невизначеність основ для подальшого

розвитку особистості; в) переборення невизначеності шляхом конструювання нової ідентичності, що виражається в новому «Я»-образі [81].

На думку А. Линенко, «дуже важливо для формування майбутнього вчителя – це ототожнення себе не просто з педагогом, а з педагогом – ідеалом і у зв'язку з цим, доповнити в собі необхідні професійні компетенції, ціннісні орієнтації, знання, вміння та навички, а також широкий спектр професійно значущих та особистісних якостей, які притаманні такому педагогу-взірцю і які відсутні чи слабко, не в повній мірі сформовані у студента». Структурними компонентами професійної ідентичності майбутнього вчителя науковець вважає: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та оцінно-регулятивний. Засобами ж реалізації процесу формування професійної ідентичності в її дослідженні виступили: ігрове імітаційне моделювання педагогічних ситуацій, дискусії, захист педагогічних проектів, психологічні тренінги, практикуми, спрямовані на саморозвиток, самовиховання, самокорекцію особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. Подолання суперечностей між Я-реальним і Я-ідеальним, за А. Линенко, є рушійною силою у формуванні професійної ідентичності майбутнього вчителя в його професійному зростанні [70].

Слід зауважити, що професійна ідентичність тісно пов'язана з моральними професійними орієнтирами. Дійсно, досвід переконує, що, якщо педагог чітко уявляє власну позицію в професійному середовищі, вона його влаштовує, і він у цій позиції високо оцінюється людьми, які його оточують, то можна казати про сформованість ідентичності. Якщо ж позиція не визначена, педагог не впевнений у тому, «яким бути», одночасно отримує суперечливу зворотну реакцію з боку людей, що оточують, слід говорити про розмиту ідентичність. Коли позиція педагогом визначена, але низько оцінюється людьми, що оточують, мова йде про негативну ідентичність. Як альтернатива професійній ідентичності – розчарування у вибраній професійній діяльності, загубленість сенсу життя.

Зазначимо, що професійна ідентичність забезпечує професійне довголіття людини.

У контексті вище окресленого, привертає увагу дослідження Н. Глушкової, де виокремлено такі умови становлення професійної ідентичності:

- професійна готовність;
- образ професії й визначення свого місця в ній;
- інформаційно-насичене довкілля;
- вплив інших людей;
- професійний досвід та ін. [29].

Класифікації різних типів ідентичності ґрунтуються на таких параметрах, як наявність чи відсутність кризи ідентичності, сила й наявність рішень, прийнятих відносно себе й свого життя, відкритість новому вибору. Здатність до зміни ідентичності пов'язана з використанням психологічних механізмів компенсації і адаптації, захисних механізмів, стратегій. На поведінковому рівні можливий розгляд ідентичності як процесу рішення життєво значимих проблем, де кожне прийняте рішення стосовно себе й свого життя (самовизначення) буде робити внесок у формування структури ідентичності в якості її елемента. Ідентичність є соціальною за походженням, оскільки вона формується в результаті взаємодії індивіда з іншими людьми й засвоєння ними виробленої в процесі соціальної взаємодії мови.

Проте слід зауважити, що зміна ідентичності також зумовлена змінами в соціальному оточенні індивіда.

Таким чином, однією з обставин, що перешкоджає успішній діяльності вчителя, може стати деструктивність соціальної, особистісної і професійної ідентичності. Проте соціальне середовище, професійна педагогічна діяльність можуть здійснювати вплив на постійність чи мінливість особистості та її властивостей, негативно впливати на соціальну, особистісну й професійну ідентичність вчителя.

Так, Н. Мельнік стверджує, що на становлення професійної ідентичності впливають: а) нормативні вимоги професії, які задають змістовні характеристики професійної ідентичності, забезпечуючи «морфологію» професійної діяльності і професійної спільності; б) професійна придатність, в структурі якої можна виокремити відношення до професії, професійні інтереси і схильності, спеціальні здібності, звички, знання, досвід; в) професійна готовність, яка включає в себе суб'єктивний образ професії, образ себе як професіонала, професійну самосвідомість; г)співвідношення соціального та особистого, яке виявляється в усвідомленні своєї тотожності з професійною спільнотою, психологічної значущості членства в ній, у відчутті своєї професійної компетентності, самостійності і самоефективності; д) контекст стосунків у професії, який сприяє визнанню індивіда оточуючими як професіонала; е) самоідентифікація професіонала, яка реалізується через процесуально-цільову активність людини, що базується на відчутті відповідальності і рефлексії [79].

М. Павлюк професійну **ідентичність** розуміє як усвідомлення індивідом своєї тотожності із професійною спільністю, оцінка її та психологічна значимість членства в ній, професійні почуття, професійна компетентність, самостійність та самоефективність, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Це компонент структури особистості, основу якого складають уявлення про себе та своє місце в професійному середовищі, суб’єктивне ставлення до професійного середовища [95, с. 7].

До того ж, під професійною позицією вчителя дослідником розуміється професійно-особистісна характеристика педагога, яка виражає систему його ціннісних ставлень до своєї професійної діяльності та її результатів; учасників освітнього процесу (учителів, учнів) і до себе. Вона сприяє реалізації професійно-рольових функцій у ході розв’язання педагогічних задач.

Позиціонування вчителя виявляється в системі ставлень, у поведінці та вчинках. Характер позиціонування педагога у професійному середовищі визначає зміст його професійної ідентичності [95, с. 8].

Серед типів **педагогічної професійної ідентичності** (на підставі теоретичних узагальнень і експериментальних даних) К.Тороп виокремлено «дифузну», «академічно-нормативну» та «професійно-креативну» професійну ідентичності.

На її думку, становлення професійної ідентичності педагогів відбувається у зв'язку з усвідомленням особистісного досвіду. На підґрунті сформованості умінь особистісної та соціальної рефлексії, усвідомленням особистісного досвіду, ціннісного ставлення до себе, інших і світу завершується становлення професійної ідентичності майбутнього педагога. Натомість, криза професійної ідентичності пов’язана із виявленням власної невідповідності професії, власної неефективності в ролі педагога. Цілеспрямовані формувальні заходи професійного самоусвідомлення студентів педагогічних спеціальностей сприяють постанню професійної ідентичності майбутніх педагогів, ціннісному ставленню до образу професіонала, психологічній готовності щодо криз у професійній діяльності, попередженню професійного вигорання. Задіяні формувальні заходи виявились ефективними [126, с. 17].

Слід зазначити, що наукові дослідження проблематики професійного становлення особистості, пов’язані передусім із питанням професійної придатності (К. Гуревич, К. Платонов), створенням концепцій професійного становлення особистості (Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Зеєр, Н. Глуханюк, Ю. Поваренков та ін.).

Крім того, професійна ідентичність педагогів пов’язана і з **мотивацією самоповаги й саморозвитку,** що сприяє позитивному образу професії й ціннісному ставленню до професійної спільноти. Аналіз досліджень дозволив зазначити, що професійна ідентичність педагогів розкривається в межах **професійної компетентності** (вчитель-професіонал), суб’єктному ставленні

до учнів і педагогічного колективу та спрямованості до професіоналізму. Таким чином, на думку К. Тороп, професійна ідентичність постає як важлива цілісна структура у складі соціальної ідентичності індивіда [126, с. 6].

Уважаємо за необхідне підкреслити ще й таке: у своєму дослідженні науковець розкриває становлення професійної ідентичності педагогів, яке відбувається у зв'язку з усвідомленням особистісного досвіду та характеризується динамічністю, поетапністю і наявністю змістової специфіки. Так, **перший етап** становлення професійної ідентичності, на її думку, відповідає «дифузній» стадії. Тобто невизначеність у професії поєднується з неусвідомленням особистісного досвіду, професійної перспективи та навчання загалом. **Другий етап**, «академічно-професійний», вирізняється рефлексією особистісного досвіду, усвідомленням образу майбутньої професії, серйозним ставленням до навчання як набуття умінь і навичок майбутньої професії. Студенти співвідносять себе із професійною спільнотою. Відбувається самоідентифікування з соціальною роллю педагога. На т**ретьому етапі** відбувається завершення загального періоду адаптації до професії, увиразнюється усвідомленням особистісного досвіду й загальним оформленням професійної ідентичності. На підґрунті сформованості умінь особистісної та соціальної рефлексії, усвідомленням особистісного досвіду, ціннісного ставлення до себе, інших і світу завершується становлення професійної ідентичності майбутнього педагога. Натомість криза професійної ідентичності пов’язана з виявленням власної невідповідності професії, власної неефективності в ролі педагога [126, с. 15]. К. Тороп доведено, що цілеспрямовані формувальні заходи професійного самоусвідомлення студентів педагогічних спеціальностей сприяють постанню професійної ідентичності майбутніх педагогів, ціннісному ставленню до образу професіонала, психологічної готовності щодо криз у професійній діяльності, попередженню професійного «вигорання» [126, с. 16].

Цікаво, що, досліджуючи проблему професійного **менталітету,** Е. Стрига

стверджує, що це **явище є складною системою для позначення своєрідного прояву спрямованості професійної свідомості в мисленні і культурі відносно рівня діяльності суб'єкта [122, с. 19].** А поняття **ідентичність** науковець визначає як рушійну силу розвитку, яка у професійній діяльності педагога продуктивно і змістовно сприяє важливим новоутворенням, інтенсифікує соціально-психологічний зріст особистості [122, с. 22].

Вивчаючи проблему формування професійного менталітету майбутніх учителів, З. Руженська етап навчання в педагогічному ВНЗ вважає етапом його цілеспрямованого формування. Дослідниця виокремлює чотири компоненти цього утворення: мотиваційний, когнітивно-операційний, афективний та поведінковий [110].

Науковці (зокрема Г. Цукерман і Б. Мастеров), указуючи на професійний менталітет учителя, відзначають, що ідентифікація людини з педагогічною професією відбувається під час навчання, в разі розширення меж власних знань і вмінь та врахування необхідних умов для виховання особистості, яка здатна формувати сама себе. ***До*** них належать:

- особливий засіб уведення в предмет через вихідне поняття, що потенційно вміщує всю систему понять, описових предметів; майбутній учитель, будучи незнайомим з цілим, будує гіпотези про його зміст;
- особливий, непродуктивний тип взаємодії з наставником, від якого майбутній учитель не очікує готових рішень і зразків, але вміє ініціювати співдружність, вказати про допомогу тощо;
- особливий тип взаємодії із одногрупниками, де спільна робота організована таким чином, що між партнерами відбувається розподіл різних точок зору щодо певної проблеми; потім проводиться координація цих думок;
- особливий тип взаємодії з самим собою: наставник або викладач повинен надати майбутнім учителям арсенал засобів виявлення, фіксації і обговорення їхніх Я-концепцій;
- забезпечення психологічної безпеки роботи групи за рахунок рефлексивних процедур, які працюють на встановлення відчуття спільноти, довіри,

захисту, підтримки [131].

Оскільки ж процес професійної підготовки майбутніх педагогів визначається науковцями як багатофункціональна система взаємодії її об’єктів, професійна підготовка характеризується наявністю різних компонентів. Аналіз досліджень вітчизняних учених дозволяє виокремити **різні підходи** до визначення основних компонентів професійно-педагогічної підготовки студентів, що обумовлена, передусім, видами підготовки, її спрямованістю, змістом, методологічними підходами авторів тощо. Отже, І. Размолодчикова виокремила два основних підходи: ***структурно-системний і функціонально-системний*** [107].

Діяльнісний підхід, що ґрунтується на положеннях психологічної теорії діяльності О. Леонтьєва, отримав визнання багатьох дослідників, які займаються як психологією, так і іншими науковими сферами, в тому числі й вивченням освіти. Діяльнісний підхід проявляється в прагненні дослідників орієнтуватися на положення теорії діяльності й використовувати її при інтерпретації змісту і продукту своєї наукової активності. Прикладом успішного застосування діяльнісного підходу до освіти, за Р. Атахановим, є створення теорії навчальної діяльності [5].

Схарактеризуємо більш докладно зміст і структуру професійної педагогічної діяльності, орієнтуючись на положення діяльнісного підходу. Нам видається, що більш чітка диференціація дій, що забезпечують виконання професійної педагогічної діяльності, і їх змістовна характеристика дозволяють педагогам ефективно вирішувати різнопланові поточні й перспективні педагогічні завдання.

Об’єднання у професійній самосвідомості вчителя різних за функціональною спрямованістю суб’єктних «образів Я» веде до формування багатовимірної особистості, що уявляє як ієрархічно організована сукупність безлічі суб’єктних «Я». Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, не замикається в індивідуальному просторі самосвідомості вчителя як її суб'єкта. Успішність міжособистісної взаємодії в соціально-освітньому

середовищі визначається не тільки рівнем професійної кваліфікації вчителя, але і його здатністю виходити за межі індивідуальної діяльності, узгоджуючи її з особливостями суб'єктної позиції інших учасників педагогічної системи - учнів, батьків, колег-вчителів, адміністрації навчального закладу, авторів освітніх текстів (С. Вединяпіна, В. Горшкова та ін.). Прикметно, що кожен з них несе в собі певний духовно-психологічний потенціал (інтелектуальний, моральний, емоційно-вольовий), а отже, відчуває потребу в самоорієнтації, самовираженні, самореалізації, самосвідомості, самооцінці.

Отже, як засвідчує проведений аналіз, більш поширеним у фундаментальних дослідженнях є визначення компонентів професійно-педагогічної підготовки за функціональним підходом. Так, система підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, яку пропонує В. Чайка, передбачає формування мотиваційної, теоретичної і практичної готовності і відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів: цільового, процесуального, результативного [132]. Змістом педагогічного напряму зазначеної роботи передбачено формування основних аспектів самосвідомості в студентів, тобто формування ***пропріотич-***

них функцій **(**в психології поняття «пропріум» використовується для позначення типів поведінки і цінностей людини, важливі для її життя) [132].

До окресленого додамо, що дослідники виходять з різного розуміння як самого феномена самосвідомості, так і з різного розуміння структури самосвідомості. У той же час розуміння педагогом і психологом структури самосвідомості, визначення в ній окремих компонентів та рівнів багато в чому окреслює подальші напрями забезпечення процесів її формування й розвитку.

Розуміючи самосвідомість особистості як складне утворення, структура якого складається з таких взаємозалежних одиниць як самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування й образ «Я», М. Боришевський визначає останню складову ***як інтегральну форму***

самосвідомості людини. На думку вченого, становлення образу «Я» особистості відбувається в процесі апробації нею власних самооцінок, домагань, соціально-психологічних очікувань і оцінних ставлень до оточуючих. Таким чином, становлення образу «Я» є ознакою нового рівня самосвідомості, який характеризується досягненням індивіда достатньо зрілого усвідомлення сутності своєї особистості. У структурі особистості образ «Я» є тим своєрідним каркасом, який слугує особистості основою для вибору певної лінії поведінки, виступаючи при цьому як узагальнений глобальний механізм саморегуляції поведінки на особистісному рівні, що забезпечує почуття ідентичності, самототожності людини. З його погляду, збереження почуття ідентичності впродовж більш-менш тривалих періодів дозволяє людині усвідомлювати необхідні межі між «Я» і «не Я» [14].

А. Налчаджян запропонував узагальнену схему структури самосвідомості, в якій ***центральне місце посідає Я – організуючій, інтегруючій і регулюючій інстанції особистості***. «Я» має самосвідомість або Я-Концепцію (уявлення, сукупність знань про себе). Я-Концепція є загальною структурою самосвідомості й складається з підструктур – відносно стійких Я-Образів. У Я-Концепцію А. Налчаджян включає образ тіла (тілесне Я), наявне або теперішнє Я, динамічне Я, фактичне Я, майбутнє або ймовірне Я, ідеалізоване Я, уявне Я. Крім того, автором виділяється фальшиве Я, в яке може перетворитися кожна з підструктур Я-Концепції, хоча найчастіше спотворюється наявне або актуальне Я. Крім стійких Я-Образів, що сформувалися у ході онтогенезу, у структуру самосвідомості входять ситуативні (оперативні, динамічні) Я-Образи, які виражають активність особистості, її самосвідомість в різних ситуаціях [87].

Розробляючи Концепцію, науковець зазначив, що переважною є думка про трьохкомпонентну будову самосвідомості, яка включає когнітивну, афективно-оцінну й регулятивну складові. Когнітивну (описову) складову самосвідомості найчастіше позначають образом-Я або Я-Концепцією, тобто уявленнями про себе, знаннями про своє Я. Описуючи афективно-оцінну

складову, використовують поняття самопізнання, самооцінки, ставлення до себе, самоповаги, самоприйняття тощо. Регулятивна складова описується в таких поняттях, як *саморегуляція, самоконтроль, самоствердження, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення* тощо. Разом із тим, в **рівневих моделях** структура самосвідомості представлена у вигляді ієрархічної системи, кожний з рівнів якої одночасно описує особливості функціонування самосвідомості й фази її розвитку в онтогенезі [87]. Більш наочно трьохкомпонентну будову самосвідомості за А. Налчаджяном представимо в рисунку 1.1.

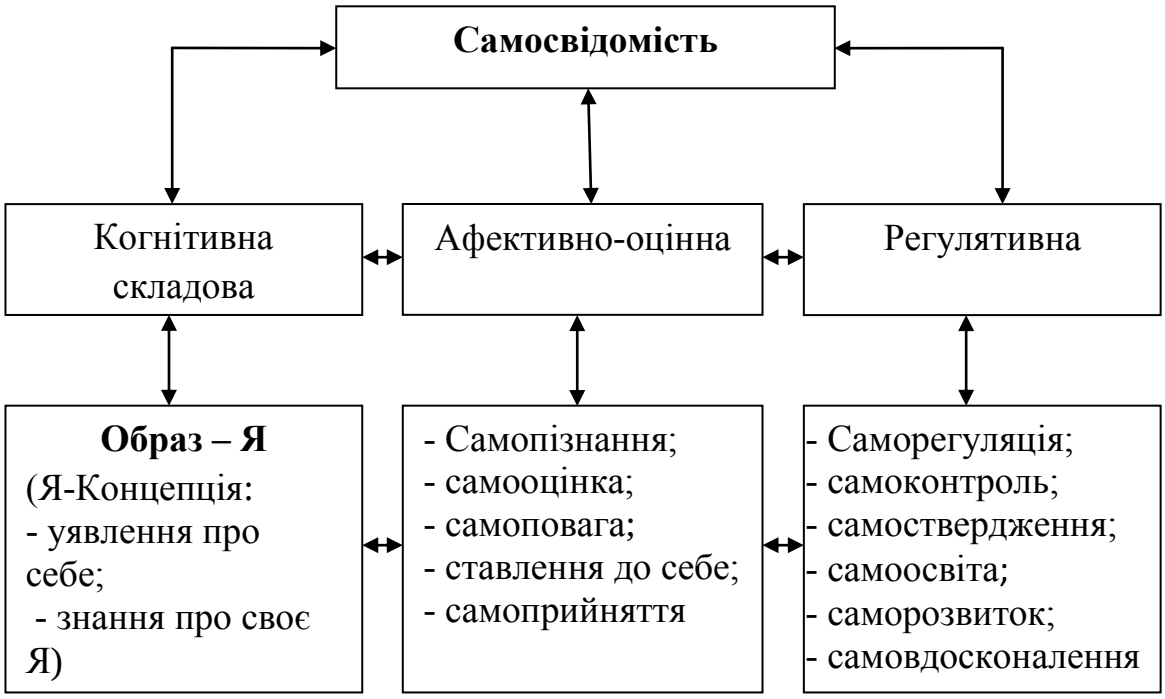


Рис. 1.1. **Феноменологія самосвідомості особистості: трьохкомпонентна будова за А. Налчаджяном**

Аналізуючи структури самосвідомості різних дослідників, найбільш цікавою, на нашу думку, є концепція Г.У. Олпорта, за якою ***особистість передбачає єдність, інтеграцію всіх структурних елементів самосвідомості індивідуума.***

Отже, проведене нами дослідження науково-літературних джерел з проблеми професійної ідентичності дає можливість зробити його

узагальнююче визначення, а пізніше проаналізувати структуру цього феномену, що розглядається.

Так, під *професійною ідентичністю майбутніх учителів саме гуманітарних дисциплін* розуміємо інтегративне утворення, що виступає рушійною силою розвитку і характеризується ціннісним ставленням до себе (самосвідомість), є основою поведінки, образу життя людини, здатністю до розпізнання в педагогічній діяльності власних властивостей, необхідних для сформованості образу «Я – педагог», розвитку професійного «Я»-образу і є складовою особистісної ідентичності. Набуває трансформацій у процесі життєдіяльності людини в результаті взаємодії особистості з навколишнім соціальним середовищем, в результаті саморозвитку, самовдосконалення тощо.

Відтак, професійна ідентичність майбутніх учителів до професійної діяльності є результатом їхньої підготовки у вишах до професійно-педагогічної діяльності, вимагає їхніх знань відповідних методик (чи мови) та специфіки організації педагогічного процесу. Оскільки започатковане дослідження стосується проблеми ідентичності майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін при підготовці їх у вишах, то подальшої дослідницької уваги потребує звертання до розгляду її специфіки і стану формування у вищих навчальних закладах.

1.2. Специфіка і стан формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах

Як зазначалось, професія вчителя гуманітарних дисциплін характеризується багатьма рисами, притаманними вчителям різних професій взагалі. Так, важлива наявність у майбутнього вчителя таких професійно значущих якостей особистості як терплячість, послідовність, уміння слухати

та доводити власну думку, переконувати тощо. Також безперечно важливим для вчителя гуманітарних дисциплін, як і для вчителя будь-якого іншого напряму діяльності, є вільне володіння матеріалом свого предмету та вміння адаптувати ці знання до потреб дітей різного рівня розвитку та готовності до сприйняття нових знань.

Досліджуючи атиципацію студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності, Н. Мельнік доходить висновку, що на становлення професійної ідентичності впливають нормативні вимоги професії, які задають змістовні характеристики професійної ідентичності, забезпечуючи «морфологію» професійної діяльності і професійної спільності, а також професійна придатність, в структурі якої можна виокремити ставлення до професії, професійні інтереси та схильності, спеціальні здібності, звички, знання, досвід [80]. Якщо ставлення до професії вчителя, а також спеціальні здібності та звички майбутніх учителів можуть бути подібними, незалежно від напрямку дисциплін, що будуть викладати студенти – випускники педагогічних вузів, то вимоги до професії вчителів саме гуманітарних дисциплін суттєво різняться від вимог до вчителів, наприклад, дисциплін фізико-математичного спрямування. Відповідно, такі вимоги визначають специфіку підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з точки зору формування їхньої професійної ідентичності.

Важливою складовою професійної ідентичності вчителя гуманітарних дисциплін виступають його мотиви у здійсненні професійної діяльності, а також цінності, якими він керується. Оскільки гуманітарні дисципліни, на відміну від точних наук, передбачають можливість одночасного існування багатьох думок та поглядів на проблему, які часто суперечать один одному, вчитель гуманітарних дисциплін повинен бути відкритим до нестандартного мислення учнів, уміти приймати різні суперечливі думки, що висловлюють учні, бути толерантним та неупередженим, обговорюючи різні культури, неоднозначні випадки зі світової історії тощо. Таким чином, процес підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення

професійної діяльності має включати розвиток у студентів саме таких якостей особистості та ціннісних орієнтацій.

Для вчителів гуманітарних дисциплін особливої ваги набувають комунікативні навички, адже більшість матеріалу учнями засвоюється через усне або писемне спілкування з учителем. Мовлення вчителя саме гуманітарних предметів стає для учнів взірцем для наслідування, відповідно, учитель повинен мати широкий словниковий запас, уміти чітко та однозначно висловлювати свою думку, мотивувати учнів для здійснення певних навчальних дій та організовувати процес навчання таким чином, щоб учні не просто засвоювали навчальний матеріал з предмету, але й мали можливість практикуватися в монологічному та діалогічному мовленні, вчилися структурувати власні висловлювання відповідно до умов та мети комунікації. Найбільшого значення навички з комунікації набувають для викладачів іноземних мов, оскільки їхнє мовлення стає одночасно і засобом навчання, і предметом його вивчення. У цьому випадку максимально важливим є грамотне володіння вчителем мовою, яку він викладає, а також уміння залучати дітей до спілкування певною мовою. Саме тому специфіка підготовки майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін полягає в створенні для студентів відповідних спеціальностей умов для розвитку їхніх комунікативних навичок, опанування різних стратегій побудови текстів (як усних, так і писемних), практичного використання здобутих знань у спілкуванні з викладачами та іншими студентами.

Простежимо, яким чином дана специфіка формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін врахована під час їхнього навчання у вищій школі.

Для з’ясування стану формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін нами було здійснено багатопланову аналітичну роботу: *по-перше* – аналіз навчальних планів, робочих програм викладачів, підручників; *по-друге* – з’ясування стану формування професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови на

лекційних та практичних заняттях, під час педагогічної практики, за картками їхньої самооцінки; *по-третє* – анкетування студентів і викладачів.

Насамперед, нами був проаналізований навчальний план факультету англійської філології, зокрема, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, який є аналогом навчальних планів інших факультетів англійської філології ВНЗ України, що здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 6.020303 – «Мова і література (англійська)» на денній формі навчання. Кваліфікація: вчитель англійської мови та світової літератури (див. додаток Г).

Так, чинним навчальним планом спеціальності 6.020303 – «Мова і література (англійська)» передбачається вивчення професійно-орієнтованих дисциплін обсягом 161 кредит, що відповідає 4830 годинам. На аудиторне навчання відводиться 2310 годин, із яких на лекційні заняття припадає 366 годин, на практичні – 1944 години. Крім того, спецкурс «Індивідуальність учителя» в навчальному плані передбачена для роботи зі студентами у 9 семестрі (під час навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем 7.020303 «спеціаліст»); дисципліна «Основи педагогічної майстерності» у навчальному плані передбачена для роботи зі студентами у 4 семестрі, коли вони ще не опанували всіма методиками викладання фахових дисциплін. Педагогічна практика за навчальним планом здійснюється у 4, 5, 7 та 8 семестрах і триває усього 13 тижнів, серед яких лише 50% загального часу відводиться студенту на самостійну роботу з учнями.

Отже, в цілому, за навчальним планом відводиться достатній загальний обсяг навчального часу, предметна насиченість якого забезпечує успішність процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови і літератури, проте така дисципліна, як «Індивідуальність учителя» повинна була б читатись на четвертому курсі, коли студенти повністю оволоділи фаховими методиками викладання. Крім того, студенти дещо обмежені кількістю практичних занять та годинами, відведеними на педагогічну практику. Так, загальна кількість годин на дисципліну «Основи

педагогічної майстерності» складає 2 крд. (60 годин) за кредитно-трансферною системою, що дорівнює 32 години аудиторних занять (із них 6 годин відведено на лекційні заняття, 28 – на практичні та 8 годин – на індивідуальну роботу) і 28 годин – на самостійне навчання. Такий розподіл годин, на наш погляд, не може забезпечити належне формування професійної ідентичності в майбутніх фахівців.

Оскільки переважна більшість навчальних дисциплін у зазначеному навчальному плані носить професійно-орієнтований характер, для подальшого аналізу розподілу навчальних годин вважаємо за потрібне розподілити всі дисципліни на чотири групи, кожна з яких визначає формування певного обсягу знань, умінь та навичок. Дисципліни були дібрані нами з огляду на їх важливість у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Група 1 спрямована на формування ***англомовних*** знань та включає в себе такі дисципліни: практика усного і писемного мовлення (англійська мова), практична граматика, теоретична граматика, практична фонетика, теоретична фонетика, курс академічного писемного мовлення, історія основної мови, стилістика та порівняльна лексикологія.

Друга група включає в себе навчальні дисципліни, що мають на меті розвиток ***професійної комунікації*** майбутніх фахівців. До цієї групи нами віднесені такі дисципліни: комунікативна граматика, аналітичне читання, соціолінгвістика, актуальні проблеми міжкультурної комунікації та українська мова за професійним спрямування.

Третя група складається з навчальних дисциплін, що формують ***методичні*** знання, вміння та навички майбутніх учителів. До цієї групи ми відносимо методику викладання іноземних мов та методику викладання літератури.

Остання четверта група об’єднується у єдиний блок дисциплін, що переважно формують ***психолого-педагогічні*** знання, вміння, навички: педагогіка, психологія та спецкурсу «Індивідуальність вчителя».

Розподіл годин на вивчення зазначених груп дисциплін подається в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Розподіл годин на вивчення груп дисциплін з формування професійної ідентичності

№	Назва групи навчальних дисциплін	Загальна кількість кредитів / годин	Кількість аудиторних годин			Кількість годин на самостійну роботу
			Усього аудит. годин	У тому числі лекцій	У тому числі практичних	
1	Група 1 (англомовні знання)	97,5/ 2925	1460	182	1278	1465
2	Група 2 (професійна комунікація)	42 / 1260	586	48	538	674
3	Група 3 (методичні знання, вміння, навички)	9,5 / 285	104	50	54	181
4	Група 4 (психолого-педагогічні знання, вміння, навички)	12 / 360	160	86	74	200
5	Всього годин:	161 / 4830	2310	366	1944	2520

Як видно з таблиці, приблизно однакова кількість годин відводиться на аудиторні заняття та на самостійне опрацювання матеріалу. Так, для вивчення професійно-орієнтованих дисциплін відводиться 2310 годин аудиторного

навчання та 2520 годин для самостійної роботи. Такий розподіл навантаження є досить сприятливим для формування професійної ідентичності майбутніх викладачів, оскільки достатня кількість часу відведена на роботу під керівництвом викладачів вишу та в умовах

спеціально організованого середовища, що акцентує увагу на значущих характеристиках майбутнього спеціаліста.

Важливим у навчальному плані є співвідношення лекційних та практичних занять. Таким чином, для умовно окреслених чотирьох груп професійно-орієнтованих дисциплін передбачено 366 лекційних годин та 1944 практичних годин. Отже, практичні заняття у п’ять разів перевищують за кількістю годин лекційні заняття, що є досить значною розбіжністю. З одного боку, така ситуація є сприятливою для опанування дисциплін першої та другої групи. Нагадаємо, що до першої групи дисциплін нами віднесені такі фундаментальні для майбутнього викладача англійської мови дисципліни, як практика усного та писемного мовлення та практична граматика. Ця група дисциплін передбачає 182 лекційні години та 1278 годин практичного опрацювання, тобто співвідношення лекційних годин до практичних за означеною групою становить 1:7. За такої ситуації студенти мають досить велику кількість часу для практичного засвоєння матеріалу з англійської мови та розвитку мовної компетенції. Однак підвищена увага викладачів має бути спрямована на максимально інтенсивне навчання протягом лекційних форм навчання, акцентуючи увагу на розвитку професійної ідентичності студентів.

Така ж сама тенденція суттєвого перевищення кількості практичних годин над лекційними годинами спостерігається й стосовно другої групи навчальних дисциплін, спрямованих на формування і розвиток комунікативних знань, умінь та навичок. Так, на лекційні заняття відводиться 48 годин, у той час як на практичні – 538 годин. Отже, практичні заняття в 11 разів перевищують кількість лекційних, що створює максимально сприятливі умови для формування комунікативних здібностей.

У третій та четвертій групах навчальних дисциплін спостерігається принципово інша тенденція щодо співвідношення лекційних та практичних занять. Загалом, їхнє співвідношення за навчальним планом становить 1:1. Так, у третій групі навчальних дисциплін (знання з методик) на лекційні

заняття відведено 50 годин, на практичні заняття – 54 години. У четвертій групі навчальних дисциплін (психолого-педагогічні знання) заплановано 86 лекційних годин та 74 години практичних занять.

На нашу думку, процес формування професійних знань, умінь та навичок найбільш ефективно відбувається на практичних заняттях, тому особливої уваги вимагають дисципліни третьої та четвертої групи, де практичні заняття за кількістю не перевищують лекційні.

Ми виходили з того, що з точки зору формування професійної ідентичності як багатокомпонентної сутності, важливим є ще й докладний аналіз співвідношення загальної кількості годин, що відведені навчальним планом на вивчення кожної з чотирьох груп навчальних дисциплін. Як видно з таблиці 1.1, найбільшу кількість годин передбачено для першої групи дисциплін (спрямованих на мовні знання), а саме – 2925 годин. Інші три групи дисциплін охоплюють значно меншу загальну кількість годин, а саме: друга група дисциплін (комунікативні знання, вміння, навички) передбачає 1260 годин, третя група (знання з методик) – 285 годин, четверта група (психолого-педагогічні знання) – 360. Такий розподіл годин, на наш погляд, не може забезпечити успішність процесу формування професійної ідентичності у майбутніх фахівців.

Аналіз навчального плану свідчить про те, що співвідношення годин для засвоєння кожної з чотирьох груп дисциплін є наступним – 8:4:1:1. Враховуючи той факт, що кожна з визначених груп дисциплін є у рівній мірі істотною з огляду формування професійної ідентичності майбутніх викладачів англійської мови, варто звернути особливу увагу на формування методичної та психолого-педагогічної компетенції студентів, оскільки ці групи дисциплін передбачають суттєво меншу кількість аудиторних годин. Крім того, нашу увагу привертають дисципліни, спрямовані на формування знань з фахових методик та психолого-педагогічні знання, оскільки вони мають менш сприятливе співвідношення практичних занять до лекційних, порівняно з дисциплінами перших двох груп.

Вирішення зазначених вище проблемних питань уможливлюється додатковим включенням у навчальний процес спецкурсів та позаудиторних видів діяльності, спрямованих на формування методичної та психолого-педагогічної компетенцій як важливих чинників формування професійної ідентичності майбутніх викладачів гуманітарних дисциплін.

Відтепер проаналізуємо робочі програми, за якими навчаються студенти факультету англійської філології (усього було проаналізовано 20 робочих програм).

Дослідження навчальних програм було проведене за певною логікою, яка вимагала дотримання вищеокресленої класифікації навчальних дисциплін за 4 групами, як зазначалось вище під час вивчення навчальних планів. До того ж,

Таблиця 1.2

Формування професійної ідентичності в програмах фахових дисциплін спеціальності 6.020303 – «Мова і література (англійська)»

Аналіз програм фахових дисциплін спеціальності 6.020303 – «Мова та література (англійська)»

Групи навчальних дисциплін за навчальним планом	**формування професійної ідентичності в процесі навчання студентів**		
	Загальний обсяг годин за навчальним планом	**Наявність занять, спрямованих на формування професійної ідентичності**	**Години, спрямовані на формування професійної ідентичності, %**
Орієнтовані здебільшого на розвиток мовної компетентності	1460	+	2,2 %
Орієнтовані здебільшого на розвиток комуніка-тивної компетентності	586	+	5 %
Орієнтовані здебільшого на розвиток методичної компетентності	104	+	20 %
Орієнтовані здебільшого	160	+	38 %

на розвиток психолого-пе-дагогічної компетентності			
Усього годин	2310		
Середній показник			16,3 %

навчальні програми аналізувались нами з точки зору наявності форм занять, спрямованих саме на комплексне формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Також було визначено частку навчальних годин, відведених на досягнення поставленої мети. Результати проведеного аналізу представлені в таблиці 1.2.

Зазначимо, що в кожній з аналізованої нами навчальної програми глибоко та всебічно реалізовані освітні цілі, що передбачають засвоєння студентами фахових знань. Безперечно когнітивні знання є вагомою передумовою формування професійної ідентичності, проте за допомогою лише цих знань професійна ідентичність учителів гуманітарних дисциплін (учителів англійської мови зокрема) не може бути сформована. Тому під час вивчення навчальних програм показником їхньої ефективності з огляду формування професійної ідентичності була наявність видів діяльності, за яких професійна ідентичність формується комплексно.

Як видно з таблиці, *першій групі* програм відповідає показник **2,2%** навчального часу, спрямованого на комплексне формування професійної ідентичності. Даний показник сформований передусім показниками таких дисциплін, як «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)», «Теоретична фонетика» та «Академічне писемне мовлення», оскільки інші дисципліни з цієї групи мають даний показник рівний нулю.

У навчальній програмі дисципліни «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» зазначено наступну професійну мету дисципліни: «формувати у студентів професійні знання, вміння, навички шляхом ознайомлення їх із різними методами й прийомами навчання іноземної мови та залучення до виконання професійно орієнтованих

завдань», проте як у меті, так і в завданнях до курсу відсутня згадка про формування інших компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів. Також у навчальних програмах зазначено, що у результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен усвідомлювати роль учителя як у шкільному, так і в позашкільному оточенні, однак не згадується про важливість ототожнення себе з особою вчителя.

Таким чином, у даній групі навчальних дисциплін спостерігається певна однобокість впливу на процес формування особи вчителя з ухилом на гностичний напрям розвитку майбутнього фахівця. Зазначений феномен також спостерігається на рівні тематичної наповненості курсу, де лише **2,2 %** тем можуть сприяти комплексному розвитку професійної ідентичності. Серед так тем присутні наступні: «Я – першокурсник», «Перекладачі та переклад і сучасній культурі», «Вибір та будування кар'єри» та ін. Однак варто зазначити, що дані теми можуть сприяти розвитку професійної ідентичності лише за умови, якщо така мета буде поставлена викладачем і їй буде підпорядковано хід заняття. Теми, орієнтовані на формування професійної ідентичності, складають тільки **2%** від усіх тем, що заплановані у викладанні даної навчальної дисципліни.

Інші навчальні дисципліни, що входять до першої групи, так само як і «Практика усного та писемного мовлення», мають своєю основною метою формування мовних знань для подальшого використання вивчених мовних структур у мовленнєвій діяльності, що зазначено у відповідних навчальних програмах. Теми, що розглядаються під час вивчення таких дисциплін, як «Практична граматика», «Теоретична граматика», «Практична фонетика», «Стилістика» та «Порівняльна лексикологія», не орієнтовані на сприяння усвідомлення студентів себе як майбутніх викладачів англійської мови. Незначна частка занять з теоретичної фонетики та академічного писемного мовлення мають тематику, дотичну до такої, що може сприяти формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів. Так, у межах дисципліни «Теоретична фонетика» розглядаються теми стилістичного використання

інтонації та зв'язку інтонації зі справою викладання мов; у межах дисципліни «Академічне писемне мовлення» – заняття з написання есе та наукових робіт. Однак дані теми сприятимуть професійному самовизначенню студентів лише за умови їх практичного опанування та акценту на важливості засвоєних знань з огляду на майбутню професію. Крім того, частка таких навчальних тем, що можуть сприяти формуванню професійної ідентичності студентів, досить низька і складає **4%** та **14%** відповідно. З огляду на невелику кількість годин, відведену на вивчення зазначених дисциплін, такий відсоток тем, спрямованих на формування професійної ідентичності, вважаємо недостатнім.

До *другої групи* аналізованих навчальних програм нами віднесені дисципліни, що перш за все спрямовані на формування комунікативних знань, умінь та навичок. Елементи формування професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови у даній групі навчальних дисциплін переважно спрямовані на розвиток комунікативної складової, проте вони зосереджуються на практиці комунікації як такої, а не на комунікації саме вчителя.

Тільки навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» містить елементи комплексного формування професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, де присутні такі тематичні блоки, як «Професійна комунікація. Спілкування і комунікація. Спілкування як інструмент професійної діяльності. Комунікативна професіограма фахівця», «Публічне мовлення» та «Способи зацікавлення аудиторії». У зазначеному курсі кількість навчальних годин, відведених на формування професійної ідентичності, становить **19%** від загального обсягу дисципліни.

Зауважимо на тому, що у навчальних програмах з аналітичного читання та комунікативної граматики зазначено, що по завершенню курсу студент повинен уміти складати висловлювання на основі певного комунікативного наміру з використанням засвоєних граматичних структур. Така характеристика відповідає сформованій професійній ідентичності

майбутнього викладача англійської мови. Однак дисципліна з аналітичного читання повністю побудована на вивченні аутентичних англомовних творів і спілкування будується виключно на тематиці цих творів, тож у курсі відсутня актуалізація комунікативної компетенції студентів у площині їхнього майбутнього професійного спілкування; курс з практичної граматики також сприяє розвитку комунікативних навичок у мовленнєвих ситуаціях, не пов'язаних з безпосереднім виконанням майбутньої професії.

Таким чином, як видно з таблиці 1.2, частка навчальних годин, спрямованих на формування професійної ідентичності в програмах дисциплін другої групи становить **5%** і є в першу чергу представлена курсом з української мови за професійним спрямування.

Метою дисциплін, віднесених нами до *третьої групи*, є формування знань студентів з методик. Так, у навчальній програмі дисципліни «Методика викладання іноземних мов» визначено таке завдання курсу: створити у студентів широку теоретичну базу, що розкриває загальні та спеціальні закономірності процесу навчання ІМ як засобу спілкування, освіти, виховання й розвитку, яка включає, крім методичних знань, також знання із суміжних з методикою наук психолого-педагогічного й філологічного циклів, і на цій основі сформувати уявлення про зміст і структуру педагогічної діяльності вчителя. Практичне засвоєння даної дисципліни відбувається через розробку фрагментів уроків з англійської мови, що створює сприятливі умови для формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Крім того у окресленому навчальному курсі вивчається загальна освітньо-кваліфікаційна характеристика учителя, а також розвивається усвідомлення значущості своєї ролі вчителя; здатність, навчаючи, вчитися самому; здатність будувати міцну інтелектуальну основу для педагогічної майстерності.

Тематично означена навчальна дисципліна спрямована на засвоєння студентами методик формування іншомовних граматичних, лексичних, фонетичних знань та знань з читання, аудіювання, говоріння та письма.

Практичне засвоєння даних методик відбувається засобами розробки фрагментів уроків, які студенти демонструють, виступаючи в ролі вчителя. Саме в цьому виді діяльності викладачі спрямовають студентів на відчуття себе майбутнім професіоналом, аналізуючи не тільки методичні навички, але й уміння взаємодіяти з класом (у ролі якого виступають інші студенти), контролювати власний емоційний стан, жести та пози. Однак на такий вид діяльності припадає не більше **20%** від загального навчального часу.

Основний акцент у навчальній дисципліні «Методика викладання іноземних мов» здебільшого робиться на засвоєнні процесуальних знань і недостатнім є інструментарій з розвитку персонального професійного образу, вимірювання власної успішності у досягненні еталонного рівня професіоналізму вчителя, а також робота з психологічної готовності виконувати майбутню професію.

До *останньої групи навчальних дисциплін*, що ми проаналізували, входять такі дисципліни, як «Педагогіка», «Психологія» та «Індивідуальність учителя: теорія та практика».

Зауважимо, що серед завдань курсу з педагогіки важливим з точки зору нашого дослідження є завдання забезпечення особистісно-ціннісного засвоєння основних понять і категорій педагогіки, а також завдання забезпечити формування гуманістично спрямованої особистості майбутнього вчителя, творчого підходу до здійснення педагогічної діяльності. Виконання таких завдань сприятиме емоційно-ціннісному компоненту формування професійної ідентичності майбутніх учителів, адже для того щоб бути професіоналом своєї справи, майбутній спеціаліст повинен розділяти погляди та цінності професійної спільноти, сприймати їх як особисті. Проте програмою даної дисципліни не передбачено діяльності з формування професійної ідентичності учителів саме англійської мови. Натомість на перший план виходить професійність учителя як такого.

Навчальна програма з дисципліни «Психологія» також спрямована на формування гармонійно розвиненої особистості вчителя, розвиток у студента

зацікавлення до пізнання іншого і самопізнання. Практичні заняття з психології у певній мірі сприяють формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, адже після проведення практичних занять студенти повинні вміти застосовувати одержані теоретичні знання для роботи з учнями з метою підвищення ефективності пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі, проводити аналіз виниклих педагогічних та життєвих ситуацій з позиції психологічних знань і у подальшому використовувати ці знання для їх вирішення. Також індивідуальне навчально-дослідне завдання студентів може бути пов'язане з розробкою тестів готовності до виконання роботи вчителя, однак цьому виду діяльності не відведено достатню кількість навчальних годин. Важливим у нормативному курсі психології є засвоєння студентами навчального модуля «Діяльність та спілкування. Міжособистісна взаємодія», оскільки комунікативні вміння виступають важливою складовою професійної ідентичності. Частка навчальних годин, так чи інакше відведених на формування професійної ідентичності в курсі психології, становить **16%.**

Програма навчального курсу «Індивідуальність учителя: теорія та практика» найбільш повно реалізує завдання формування професійної ідентичності майбутніх викладачів гуманітарних дисциплін, порівняно з курсами педагогіки та психології. Так, однією з цілей зазначеного курсу є організація індивідуального професійного розвитку вчителя. Серед завдань курсу варто відзначити знайомство з логікою і механізмом формування професійної індивідуальності учителя; оволодіння студентами навичками самодослідження і самоаналізу власної індивідуальності; набуття досвіду професійної самодіагностики, самокорекції і саморозвитку; розвиток педагогічної рефлексії і педагогічного мислення. Результатами вивчення навчального курсу є індивідуальна карта рівнів професійного розвитку, де зафіксовані матеріали діагностики і самодіагностики зі щоденника професійного росту. Хоча даний навчальний курс є переважно практично орієнтований та будується навколо «Я-концепції» вчителя, він не є

адаптованим для потреб майбутніх учителів саме гуманітарних дисциплін. Проте навчальна дисципліна «Індивідуальність учителя: теорія та практика» найбільш повно реалізує завдання формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з усіх навчальних дисциплін, програми яких були нами проаналізовані.

Загальний показник навчального часу, присвяченого комплексному формуванню професійної ідентичності серед навчальних дисциплін четвертої групи становить **38%.**

Отже, як засвідчив аналіз, основною метою програм є формування в майбутніх фахівців професійних знань, умінь та навичок з письма, мовлення, читання, аудіювання. Проте в жодній з окреслених навчальних програм не було передбачено роботу зі студентами з формування в них особистісних якостей (зняття м'язової напруги, ставлення до себе як до професіонала, співпраця з учнями шкіл на рівні «суб'єкт – суб'єкт» та ін.).

Узагальнюючи проведене вивчення навчальних програм, за якими навчаються студенти факультету англійської філології, зазначимо, що найбільш сприятливі умови для формування професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови створені під час засвоєння дисциплін, спрямованих на опанування методичними та психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками. Мінімальна увага розвитку професійної ідентичності вчителя приділяється в курсах з мовних навчальних дисциплін та навчальних дисциплін, що сприяють розвитку комунікативних здібностей майбутніх педагогів.

Проаналізуємо базові підручники, за якими здебільшого навчаються майбутні вчителі англійської мови і літератури на факультетах англійської філології ВНЗ України. За останній час провідним підручником для вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» використовують в роботі зі студентами підручник «Англійська мова для перекладачів і філологів» М. Возної [22; 23; 25; 24]. Даний підручник, як відомо, розроблений колективом авторів під керівництвом М. Возної та адресований

студентам I-IV курсів. Як засвідчує передмова до підручника, він містить інформацію лінгвістичного, країнознавчого та перекладацького характеру. Підручник скерований на формування мовленнєвих навичок та вмінь, необхідних для професійного володіння англійською мовою.

Підручник для студентів I курсу складається, як відомо, зі вступного фонетично-коректівного курсу та основного курсу. Вступний фонетично-коректівний курс знайомить студентів з фонематичним складом англійської мови, містить фонетичні вправи, що спрямовані на формування професійної вимови викладача англійської мови. Однак жодна з вправ не орієнтована на допомогу студентові засвоїти цінності та особливості професійного шляху саме вчителя англійської мови. Основне завдання стоїть тільки на формуванні навичок грамотної вимови.

Отже, кожен з аналізованих чотирьох підручників (для студентів I, II, III та IV курсів) містить основну частину, поділену на тематичні блоки. У межах кожної теми студенти засвоюють граматичний та лексичний матеріал, розвивають навички з говоріння, читання, аудіювання та письма. Вправи з граматики включають здійснення множинного вибору, перефразування, розкриття дужок, вибір правильної форми, переклад тощо. Новий лексичний матеріал подається через тексти; ключові лексичні одиниці роз'яснюються перекладним способом на українську мову, також подекуди студентам пропонуються синонімічні лексичні одиниці та конструкції. Професійно орієнтована лексика зустрічається лише стосовно майбутньої професії перекладача англійської мови.

Для формування вмінь і навичок з говоріння подаються вправи на розвиток монологічного та діалогічного мовлення, наприклад: обговоріть наступні проблемні питання, дайте відповіді на запитання, порівняйте наведені думки тощо. Натомість тематично вправи з говоріння не охоплюють ситуації, у яких студенти опиняться під час виконання майбутніх професійних обов'язків і, таким чином, не сприяють формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови.

Навички студентів із читання розвиваються здебільшого через вивчення аутентичних тексті та діалогів, що мають місце в кожному тематичному блоці. Хоча автори підручника зазначають, що тексти написано з урахування психологічних особливостей та інтересів аудиторії, вони не охоплюють теми, пов'язані з проблематикою майбутньої професії студентів. Виняток становлять тексти, присвячені професії перекладача англійської мови.

Навички з аудіювання розвиваються за допомогою вправ, що базуються на аудіо-записах, створених носіями англійської мови. Дана група вправ сприяє розвитку важливих для майбутніх викладачів англійської мови знань, умінь та навичок, однак залишає поза увагою сприяння самовизначенню студентів як майбутніх професіоналів.

Формування навичок з англомовного письма відбувається в підручнику через різного роду вправи, зокрема вправи на переклад з української мови на англійську; також вони є засобом засвоєння нового граматичного матеріалу.

Підсумовуючи вищеокреслене, зауважимо, що чинний підручник не сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, маючи за мету розвиток навичок з англомовного говоріння, читання, аудіювання та письма. Окрему увагу приділено розвитку знань у перекладі.

Наступний підручник, проаналізований нами з огляду на проблемне питання формування професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, є підручник «Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах», складений під керівництвом С. Ніколаєвої [80]. Як відомо, підручник складається з 7 розділів, у яких розглядаються такі аспекти:

- загальнометодичні питання;
- зміст, принципи, методи і засоби навчання;
- лінгвопсихологічні основи навчання іноземних мов;
- технологія навчання мовних аспектів;

- формування навичок і вмінь з аудіювання, говоріння, читання та письма;
- організація процесу навчання іноземної мови;
- огляд методів навчання іноземних мов.

Аналіз підручника свідчить про наявність чітко структурованого матеріалу, метою якого є озброїти майбутніх учителів усіма необхідними методичними знаннями для викладання іноземної мови. Корисними для майбутніх учителів є не тільки теоретичні роз'яснення способів викладу іншомовного матеріалу, а й наявність великої кількості схем та таблиць, таких як «Класифікація вправ для навчання іноземної мови», «Загальна система вправ для навчання спілкування іноземною мовою», «Основні вміння та навички мовлення» тощо.

Демонстрація використання описаних методів викладу іншомовного матеріалу відбувається через фрагменти уроків, які приведені в підручнику англійською, французькою, німецькою та іспанською мовами. Така насиченість підручника ілюстративним матеріалом сприяє глибокому засвоєнню студентами теоретичного матеріалу та спрямовує їх на розробку власних фрагментів уроків. Наведені в підручнику фрагменти виступають для студентів еталоном професійності, на який вони орієнтуються під час самостійної роботи над власними уроками. У фрагментах уроків, наведених у підручнику, не тільки подається застосування вивченого типу вправ на іншомовному матеріалі, а й подаються приклади вступного слова вчителя, типові фрази, з якими професійний учитель звертається до класу, яким чином дає настанови на діяльність. Таким чином, у підручнику опосередковано присутні елементи формування професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, однак вони є супутніми до основної мети підручника – формування знань, умінь та навичок студентів з методик. Крім того, підручник містить цікавий ілюстративний матеріал з чотирьох іноземних мов (англійської, французької, німецької та іспанської), тож, у цьому підручнику не враховано специфіки викладання англійської мови в ЗОШ.

Наступним етапом пошуково-розвідувального експерименту було виявлення стану формування професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови в процесі аудиторного навчання та під час педагогічної практики, за картками їхньої самооцінки.

Так, задля з'ясування ступеня сформованості професійної ідентичності на факультеті іноземної філології в експерименті було задіяно 250 студентам IV курсу спеціальності 6.010101 – Мова і література (англійська) та 60 викладачів факультету іноземної філології Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К.Д.Ушинського», Херсонського державного університету, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Студентам було запропоновано заповнити картки самооцінки і анкети з визначення самоідентичності вчителя англійської мови і літератури. Картка самооцінки заповнювалась за такими параметрами: достатня, задовільна, низька. Кількісні результати здобутих даних самооцінки щодо наявності в майбутніх учителів англійської мови професійної ідентичності подано в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Узагальнені дані самооцінки професійної ідентичності студентів

Групи	Наявність професійної ідентичності (оцінки), %		
	Достатня	Задовільна	Низька
ЕГ	25	65	10
КГ	30	58	12

Як свідчить таблиця, оцінкою «достатня» наявності професійної ідентичності оцінили себе 25 % студентів експериментальної і 30 % – контрольної груп; 65 % студентів експериментальної і 58 % студентів контрольної груп оцінили себе оцінкою «задовільна»; 10 % студентів експериментальної і 12 % студентів контрольної груп наявність у себе професійної ідентичності визначили за оцінкою «низька».

Отже, стосовно студентів IV-х курсів факультетів англійської філології зі спеціальності 6.020303 – «Мова та література (англійська)» одержані результати щодо їх самооцінки сформованості професійної ідентичності. Виявилась така тенденція: отримані дані відповідають рівню оцінок, які студенти отримують під час складання екзаменів та заліків з фахових навчальних дисциплін. Проте анкетування студентів і викладачів дало нам дещо інші результати.

Відтак, наступним етапом пошуково-розвідувального експерименту було анкетування майбутніх учителів англійської мови і літератури з метою виявлення стану сформованості в них професійної ідентичності (див. додаток В). Опишемо їх.

Таблиця 1.4

Самооцінка наявності професійної ідентичності
(результати анкетування студентів)

Групи	Наявність професійної ідентичності (оцінки), %		
	Достатня	Задовільна	Низька
ЕГ	15	37	48
КГ	18	43	39

Як свідчить змістове наповнення таблиці 1.4, проведене анкетування показало, що більшість студентів має низьку наявність професійної ідентичності, а саме: 48% студентів експериментальної групи та 39% контрольної групи. 37% студентів експериментальної та 43% студентів контрольної групи мають задовільний рівень сформованості професійної ідентичності. Достатню оцінку наявності професійної ідентичності отримали 15% студентів експериментальної та 18% контрольної групи.

Відповідаючи на запитання «Чому Ви вирішили стати вчителем англійської мови?» більшість студентів пояснювали свій вибір тим, що їм подобається англійська мова, адже вона популярна у світі, а також дає можливості вільно подорожувати. Такі відповіді свідчать про відсутність

професійної мотивації, нерозуміння респондентами, якою буде їхня професійна діяльність та наявність у них хибної мотивації до опанування професією, адже під час навчання вони зосереджені лише на засвоєнні знань з англійської мови, ігноруючи розвиток власних методичних навичок та знань з педагогічки та психології. Аналіз відповідей студентів на такі запитання анкети, як «Перелічіть якості ідеального вчителя англійської мови», «Якими з якостей майбутнього вчителя Ви володієте?» та «Які якості майбутнього вчителя Вам ще необхідно в собі розвинути?», свідчить про їхнє неуважне ставлення до формування власних якостей майбутнього вчителя. Студентам важко сформулювати якості вчителя саме англійської мови; у більшості випадків вони описують портрет вчителя в цілому, зазначаючи, що він повинен бути «терплячим», «творчим» та «добре знати англійську мову». Отже, знання англійської мови студенти вважають за основну відмінну рису вчителя англійської мови, упускаючи при цьому особливості його ціннісних орієнтацій. Закономірно переважна більшість студентів вважає, що для наближення до ідеалу вчителя англійської мови, їм необхідно більше працювати саме над мовою.

До того ж, як показали результати проведеного анкетування, студенти майже не займаються самоосвітою. Відповідаючи на запитання «Скільки часу на тиждень Ви витрачаєте на самоосвіту?» тільки студенти-відмінники вказали «1-2 години на тиждень», при цьому запитання «Що саме Ви робите для самоосвіти?» викликало в них труднощі й вони давали загальні відповіді, подібні до «читаю книжки». Більшість студентів залишили ці запитання без відповіді, що свідчить про відсутність у них звички до самоосвіти.

Блок запитань щодо комунікативних навичок у проведеному анкетуванні засвідчив, що студенти у своїй більшості схильні вважати себе людьми комунікабельними, проте серед улюблених способів спілкування з друзями вони найчастіше згадували спілкування через текстові повідомлення та соціальні мережі. Крім того, аналіз відповідей на запитання щодо

втручання в конфлікти та їх вирішення показав, що студенти намагаються уникати конфліктних ситуацій та відмовчуватися, якщо такі ситуації мають місце. Отже, комунікативна готовність студентів до здійснення майбутніх професійних обов'язків є недостатньою.

В таблиці 1.5 представлена Картка самооцінки професійної ідентичності, яку було запропоновано заповнити студентам спеціальності 6.020303 – «Мова і література (англійська)» під час проходження ними педагогічної практики. Навпроти кожного твердження необхідно було поставити відмітку в колонці, що відповідає ставленню студента до думки, висловленої у твердженні.

Таблиця 1.5

Картка самооцінки наявності професійної ідентичності в студентів (під час педпрактики)

	Твердження	**Повністю погоджуюся**	**Частково погоджуюся**	**Не погоджуюся**
1	Мені дуже подобається спілкуватися з дітьми	20	50	30
2	Я майже не припускаюся помилок, коли спілкуюся англійською мовою	20	50	30
3	Я знаю, чим особистість вчителя англійської мови відрізняється від особистості будь-якого іншого вчителя	60	40	_
4	Я хочу якнайшвидше завершити навчання та почати працювати вчителем англійської мови	20	60	20
5	Я регулярно відстежую свою успішність з основних фахових дисциплін та додатково працюю над ними	10	40	50

Як видно з таблиці, 20% студентів майже не припускаються помилок під час спілкування з дітьми, тому їм і подобається з ними спілкуватися. 50% студентів теж подобається спілкуватися з дітьми, але частково, тому що вони

відчувають свою провину за те, що під час такого спілкування частково припускаються помилок у мовленні. 30% студентів заперечують обидва твердження по тій причині, що вони припускаються помилок у спілкуванні з учнями англійською мовою і їм не дуже подобається з ними спілкуватися взагалі, оскільки вони їх вважають не достатньо освіченими в цій галузі і надто вибагливими (учні шкіл з посиленим вивченням англійської мови).

Щодо третього твердження, то не знайшлося студентів, які б не назвали хоча б одну відмінність між вчителем англійської мови та іншими вчителями. Проте 60% студентів крім особистісних якостей назвали всі професійні якості вчителя англійської мови, серед яких – досконале володіння англійською мовою та знання фахових методик. 40% студентів уважають, що досконале знання англійської мови відбудеться в них поступово, у процесі її викладання. До того ж було виявлено, що якнайшвидше завершити навчання бажає 20% студентів, 60% студентів хотіли б швидше завершити навчання, але потім поїхати працювати за кордон, або працювати в сфері виробництва перекладачем. 20% студентів не погоджуються із швидким завершенням навчання, вони хочуть його продовжити в магістратурі, а потім дала – в аспірантурі, оскільки бачать своє майбутнє в науці. Щодо п’ятого ствердження, то 50% студентів дали негативну відповідь, 10% - регулярно відстежують свою успішність з метою продовження навчання, а 40% респондентів стверджують про те, що відстежують успішність частково, щоб контролювати її з метою отримання академічної стипендії.

Таким чином, набуті результати свідчать про те, що студенти здебільшого не переймаються наявністю професійної ідентичності вже на етапі навчання у вищій школі, а розраховують на те, що «це прийде з досвідом і часом».

З урахуванням вищезазначеного, нами розроблялась програма формувального етапу педагогічного експерименту.

1.3. Компонентно-структурний аналіз феномена «професійна ідентичність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін»

Процес формування в особистості професійної ідентичності як здатності до сприйняття і привласнення загальноприйнятих педагогічних якостей був предметом дослідження багатьох науковців. Професійному зростанню кожного фахівця передував розвиток його педагогічної майстерності, що включає розвиток особистісних та професійних якостей, педагогічних здібностей, знань та вмінь, необхідних у процесі практичної діяльності фахівця. Поглиблення наукових уявлень про *структуру* професійної ідентичності майбутнього фахівця дасть можливість виокремити основні компоненти професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, зокрема вчителів англійської мови, що дозволить більш прицільно вплинути на їх розвиток і, тим самим, допомогти в майбутньому досягнути їм більш високого рівня ідентичності, стати конкурентоздатними фахівцями в сучасному ринку праці.

Принагідно зазначимо, що дослідниками розглянуто нераціоналістичну критику класичної філософії у розумінні ідентичності як складного багатовекторного й багаторівневого феномена в єдності його зовнішніх і внутрішніх, тілесно-фізіологічних, психологічних, вольових, інтелектуальних, соціальних і духовних складових. Так, А. Шопенгауер запропонував новий підхід до проблеми ідентичності, що здійснюється безпосередньо й тільки через особистісні властивості. С. К'єркегор можливість ідентифікації вбачав у набутті суб'єктом свободи. Концепція Ф. Ніцше про абсолютну унікальність, неповторність кожної людини стає основою твердження про те, що ідентичність є необхідним засобом виявлення цієї унікальності, доведення індивідом абсолютного значення свого приходу у світ.

Впливаючи на процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, ми, тим самим, сприятимемо розвитку в

них (за О. Щербаковим) таких функцій, як дослідницька, організаторська, комунікативна, конструктивна [137, с. 14], передаючи найважливіші культурні надбання старших поколінь молодшим [47, с. 163], впливаючи на успішне виконання ними самостійної професійної діяльності.

Як зазначають науковці, під час проведення навчального заняття в процесі практичної підготовки у студентів проявляються конструктивна, організаторська й комунікативна функції, які дозволяють їм здійснити упорядкування інформації, включати учнів у різні види діяльності, пов'язані з навчанням, і встановлювати правильні з ними взаємини [61, с. 11–12, 82–118; 62, с. 9–13; 60; 108].

Теоретичний аналіз проблеми зазначеного дослідження стосується визначення структури професійної ідентичності, де виокремлюються такі **компоненти** як-от: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-регулятивний.

Кінцевим утіленням професійної ідентичності, вважає О. Остапйовський, є специфічна особистісна властивість у становленні професіонала, яка проявляється в його емоційному стані на різних етапах професійного становлення. Цей стан зумовлений ставленням людини до професійної діяльності та процесу професіоналізації як засобу соціалізації, самореалізації, задоволення власного рівня домагань, а також ставлення до себе як професіонала. Також професійна ідентичність є підструктурою професійного зростання суб'єкта і реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної майстерності [94, с. 7].

Усе це дає підстави стверджувати, що професійна ідентичність передбачає функціональне і екзистенціональне об'єднання людини й професії, що виражається у розумінні своєї професії та прийнятті себе в професії. Як складова професійної свідомості, вона містить ознаки професійної раціональності через знання про професію та оцінювання місця й ролі фахівця в системі процесу і результату роботи [94, с. 7].

Серед особливостей образу «Я» студента, зокрема А. Лукіянчук, виокремила такі ***показники:*** усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності; стійка внутрішня позиція; професійне самовизначення. Крім того, розвитку професійної ідентичності молодшого спеціаліста педагогічного профілю сприятиме, на її думку, цілеспрямований вплив на його емоційно-вольову сферу. Науковець доходить висновку про те, що «образ професійного «Я» є системоутворювальним феноменом; він з'єднує в цілісність сфери професійного навчання і педагогічної діяльності та їх компоненти» [74, с. 51].

До того ж, представляючи у своєму дослідженні теоретичну модель професійної ідентичності майбутнього вчителя, А. Лукіянчук визначила такі її *компоненти*: когнітивний, комунікативний, емпатійний, емоційно-вольовий та гностичний. В умовах участі майбутніх вчителів у роботі психологічного клубу розвитку професійної ідентичності «Я – вчитель», науковець зосередила увагу на комунікативному (взаємодія з іншими суб'єктами професійного середовища), емпатійному (здатність майбутнього вчителя до співчуття та співпереживання) та емоційно-вольовому (створення внутрішніх умов для прийняття професійно важливих якостей особистості) компонентах, пропонуючи студентам вирішувати психолого-педагогічні ситуації, випробовуючи себе в якості вчителя [74, с. 58].

Існує й відмінна до зазначеної дослідницька позиція. Так, Г. Ільїна у своєму дослідженні «Самоідентичність у життєдіяльності людини» зазначила, що самоідентичність формується значно пізніше, ніж проголошене людиною «Я», саме тоді, коли вона стає здатною відповісти на питання «Хто я?» Особистість не обмежується самоідентичністю, бо самоідентичність – лише функціональний процес, який допомагає на певному етапі становлення особистості самовизначатися, формувати власну ціннісну систему координат. Якщо ж мова йтиме про цілісну, повноцінно сформовану особистість, тоді слід враховувати, що остання не буде керуватися винятково суспільними настановами задля того, щоб підтримувати власні моральні

принципи. На її думку структура самоідентичності складається з трьох взаємодоповнювальних елементів. Індивідуалізуючий та соціальний у сукупності утворюють самість людини і покликані сформувати унікальну та визнану значимими іншими індивідуальність людини; особистий, функції якого полягають у забезпеченні цілісності життя людини [46, с. 13]. Проте самоідентичність виступає *структурним компонентом* самосвідомості, яка виникає в процесі соціалізації людини і реалізовується в самоідентичності.

Розкриємо означений компонент більш докладно.

За словниковими джерелами **самосвідомість** (англ. *Self-consciousness*, рос. *Самосознание*, нім. *Selbstbewusstsein*) — це рефлекторна (відображувана) свідомість, за допомогою якої особа конкретно усвідомлює себе у своїх власних розумових діях і станах; самоусвідомлення. Самосвідомість є усвідомленням особою самої себе на відміну від інших — інших суб'єктів і світу взагалі [104].

У психології **самосвідомість** розуміється як психічне явище, усвідомлен-ня людиною себе суб'єктом діяльності, в результаті якої уявлення людини про саму себе складаються в мисленний образ Я. Вона часто асоціюється з соромливістю і збентеженістю і може вплинути на самооцінку. У позитивному контексті, вона може вплинути на розвиток індивідуальності, оскільки під час високої самосвідомості люди часто найближче приходять до пізнання себе. Самосвідомість впливає на людей по-різному, ураховуючи те, що окремі люди постійно займаються самоспостереженням чи самозайнятістю, а інші повністю забувають про себе [176].

Отже, самосвідомість пов’язана зі здатністю до рефлексії, до погляду на себе немовби «збоку». Як об’єкт самопізнання, особистість – це людина, якою вона відчуває, спостерігає, почуває себе, якою вона відома собі і якою вона сприймається, мислиться, з її точки зору, іншими. Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей. Вона стає наявною не тільки для інших, а й для себе [179; 180].

Кожному віковому етапу психічного розвитку властива своя провідна діяльність, у якій, за О. Леонтьєвим, перш за все задовольняються актуальні потреби індивіда, формуються мотиваційні, пізнавальні, ціле утворювальні, операційні, емоційні та інші процеси (пізнавальна діяльність, спілкування, гра, виконання доручень дорослих, навчання, праця, творчість) [181; 182].

Як відомо, розвиток самосвідомості людини виявляється в самоспостереженні, критичному ставленні до самої себе, в оцінці своїх позитивних і негативних рис, самовладанні й відповідальності за свої вчинки. Майбутні вчителі гуманітарних дисциплін навчаються не лише правильно застосовувати в навчальному процесі школи потрібні методи й прийоми навчання, а й застосовувати професійні вміння під час вирішення педагогічних ситуацій.

У сучасних психологічних дослідженнях науковці підкреслюють роль образу «Я» як узагальненого механізму саморегуляції особистості (В. Столін, Д. Фрейдмен), зазначають, що саме образ «Я» забезпечує самототожність (ідентифікацію), особистісну відповідальність, породжує почуття соціальної причетності. Механізм саморегуляції Я-концепції виявляється у вербалізованій формі: власного бажання – «я хочу», усвідомлення своїх можливостей – «я можу», вимогливості – «мені потрібно», цілеспрямованості – «я прагну» [177; 178].

Таким чином, підвищуючи рівень самосвідомості щодо обраної професії за допомогою вивчення фахових дисциплін, проходження студентами педагогічної практики, вони поступово досягають більш високого рівня самоідентичності, розвиваючи в собі професійні якості та здібності щодо обраної професії.

За М. Павлюк, компонентами ідентичності вчителя є: емоційно-ціннісний, когнітивний та поведінковий, які перебувають у взаємодії та взаємозв'язку [95].

Л. Кондрашова в структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяє такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний;

пізнавально-операційний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оціночний [52].

Ураховуючи те, що професійна ідентичність спрямована на досягнення певного рівня професійної майстерності, на нашу думку, формування професійної ідентичності в майбутніх учителів саме гуманітарних дисциплін може передбачати наявність і розвиток таких **структурних компонентів:** мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-регулятивний.

Психологічна структура особистості багато в чому зумовлює професійну ідентичність вчителя, тому визначення такої моделі дозволить майбутнім учителям спиратися на свої сильні сторони та корегувати слабкі, досягаючи таким чином професійної ідентичності.

Аналіз наукової літератури показав, що у складі структури феномена «професійна ідентичність майбутнього вчителя» виокремлюються різноманітні компоненти, серед яких, окрім професійних надбань педагогів, значне місце посідають їх індивідуальні якості як особистостей: характер, вольові якості, специфіка пізнавальних процесів, сфера потреб і мотивів тощо.

Структура психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності являє собою складний синтез тісно взаємозалежних структурних компонентів. Головною особливістю є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності й наступності їх функціонування, тобто готовність має ознаки, які свідчать про психологічну єдність, цілісність **особистості професіонала** [171], що, на нашу думку, сприяє підвищенню рівня сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Ураховуючи те, що професійна ідентичність спрямована на досягнення певного рівня професійної майстерності, на нашу думку, формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін може

передбачати наявність і розвиток таких **структурних компонентів**: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-регулятивний.

Розглянемо визначені нами компоненти:

- **мотиваційно-ціннісний компонент** є зацікавленістю вчителя гуманітарних дисциплін в успішності виконання своєї професійної діяльності та бажанням її ефективно реалізовувати, а також орієнтацією на здобуття інформації щодо прийомів і методів професійної діяльності (активна самоосвіта). Компонент характеризується наявністю у майбутнього спеціаліста професійно-ціннісної мотивації, усвідомленням ним змісту і специфіки своєї професійної діяльності; наявністю вміння визначати близькі та далекі цілі, розставляти пріоритети в їх досягненні та прогнозувати результати своєї роботи. Цей компонент формує позитивне ставлення майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін до своєї майбутньої професійної діяльності: до її мети, змісту та обраних способів дії з урахуванням ієрархії індивідуальних особливостей учнів, характерних рис груп (навчальних класів, гуртків тощо) та педагогічного колективу, які причетні до педагогічного процесу. Представники психологічної школи Д. Узнадзе вважають, що саме **установка** є первинною для людини, визначаючи розгортання будь-яких форм психічної активності [173, с. 12]. **Переконання** є системою усвідомлених мотивів людини, що спонукають її чинити у відповідності зі своїми поглядами, принципами. Конкретна поведінка, визначені варіанти рішень є результатом складної мотиваційної переваги, що так само, як і індивідуально-психологічні особливості професіонала, визначає її стиль. Установка має три рівні: ***когнітивний*** (сформований відносно стійкий образ стосовно об'єкту, що сприймається); ***емоційно-оцінний*** (набір негативних або позитивних критеріїв оцінювання об'єкту установки); ***поведінковий*** (готовність втілити установку в дію, певним чином діяти з відповідним об'єктом);

- **когнітивно-діяльнісний компонент** (від лат. – *знання, пізнання*) виражається системою гуманітарно-педагогічних знань вчителя, його

педагогічних умінь та навичок, мірою професійної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, що забезпечує реалізацію його потенціалу у продуктивній діяльності, майстерності, творчості. Він включає у себе, зокрема, рівень знань майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін як стосовно викладаємих дисциплін гуманітарного циклу, їхньої специфіки, так і щодо сутності своєї діяльності як спеціаліста, структури професійної діяльності та її місця в освітньому процесі навчального закладу. Представлений компонент включає у себе ступінь сформованості системи інтегрованих знань, умінь і навичок, яка проявляється в сучасних творчих формах реалізації професійної діяльності, глибоких теоретичних міждисциплінарних, гуманітарних і технічних знаннях, що відрізняються системністю організації та структурованістю. Представлений компонент характеризується, у свою чергу, вміннями визначати найбільш ефективні, раціональні способи досягнення поставленої професійної мети, самостійно здійснювати планування діяльності з виконання конкретних професійних завдань, здійснюючи як довгострокове, так і короткострокове планування) тощо;

- **оцінно-регулятивний компонент** – передбачає як оцінку та корекцію вчителем гуманітарних дисциплін власної професійної діяльності (саморегуляція), так і діяльності інших (зокрема, навчальної діяльності учнів). Цей компонент виражається в умінні майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін співвідносити отриманий результат з поставленою метою, спираючись на систему критеріїв успішності діяльності та інформації про реально досягненні результати, а також здатності своєчасно виявити можливі проблеми, з наступним прийняттям рішення про необхідність та характер її корекції. Крім того, оскільки вчителі працюють в системі «людина – людина», для успішної реалізації професійної діяльності їм необхідно володіти достатньо високими рівнями розвитку **емпатійних** та **рефлексивних здібностей**: ефективна реалізація педагогічної діяльності вчителя неможлива без налагодження міжособистісних контактів як в освіт-

ній установі (з учнями, учителями, керівництвом навчального закладу), так і поза її межами (наприклад, з батьками учнів, вчителями з інших навчальних закладів). **Емпатія** (від грец. *співпереживання*) є розумінням та відчуттям переживань, психічних станів іншої людини. В її основі лежить неусвідомлене чи малоусвідомлене моделювання індивідом емоційного стану іншої людини, яке базується на власному емоційному досвіді. **Рефлексія** (від лат. *відображення*) дозволяє розуміти як установки, позиції та думки інших людей, так і власні. О. М. Степанов визначає рефлексію як розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе [172, с. 300] – це дозволяє педагогу мислити багатомірно (надлишкове мислення), сприяючи осмисленню процесів на майбутнє. Зумовленою рефлексією та локусом контролю є **атрибуція каузальна** (від лат. *причина* та *надаю, наділяю*) як пояснення людиною причин поведінки інших людей, причинове приписування.

Розвитку визначених і схарактеризованих нами структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін сприятиме не лише чинний навчально-виховний процес вишу, а й розроблений нами спеціальний курс «Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін», розрахований на студентів спеціальності 6.020303 «Мова і література (англійська)» (див. додаток А).

Отже, осмислення компонентно-структурного складу досліджуваного явища, з одного боку, сприятиме задіяності ресурсів бакалаврату, а, з іншого, дозволяє визначити стратегію формувального впливу на процес становлення в студентів професійної ідентичності.

1.4. Педагогічні умови формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Формування професійної ідентичності майбутніх учителів можливе лише за умови наявності відповідного навчального середовища, що сприятиме досягненню необхідного результату. Будь-яке досягнення виходить з умов, у яких відбувається діяльність; тож для формування професійної ідентичності студентів вишів важливим є визначення педагогічних умов, за яких даний процес відбуватиметься найбільш ефективно.

Зауважимо, що в науковій літературі не існує одностайного визначення терміну «педагогічні умови», тому вважаємо за доцільне аналізувати дану категорію, виходячи з більш широкого за своїм змістом поняття «умова» та уточнюючи його значення у площині нашого дослідження.

Поняття умови є філософською категорією, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає і існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості у дійсність [7].

Так, філософський енциклопедичний словник подає два визначення терміну «умова», а саме: 1) середовище, в якому перебувають та без якого не можуть існувати; 2) ситуація, в якій що-небудь відбувається [129, с. 198].

Узагальнюючи вищезазначені тлумачення умови, можна дійти висновку, що з філософської точки зору дана категорія означає детермінуючі обставини, що спричиняють той чи інший результат. Дані обставини мають вплив не тільки на виникнення певного феномену, а й на характер його прояву.

У педагогічній науці широко вживаним є термін «**педагогічна умова**», що виступає проекцією філософського розуміння даного поняття на педагогічну площину. Так, у своїх наукових дослідженнях І. Лернер та В. Онищук подають визначення поняття «педагогічні умови» наступним чином: І. Лернер трактує педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об’єктивно склалися чи суб’єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної

мети [68]; В. Онищук визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, за яких забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [33].

Зауважимо, що даючи визначення педагогічним умовам, дослідники часто конкретизують його, виходячи зі специфіки власного наукового дослідження. Саме тому педагогічна думка має велику розмаїтість трактувань поняття «педагогічні умови», а саме: 1) як сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентом професійно-творчого рівня діяльності; 2) сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентом більш високого рівня в педагогічній діяльності; 3) змінні, що забезпечують з необхідною і достатньою повнотою відбір специфічного змісту, форм, методів навчання і виховання студентів для розв'язання конкретного педагогічного завдання [136, с. 189].

Наприклад, Н. Бредньова дотримується думки, що педагогічні умови – це фактори, обставини, що навмисно створюються в навчальному процесі і сприяють найбільш плідній роботі викладача і студентів, підвищують ефективність навчально-пізнавальної діяльності [15, с. 121].

У рамках нашого дослідження ми розуміємо **педагогічні умови** як сукупність об'єктивних обставин та заходів, що мають місце під час навчального процесу та визначають результати формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Дані обставини та заходи створюють сприятливе середовище для розвитку професійної особистості студентів.

Нами розумілось, що важливою особливістю сукупного суб'єкта освітнього процесу є те, що його формування відбувається в певному соціальному і просторово-предметному оточенні, що позначається в педагогічній психології поняттям «освітнє середовище» (С. Авдєєв, Є. Клімов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.). У широкому сенсі слова освітнє середовище – макросередовище, яке теоретично може представляти весь

Всесвіт. Локальне освітнє середовище – це функціональне та просторове об'єднання суб’єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв’язки» [48, с. 12]. Воно складається з взаємопроникаючих один в одного освітніх мікросередовищ. Так, практична реалізація освітніх проектів локального рівня здійснюється конкретними виконавцями – окремими педагогами: ними організовується освітнє мікросередовище даного класного керівника, освітнє середовище кабінету фізики, спортзалу, майстерні і т. ін. В цілому вчителі цього навчального закладу утворюють педагогічне середовище професійного функціонування. Шкільне освітнє середовище і сімейне освітнє середовище, взаємопроникаючи один в одного, виявляються вбудованими в освітнє середовище поселення, освітнє середовище поселення – в освітнє середовище регіону, регіональне освітнє середовище – у федеральне освітнє середовище, федеральне – в загальнокультурне освітнє середовище людства. Освітнє середовище будь-якого рівня також вбудоване у відповідне середовище проживання. Як бачимо, розвиток сукупного суб’єкта освітнього процесу здійснюється в системі соціальних відносин з багатьма іншими суб'єктами. Репрезентуючи суспільні цінності, сукупний суб’єкт представлений у кожній освітній системі (установі) адміністрацією, викладацьким колективом, учнівською спільнотою, батьківською громадськістю. Кожен із тих, хто входить у сукупний суб’єкт конкретних суб'єктів має свої цілі, представлені у формі певних результатів, але з розмежуванням функцій і ролей, в силу чого освітній процес набуває характеру психологічно складної полісуб’єктної діяльності [43; 48].

Педагогічна діяльність, виступаючи одним із видів трудової діяльності, яка пов’язана з навчанням і вихованням учнів, є також професійною, оскільки здійснюється особами, які займають певні посади, які проявляють відповідну професійну позицію і задовольняють низку вимог: 1) вміють організовувати процеси навчання (викладання і навчання) і виховання, і керувати ними; 2) вміють створювати умови для особистісного розвитку і

саморозвитку учнів; 3) піклуються про професійну самоосвіту, прагнуть використовувати досягнення психології і педагогіки у своїй повсякденній роботі.

Отже, головним завданням викладачів вищих навчальних закладів у зв'язку з цим є створення умов для організації такої діяльності студентів, яка готувала б їх до самостійного життя в суспільстві, тобто здатності брати на себе відповідальність за результат [94, с. 24].

Як стверджують науковці, професійна ідентичність забезпечує професійне довголіття людини. Виявляють такі **умови** становлення професійної ідентичності майбутніх вчителів англійської мови: професійна готовність; образ професії і визначення свого місця в ній; інформаційно-насичене довкілля; вплив інших людей; професійний досвід і т. ін.

К. Тороп зазначає, що професійна ідентичність, як вагома складова ідентичності особистісної, увиразнюється в ототожненні індивіда із професійною спільнотою. Структура професійної ідентичності розбудовується залежно від сформованості ціннісних орієнтувань особистості, образу «Я в професії». А тому **умовами професійної ідентичності,** на її думку, може бути:

- реалізація потреби у самоповазі та саморозвитку;

- ідентифікація з професійною спільнотою й набуття власне значущого статусу в межах цієї спільноти;

- ціннісне ставлення до норм, традицій, сутності професійної справи;

- спрямованість до саморозвитку й реалізації у професійному плані [126].

Які вимоги до себе і своїх результатів висувають вчителі англійської мови, показали результати опитування 50 осіб вчителів різних вікових груп. Найбільш значимими **особистісними якостями** вони вважають: неперервну самоосвіту, любов до дітей, професіоналізм, організованість, самодостатність, відповідальність, цілеспрямованість, комунікабельність, креативність, доброзичливість, взаєморозуміння, вимогливість,

принциповість, тактовність, активність, адаптивність, порядність, компетентність, справедливість, наполегливість, працелюбство, відвертість, сучасність, особиста чарівність, оптимістичність, справедливість, милосердя, чесність, пунктуальність.

У той же час виокремлюють такі продуктивні **вміння:** планувати, проектувати, прогнозувати, використовувати новітні технології, орієнтуватись в нестандартних ситуаціях; організаторські, аналітичні, комунікативні вміння; здатність зацікавити, здивувати учнів, об'єктивно оцінити; вміння відчувати внутрішній світ дитини, зрозуміти і прийняти його [73].

Таким чином, виробляючи й розвиваючи в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, англійської мови зокрема, відповідні якості й уміння, ми формуємо в них професійну ідентичність.

Дотично до мети нашого дослідження було визначено сукупність таких **педагогічних умов** формування професійної ідентичності майбутніх фахівців гуманітарних дисциплін:

- усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності;

- забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності;

- створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу.

Усвідомленість значущості майбутніми вчителями професійної ідентичності будемо розглядати як підґрунтя до формування професійної ідентичності.

Успішна професійна діяльність, що приносить не тільки користь суспільству, але й відчуття самореалізації та задоволення, можлива лише за умови відповідності професійної діяльності власним уявленням про себе. Обираючи професію, людина прагне втілити цю відповідність у діяльності.

Лише гармонійно розвинена особистість може усвідомити значущість знань, що свідчить про її інтерес до майбутньої професії. На нашу думку, усвідомлення значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності буде досягатись через освоєння майбутнім педагогом професійних цінностей і досвіду на основі включення його в систему різноманітних зв'язків і відносин з усіма учасниками педагогічного процесу.

Продукти людської діяльності завжди несуть особистісний характер – вони є зовнішнім проявом ідентичності особи. Так, майстерно побудовані уроки з англійської мови двох учителів-професіоналів будуть суттєво відрізнятися один від одного за своєю наповненістю. Проте спільною рисою цих уроків буде присутність «Я» учителя, який віднайшов себе у даній професії і демонструє власну ідентичність засобами уроку.

У процесі оволодіння навчальним матеріалом та практичним досвідом під час проходження студентом педагогічної практики, він виробляє свій власний спосіб існування в професії; *свій стиль взаємодії* з учнями, вчителями, керівниками школи й викладачами вузу зокрема.

На думку Т. Буякас, професійна діяльність буде успішною тільки тоді, коли отримає особистісний відтінок, тобто отримає властивість відображати та втілювати через себе особистість [18]. Отже, професійна діяльність, що здійснюється без ідентифікації себе як частини професійної спільноти позбавлена ефективності, а також буде призводити до відчуття нереалізованості та власної невідповідності обраній діяльності. Таким чином, опановуючи професію, майбутні вчителі гуманітарних дисциплін повинні усвідомити значущість своєї професійної ідентичності, адже саме вона буде джерелом отримання задоволення від здійснюваною діяльності.

Зазначимо, що період навчання у вишах збігається з періодом кризи ідентичності юності. Даний вік є періодом консолідації знань молодої людини про себе як окремої та неповторної особистості. Весь попередній життєвий досвід людини аналізується у підсвідомій спробі створити цілісне уявлення про «Я». Даний вік є критичним для формування особистісної

ідентичності і, відповідно, ідентичності професійної. Одним із важливих завдань вишів є допомогти молодій людині зрозуміти, наскільки важливим є усвідомлення власної ідентичності у майбутній професійній діяльності саме зараз, коли людина переживає кризу ідентичності.

Упродовж навчання у вищій школі відбувається становлення індивідуальності студента, яка веде його до самостійності, відносної автономності, що проявляється в здатності до самовизначення і саморегулювання. Таким чином у студента формується індивідуальна позиція щодо обраної професії, здатність до мотивації і рефлексії.

Прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей, до пізнання власної природи, стимулювання бажання віддавати отримані знання, набуту енергію – усе це визначає єдність *самореалізації і самовіддачі* майбутнього вчителя, формування його ідентичності [89, с. 150].

На нашу думку, усвідомлення значущості професійної ідентичності може виступати фундаментальною педагогічною умовою формування професійної ідентичності. Від того, наскільки глибоко майбутній фахівець усвідомить норми та цінності своєї майбутньої професійної діяльності, залежить його ставлення до майбутньої професії. Сформувавши у студентів розуміння, що свідоме віднесення себе до певної професійної групи є запорукою їхньої успішної професійної діяльності, виші випускають майбутніх професіоналів, які будуть постійно поглиблювати свої професійні знання, розвивати власні навички і розширювати творчі горизонти, адже вони будуть розуміти, що успішність у професійній царині є демонстрацією їхнього «Я» та джерелом життєвого вдоволення.

Студенти, які усвідомлюють значущість власної професійної ідентичності, проявляють високий інтерес до навчальної діяльності, мають позитивне ставлення до майбутньої професії і прагнуть досягнути в ній успіху, а отже навчаються успішно і вмотивовано. Навчальна діяльність за таких умов набирає більш творчий та особистісний характер [35, с.9].

Реалізації даної педагогічної умови сприятимуть: самостійна діяльність студентів – майбутніх фахівців (професійно спрямовані творчі проекти, розробка конспектів занять, плани проведення професійно спрямованих гуртків, підготовка термінологічних словників за різними видами професій з транскрипцією слів), розробка студентами програми навчально-виробничої практики та підготовка звітної документації після проходження педагогічної практики в школі, безпосереднє проходження педагогічної практики в школі та ін.

Розглянемо наступну педагогічну умову – ***забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу*** процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності.

Насамперед зазначимо, що трактуючи поняття «комунікативна діяльність», К. Платонов підкреслює, що її *метою* є отримання повідомлення або обмін інформацією, а її *видами* виступають: спілкування, навчання, виховання, лікування, пропагування, читання, взаємодія людини і ЕОМ [103, с. 56].

За О. Леонтьєвим, включеність мовлення в процеси спілкування і комунікації зумовлює використання наукових понять «мовленнєва комунікативна діяльність» або «комунікативно-мовленнєва діяльність». Крім того мовлення може виступати компонентом будь-якої іншої не комунікативної діяльності: пізнавальної, мисленнєвої, мнемічної [65, с. 56].

J. Prucha [156] було виявлено вплив процесу спілкування дитини і дорослого та особливостей розвитку її предметної і пізнавальної діяльності на розвиток дитячого мовлення.

Комунікативно-мовленнєву діяльність визначаємо як реалізацію процесів слухання (сприймання і розуміння мовленнєвих висловлювань) та говоріння (самостійне породження мовлення) з метою задоволення потреб учня та його інтересів, вирішення актуальних комунікативних завдань під час безпосереднього або опосередкованого контактів, які відбуваються в контексті міжособистісного спілкування і мовленнєвої комунікації з

викладачем та одногрупниками. Комунікативно-мовленнєва діяльність виявляє рівень розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери учня, становлення його особистості.

Під поняттям «комунікативна компетенція» слід розуміти норму здійснення (реалізації) комунікативно-мовленнєвої діяльності особистості, чинник регуляції та успішності виконання. За відсутності мінімально достатнього рівня компетенції у сфері мовленнєвої діяльності (володіння словником, граматичними нормами, вимовою звуків), здійснити комунікативну діяльність особистість не може [75].

Основою комунікативної компетенції виступають мовні «знання», які формуються з мовлення викладача, в результаті чого утворюється система функціональних мовних узагальнень (фонетичних, морфологічних, синтаксичних). Таким чином, формування лінгвістичних умінь і навичок у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін відбуватиметься більш ефективно за умови наявності комунікативно-мовленнєвого супроводу з боку викладачів вишу.

Необхідність відповідного супроводу для формування професійної ідентичності майбутніх фахівців досліджувалася такими ученими, як К. Тороп, Н. Мельнік та М. Павлюк. Так, досліджуючи усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності, Крістіна Сергіївна Тороп наголошує на необхідності психологічного супроводу процесу формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. У рамках свого дослідження учена розробляє програму цілеспрямованого психологічного супроводу процесу становлення професійної ідентичності, одним із ключових завдань якої є оформлення образу майбутньої професії та підвищення рівня самоставлення у студентів [126, с. 13].

М. Павлюк наголошує на необхідності соціально-психологічного супроводу під час становлення професійної ідентичності вчителя основної школи. На її думку, особливості розвитку структурних компонентів

ідентичності обумовлюють необхідність проведення заходів психологічного впливу з метою попередження та подолання кризових тенденцій у професійній ідентичності вчителя та створення сприятливих умов для її становлення [95].

Н. Мельнік вважає за доцільне доповнити психологічний супровід студентів гуманітарних спеціальностей також супроводом організаційним та методичним. Такий супровід, на думку дослідниці, є створенням спеціальних умов, що забезпечують досягнення вираженої професійної ідентичності [79].

Оскільки комунікативно-мовленнєва діяльність є важливою складовою професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, ми вважаємо за доцільне виокремити комунікативно-мовленнєвий супровід як педагогічну умову формування професійної ідентичності.

Під комунікативно-мовленнєвим супроводом нами розуміється методичний інструментарій, що становить систему формувальних заходів, націлених на ефективну підтримку розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок майбутніх учителів гуманітарних дисциплін**.**

Комунікативно-мовленнєвий супровід є комплексною програмою, що включає у себе окремі заняття та тренінги. Даний супровід має на меті розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, оскільки для них мовленнєва компетенція є істотною складовою професійної успішності. У рамках програми з супроводу можуть бути розроблені вправи та рольові ігри, націлені на коректне (з точки зору мовлення) вирішення конфліктних ситуацій, встановлення атмосфери творчої співпраці з учнями під час навчання, а також засвоєння комунікативно-мовленнєвих стратегій як взірця для наслідування учнями (особливо під час викладання іноземних мов).

Досліджуючи проблему навчання, зокрема, молодших школярів англійської мови, О. Бігич зауважує, що вимоги до уроку іноземної мови вирізняють його поміж інших уроків, а саме: мовленнєва спрямованість і комплексність, одночасне використання іноземної мови як мети і засобу

навчання, висока активність розумово-мовленнєвої діяльності школярів, різноманітність форм їхньої роботи та мотиваційне забезпечення навчання [12, с. 34].

Саме тому, з метою формування комунікативної діяльності у майбутніх фахівців доцільно було б її організовувати спеціально в навчальному процесі, здійснюючи комунікативно-мовленнєвий супровід. Л. Марковець у своєму дослідженні пропонує поступову передачу суб'єктам навчання певних функцій (ролей) педагога: організаційних, оцінювальних, контрольних, інформаційних; реалізацію навчальної діяльності в міжособистісному спілкуванні; постановку цілей, що можуть трансформуватися в мотиви навчання [78].

Третьою педагогічною умовою формування професійної ідентичності нами визначено створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу.

Цілеспрямована система формувальних заходів, спрямованих на розвиток особистісної рефлексії студентів педагогічних спеціальностей, сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх педагогів [126]. Даного висновку дослідниця К.С.Тороп дійшла у результаті проведеного дослідження, метою якого було визначення особливостей взаємозв'язку рефлексії майбутніх педагогів та рівнем сформованості їхньої професійної ідентичності. Найвищий рівень рефлективності виявився чинником найбільш сформованої професійної ідентичності, що характеризується глибоким усвідомленням змісту професійної діяльності, а також високою креативністю [126, с. 10].

Здійснення рефлексії власного життя, зокрема й професійного, набуває великого значення у сучасному світі, що характеризується множинністю ролей та соціальних зв'язків, з якими стикається сучасна людина. Аналізуючи власне місце у професійному середовищі, майбутній учитель гуманітарних дисциплін знаходиться у стані постійного самовизначення,

уточнення своєї професійної ідентичності, відповідно до вимог та стандартів свого професійного середовища.

Акцент сучасної філософії на вивченні людини у її співвідношенні із середовищем, в якому вона перебуває, визначає самоідентичність як умову орієнтації в системі цінностей [46]. Відповідно, для успішного формування професійної ідентичності середовище, у якому перебуває майбутній учитель гуманітарних дисциплін, повинно не тільки сприяти засвоєнню цінностей, але й спонукати до постійного акту рефлексії та оцінювання власної відповідності професійним стандартам.

Досліджуючи мову як засіб самоідентифікації, А. Кургузов наголошує на важливості отримання схвалення (підтвердження) своєї ідентичності певним оточенням шляхом реальної чи віртуальної комунікації [63]. Таким оточенням для майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є навчальне середовище, що сприяє рефлексивно-оцінній діяльності студентів щодо майбутньої професії.

За А. Лукіянчук, професійна ідентичність – раціональна і рефлексивна за своєю природою, вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнавання у педагогічній діяльності власних властивостей, професійної незалежності, що є необхідними для розвитку професійного "Я" образу. Якщо особистість майбутнього вчителя є показником його входження у професійне середовище, то розвиток у студентів ідентичності є показником їхньої адаптації до професійного середовища та міжособистісних взаємин з майбутніми колегами-педагогами [74].

Ми виходили з того, що сформованість професійної ідентичності виражається у розумінні своєї професії та прийнятті себе в професії. Як складова професійної свідомості, вона містить ознаки професійної раціональності через знання про професію та оцінювання місця й ролі фахівця в системі процесу і результату роботи [94].

Розуміння свого місця й рівня досягнень в опануванні майбутньою професією дозволяє майбутнім фахівцям отримати контроль над процесом

отримання професійних знань. Якщо середовище, у якому проходить навчання, забезпечує майбутнього спеціаліста інструментами для самоаналізу та визначення власної успішності, оцінювання рівня сформованості власної професійної ідентичності може стати додатковим стимулом для розвитку своїх умінь і навичок, а також давати студентам відчуття правильного руху до поставленої мети, до ідеального професійного «Я».

Для оцінювання рівня сформованості професійної ідентичності важливе врахування того факту, що формування професійної ідентичності є безперервним процесом, що починається у виші і триває впродовж усього професійного життя. Саме тому, навчаючись у вузі, майбутній учитель повинен здійснювати, як стверджує В. Нестеренко, «…певний рівень розвитку професійно важливих якостей» [89, с. 114].

Так, формування професійної ідентичності в майбутнього педагога впливає на формування його особистості в цілому і являє собою «… динамічний і безперервний процес прогресивного розвитку особистості в системі взаємопов'язаних професійно значущих видів діяльності», як зазначає Е. Зеєр [39, с. 36]. Шлях від студента до вчителя-професіонала особистість проходить в декілька стадій [58; 49; 76], що завершуються її професійним становленням. Критерієм самовизначення особистості (за Л. Божович) в результаті її професійного становлення виступає як її професійна мотивація [59; 13, с. 44], так і рівень сформованості її професійної ідентичності.

Зауважимо, що сучасні дослідники визначають три періоди професійного навчання (попередній, загальнонауковий, спеціалізований), кожен із яких відбувається в певному часовому періоді навчання.

Наявність зазначених періодів формування професійної ідентичності має бути враховано під час створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

За словниковими джерелами рефлексія – не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють даний суб'єкт, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення [168].

За З. Остасюк, педагогічна рефлексія – це здатність учителя дати собі й своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, насамперед ті, з ким учитель взаємодіє в процесі педагогічного спілкування. На думку дослідниці, у самому загальному розумінні, рефлексія – це роздуми, самоспостереження, здатність бачити та переосмислювати себе та свою роботу [167].

Досліджуючи створення рефлексивно-оцінного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів, В. Лебідь [166] спирається на визначення рефлексії педагогічною наукою як здатність вчителя дати собі і своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, перш за все ті, з ким учитель взаємодіє в процесі педагогічного спілкування. Наявність рефлексивно-оцінного середовища, на її думку, сприятиме формуванню вмінь майбутніх учителів контролювати свої дії, в тому числі й розумові, відслідковувати логіку розгортання своєї думки (судження); вміння бачити у відомому невідоме, в очевидному незвичне, тобто бачити протиріччя, які являються причиною розвитку думки; здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, перетворювати явище, що спостерігається чи аналізується в залежності від мети чи умов. Тож рефлексивно-оцінне середовище покликане сприяти формуванню педагогічної ефективності студентів, оволодінню ними педагогічною професією, досягненню морально-психологічної готовності до неї [166].

Т. Кремешна наголошує, що при створенні рефлексивно-оцінного середовища важливо, щоб студенти орієнтувались на успіх, постійний внутрішній та зовнішній діалог, обмін думками з учнями, викладачами, одногрупниками; створювались умови для активізації внутрішніх ресурсів майбутніх учителів, віри в їхні професійні можливості. Завдяки постійній

рефлексії власної навчальної діяльності, виконанню рефлексивних тренінгів та вправ, на ъъ думку, студенти розуміють та усвідомлюють, що в результаті роботи над собою, через самопізнання, рефлексію своїх сильних і слабких сторін, відбуваються позитивні зміни у професіоналізмі, мотиваційній сфері, активно розвиваються пізнавальні потреби, бажання самореалізуватись у педагогічній діяльності [165].

На нашу думку, рефлексивно-оцінне середовище може характеризуватися такими формами підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, як виконання тестувань з самооцінювання рівня сформованості професійної ідентичності, організація круглих столів та зустрічей з проблем визначення свого «Я» у професійній діяльності, консультативні заняття, позааудиторні заходи (проектні методи навчання, творчі вечори, діяльність клубів шанувальників англійської мови, місячник англійської мови на факультеті та ін.).

Під рефлексивно-оцінним середовищем розуміємо спеціальні форми підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що сприяють формуванню в них професійної ідентичності та побудовані на принципах науковості, послідовності та принципі компетентнісного підходу.

Таким чином, обґрунтовані педагогічні умови є основою для визначення змісту, характеру і форм організації процесу професійної підготовки майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін.

На підставі визначених і обґрунтованих вище педагогічних умов, нами розроблена технологія їх реалізації та модель формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, де саме визначені педагогічні умови складають її змістове ядро.

Висновки з розділу 1

Встановлено, що найбільш узагальнене вираження проблематика ідентичності знайшла в філософських працях Т. Адорно, Р. Баумайстера, Т. Воропай, Н. Костенко, В. Малахова, В. Павленка, В. Федотової, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, В. Хесле, М. Хоркхаймера.

Дефініції ідентичності в сучасній науковій літературі умовно поділяються на дві великі групи: перша тяжіє до розуміння ідентичності як тотожності («idem»), друга визначає ідентичність насамперед як самість («ipse»).

Дефініція «ідентичність» у своєму широкому вживанні, а не тільки в застосуванні до людини, в європейській гуманітарно-філософській традиції характеризувала загальність буття: будь-яке суще тотожне собі, а тому, що воно суще, воно тотожне й будь-якому іншому сущому. Ідентичність виключала відмінність, тому що заперечувала інше буття, а разом з тим і причину того, що є іншим – зміни.

Водночас, класична філософська парадигма поглибила передумови переорієнтації вектора ідентичності з зовнішніх чинників на внутрішній світ самої людини, з ідентичності як уподібнення на ідентичність як рівність самому собі. Підстави амбівалентності ідентичності слід вбачати в історично мінливих обставинах, що відповідно відбиваються у внутрішньому духовному світі людини.

Доведено, що поряд із поняттям ідентичності варто розглянути й дефініцію «само- ідентичність». Актуальність проблеми **самоідентичності** в сучасну епоху зумовлена насамперед кардинальними та соціокультурними перетвореннями, які відбуваються в світі.

Проблема самоідентичності об’єднує довкола себе усю множину індивідуальних проявів людини, забезпечує її поліфонічну цілісність при всій багатоманітності соціальних ролей.

Під *професійною ідентичністю майбутніх учителів гуманітарних дисциплін* розуміємо інтегративне утворення, що виступає рушійною силою розвитку і характеризується ціннісним ставленням до себе (самосвідомість),

є основою поведінки, образу життя людини, здатністю до розпізнання в педагогічній діяльності власних властивостей, необхідних для сформованості образу «Я – педагог», розвитку професійного «Я»-образу і є складовою особистісної ідентичності. Набуває трансформацій у процесі життєдіяльності людини в результаті взаємодії особистості з навколишнім соціальним середовищем, в результаті саморозвитку, самовдосконалення тощо.

Ураховуючи те, що професійна ідентичність спрямована на досягнення певного рівня професійної майстерності, на нашу думку, формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін може передбачати наявність і розвиток таких *структурних компонентів:* мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-регулятивний.

Обгрунтовано сукупність педагогічних умов дослідження, а саме: усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності; забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності; створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу.

Таким чином, обґрунтовані педагогічні умови є основою для визначення змісту, характеру і форм організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

На підставі визначених і обґрунтованих вище педагогічних умов, нами розроблена технологія їх реалізації та модель формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Основні положення означеного розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [158; 99; 154; 100; 98].

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Критерії, показники, рівні сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Метою дослідно-педагогічного експерименту було визначення рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін та педагогічних умов, що впливають на їх формування.

Відповідно до мети дослідження визначено завдання констатувального експерименту:

- розробити критерії, показники, рівневі характеристики сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін;
- визначити рівні сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Для реалізації завдань визначено коло учасників експерименту: студенти третього курсу спеціальності «Мова та література (англійська)» на

денній формі навчання. Усього до дослідження залучено 104 студентів, зокрема Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (52 особи) та ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (52 особи).

Для констатації рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін визначено критерії та показники.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії, показники та діагностичний інструментарій дослідження сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Компоненти	**Критерії**	**Показники**	**Діагностичний інструментарій**
Мотиваційно-ціннісний	Аксіологічно-спонукальний	- усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією; - наявність інтересу до майбутньої професії; - ціннісне ставлення до майбутньої професії	- тест на запам'ятовування професійно орієнтованих видів діяльності; - доповнення тверджень; - анкетування; - картка вияву інтересу; - ранжування ціннісних орієнтацій; - бесіда зі студентами.
Когнітивно-діяльнісний	Знаннєво-продуктивний	- обізнаність у нових досягненнях з фахових методик; - вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування; - вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та	- картки «Сучасні джерела з фахових предметів»; - добір методичних джерел; - усні висловлювання у ролі вчителя; - написання есе; - «Сплануй свій день»; - визначення короткострокових та

		планування	довгострокових цілей
Оцінно-регулятивний	Рефлексивний	- професійна самоідентифікація; - нельзя - вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін; - взаємооцінка сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови	- картка самоідентифікації; - написання есе «Успіх у майбутній кар'єрі»; - самооцінювання сильних сторін особистості; - аналіз фрагменту уроку; - взаємооцінка рис особистості.

Як визначено з таблиці, критеріями сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є аксіологічний, знаннєво-продуктивний та рефлексивний. Показники, розроблені до кожного критерію, ураховують обсяг знань, отриманих студентами протягом попередніх років навчання у вузі, їхні практичні навички, дозволяють характеризувати їхню поведінку у ситуаціях, дотичних до майбутньої професії, а також відбивати стійкість виявленого критерію.

Перший критерій – аксіологічний – передбачає наявність у студентів ціннісних орієнтирів, що відповідають обраній професії. Відповідність особистих моральних принципів таким, що необхідні для успішного виконання майбутніх професійних обов'язків, свідчить про готовність студентів приймати адекватні з точки зору моральності рішення, уміти показувати на власному прикладі лінію поведінки, що ураховує інтереси інших людей, та сприяти розвитку найкращих людських якостей у своїх майбутніх учнів.

Також аксіологічний критерій враховує мотивацію студентів до опанування професійними знаннями, уміннями та навичками. Наявність високої мотивації сприяє більш ґрунтовному засвоєнню навчального матеріалу, пропонованому у вузі, і в подальшому забезпечує професіоналізм у роботі з дітьми. Показниками означеного критерію обрано такі:

- усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією;

- наявність інтересу до майбутньої професії;

- ціннісне ставлення до майбутньої професії.

Наступним критерієм сформованості професійної ідентичності обрано знаннєво-продуктивний критерій. Професійні знання здобуваються студентами протягом всього строку навчання у вузі під час засвоєння фахових дисциплін, однак з огляду на сформованість професійної ідентичності важлива не тільки наявність таких знань у студентів, а й усвідомлення ними того факту, що фахові методики постійно розвиваються та доповнюються, а отже виникає необхідність у постійному відстежуванні нових напрацювань в обраній галузі. Відтак, студентам необхідно володіти навичками з постійного самовдосконалення в професійній сфері, уміннями планувати свою самостійну роботу, ставити перед собою цілі та досягати їх, послідовно виконуючи заплановані дії.

Знаннєво-продуктивний критерій відображає зв'язок між професійними знаннями, отриманими студентами під час навчання, в тому числі самостійного, та їхнім застосуванням під час практичних занять та у процесі мікро-викладання, що максимально наближує студентів до реальної ситуації роботи з дітьми. Показниками знаннєво-продуктивного критерію обрано:

- обізнаність у нових досягненнях з фахових методик;
- вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування;
- вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування.

Рефлексивний критерій передбачає визначення, наскільки студент співвідносить себе з обраною професією. Для успішного виконання професійних обов'язків важлива наявність у студента еталонного образу вчителя, до якого він прагне, а також умінь оцінювати власну особистість з точки зору її відповідності еталону. Крім того, оскільки розвиток

професійних знань, умінь та навичок – процес безперервний, студент повинен усвідомлювати необхідність постійного моніторингу власного самовдосконалення та володіти відповідним інструментарієм. Показниками цього критерію визначено такі:

- професійна самоідентифікація;

- вміння здійснювати самооцінювання власних професійно значущих якостей (адекватне, неадекватне; сильних та слабких сторі);

- взаємооцінка сформованості знань, умінь та навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови.

На підставі визначених критеріїв та їх показників схарактеризовано три рівні сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: достатній, задовільний, низький. На нашу думку, високий рівень професійної ідентичності можна спостерігати лише в творчих вчителів-практиків, які мають відповідну професійну підготовку, певний стаж і досвід роботи з учнями ЗОШ та які обізнані з різним сучасним інструментарієм щодо навчання учнів англійської мови зокрема. Опишемо виокремлені нами рівні сформованості професійної ідентичності:

Достатній рівень сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін передбачає усвідомлення студентами своїх мотивів до опанування майбутньої професії. Студенти перераховують причини свого вибору спеціальності у вузі, що ґрунтуються на свідомому розумінні, які види діяльності передбачає обрана професія. Вони позитивно ставляться щодо процесу навчання у вузі, при цьому труднощі в засвоєнні певного матеріалу сприймають як тимчасові та такі, що можна подолати власними зусиллями. Студентів приваблює перспектива роботи з дітьми, у вільний від навчання час вони займаються волонтерською роботою з дітьми або надають приватні уроки та консультації дітям.

Студенти займаються англійською мовою не тільки в рамках аудиторної та самостійної роботи за завданнями викладачів, а й за власним вибором читають сучасні книжки англійською мовою, переглядають відео та

слухають музику англійською мовою. Вони здатні визначити ключові цінності та моральні орієнтири, якими повинен володіти учитель англійської мови, пояснюючи їх при цьому власними прикладами з можливих робочих ситуацій. Студенти систематично займаються самоосвітою з методики викладання англійської мови, слідкуючи за новими методами роботи в мережі інтернет та у фахових періодичних виданнях. Їхнє мовлення як англійською, так і українською мовою вирізняється грамотністю, лексичною розмаїтістю та логічною побудовою висловлювань. Вони не мають труднощів у поясненні своєї точки зору, а також з легкістю моделюють ситуації, у яких повинні висловлюватися у ролі вчителя англійської мови.

До достатнього рівня також були віднесені студенти, які мали сформовані навички планування свого самостійного навчального процесу. Вони уміли розставляти пріоритети між навчанням та особистим життям. Студенти були здатні формулювати свої короткострокові та довгострокові цілі щодо покращення власних знань, умінь та навичок, необхідних у майбутній професії. Вони вміли об’єктивно визначати свої сильні та слабкі сторони з огляду на обрану професію, однозначно формулювали послідовність власних дій з подолання особистих вад. Студенти вміли здійснювати об’єктивну оцінку своїх одногрупників під час моделювання ситуацій, з якими вони зіткнулися в школі. Загальне ставлення до обраної професії позитивне, робота учителя англійської мови сприймалася як соціально значуща та цікава.

Задовільний рівень сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін передбачає часткове усвідомлення студентами своїх мотивів до опанування майбутньої професії. Пояснюючи свій вибір професії, студенти робили акцент на тому, що їм подобається англійська мова та спілкування нею, проте не згадували про те, що їхня професія пов’язана саме з викладанням мови, а не просто користуванням нею. Вони нейтрально висловлювалися щодо процесу навчання у вузі, при цьому труднощі в засвоєнні певного матеріалу

пов’язували як зі своїми власними недоліками, так і з зовнішніми причинами, які, на їх погляд, вони не можуть контролювати. Студентів приваблювала перспектива роботи з дітьми, однак вони не мали практичного досвіду спілкування з ними в ролі вчителя або консультанта.

За власним бажанням вони не читали книжок англійською мовою та не переглядали відео, однак слухали пісні англійською мовою. Визначаючи ключові цінності та моральні орієнтири, якими повинен володіти вчитель англійської мови, вони називали цінності, властиві професії вчителя загалом. Студенти з власної ініціативи не переглядали фахові періодичні видання та не слідкували за новими методами викладання в мережі інтернет, окрім випадків, коли це необхідно для виконання домашніх завдань з методики викладання англійської мови. Їхнє мовлення українською мовою вирізняється грамотністю, достатньою лексичною розмаїтістю та логічною побудовою висловлювань, однак мовлення англійською мовою характеризується наявністю незначних помилок, недостатньо великим словниковим запасом та униканням довгих висловлювань. Під час висловлювань у ролі вчителя англійської мови вони говорять короткими реченнями, допускають помилки та неясно формулюють власну думку.

Також студенти відносяться до задовільного рівня за умови наявності невеликих навичок планування свого навчального процесу, що часто вступає у конфлікт із їхнім особистим життям. Студенти не здатні диференціювати коротко- та довгострокові цілі щодо покращення власних знань, умінь та навичок, необхідних у майбутній професії, однак мають базові уявлення про те, яким чином такі цілі необхідно перед собою ставити. Вони уміють об’єктивно визначати свої сильні сторони, проте дещо необ’єктивні у визначенні слабких сторін з огляду на обрану професію, прагнуть самовдосконалюватися та боротися з власними недоліками, проте не мають чіткого плану дій. Студенти уміють здійснювати об’єктивну оцінку своїх одногрупників під час моделювання ситуацій, з якими вони зіткнуться у

школі. Загальне ставлення до обраної професії позитивне, робота учителя англійської мови сприймається як цікава та важка.

Низький рівень сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін передбачає неможливість студентами сформулювати власні мотиви до опанування майбутньої професії. Пояснюючи свій вибір професії, студенти пригадують вплив на цей вибір батьків, а також інші причини, що не пов'язані із розумінням сутності майбутньої професії. Процес навчання у вузі не викликає у них інтересу, вони стикаються із труднощами під час навчання, проте не пов'язують їх із відсутністю власного бажання засвоювати нові знання. Студенти розуміють, що їхня робота передбачає спілкування з дітьми, і дана перспектива їх лякає, оскільки вони не впевнені, що зможуть знайти з дітьми спільну мову.

Студенти займаються англійською мовою виключно в межах аудиторної та самостійної роботи. Їм не цікаво читати книжки англійською мовою, перегляд відео англійською викликає в них негативні емоції, оскільки вони не сприймають велику частину інформації. Визначаючи ключові цінності та моральні орієнтири, якими повинен володіти учитель англійської мови, вони називають базові цінності, властиві професії вчителя загалом. Студенти з власної ініціативи не переглядають фахові періодичні видання та не слідкують за новими методами викладання в мережі інтернет, окрім випадків, коли це є прямою вказівкою викладача. Їхнє мовлення українською мовою вирізняється достатньою грамотністю та лексичною розмаїтістю, однак мовлення англійською мовою характеризується наявністю великої кількості помилок, мінімальним словниковим; як українською, так і англійською мовою студенти висловлюються коротко та уривчасто. Під час висловлювань у ролі вчителя англійської мови вони говорять короткими неповними реченнями, допускають граматичні помилки, незнайомі їм слова називають українською або російською мовою.

Також студенти відносяться до низького рівня за умови відсутності навичок планування свого самостійного навчального процесу. Їм важко

розмежовувати вільний час на час для навчання та час для особистого життя. Студенти не ставлять перед собою цілі щодо покращення власних знань, умінь та навичок, необхідних у майбутній професії, у плануванні своєї роботи вони повністю покладаються на викладачів. Вони не уміють об'єктивно визначати свої сильні сторони, перебільшуючи їх, а також є необ'єктивними у визначенні слабких сторін з огляду на обрану професію. Вони не прагнуть самовдосконалюватися та боротися з власними недоліками, однак готові виконувати необхідні види діяльності, якщо це покращить їхню оцінку з певної дисципліни. Студенти уміють здійснювати достатньо об'єктивну оцінку своїх одногрупників під час моделювання ситуацій, з якими вони зіткнуться у школі. Загальне ставлення до обраної професії нейтральне, робота учителя англійської мови сприймається як важка та нецікава.

Визначення рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на основі відповідних критеріїв та показників надало можливість здійснити діагностику, визначити модель та методику навчально-виховної роботи, простежити динаміку проявів сформованості професійної ідентичності у студентів в експериментальній групі.

Діагностична база дослідження розроблена з використанням праць низки дослідників, що були адаптовані до завдань власного наукового дослідження [162; 152; 160; 161; 150; 141; 164].

Так, завдання «Тест на запам'ятовування професійно орієнтованих видів діяльності» спирається на дослідження способів вимірювання мотивації, проведене у 2014 американськими ученими Туре-Тіллері та Фішбах (Touré-Tillery та Fishbach) [161]. На думку дослідників, мотивацію можна вимірювати тим, наскільки доступні у пам'яті досліджуваного є концепти, пов'язані з досягненням мети. Тобто, чим вищою є мотивація у досягненні мети, тим більш особа схильна запам'ятовувати, розпізнавати та помічати концепції, людей або об'єкти, пов'язані з цією метою.

Анкетування для вияву прояву показника «наявність інтересу до майбутньої професії» ґрунтується на дослідженні, проведеному Тайлер-Вуд, Кнежеком та Крістенсен у 2010 [162], що спрямоване на розробку інструментарію з оцінювання інтересу студентів у вивченні фахових дисциплін та зацікавленості у здійсненні майбутньої професії.

Твердження, наведені у картці для вияву інтересу до майбутньої професії, розроблені за аналогією з анкетуванням, проведеним Лізою Лінненбрік-Гарсія та її колегами у рамках дослідження з вимірювання ситуативного інтересу під час академічного навчання [152].

Завдання «Ранжування ціннісних орієнтацій», що спрямоване на виявлення ціннісного ставлення до майбутньої професії, ґрунтується на методиці вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича [160]. За теорією дослідника, всі ціннісні орієнтації поділяються на дві групи: термінальні цінності (цінності, що визначають сенс життя людини) та інструментальні цінності (переконання людини у тому, який спосіб поведінки є найбільш прийнятним у будь-якій ситуації). Людині пропонується два набори карток (за двома групами цінностей), на яких наведено по 18 цінностей, які необхідно ранжувати за їхньою значимістю для особистості.

У рамках нашого дослідження студентам пропонувалась менша кількість цінностей для ранжування, які були обрані з огляду на їхню важливість виключно у професійній сфері життя, а не в усіх сферах діяльності особистості, що передбачено в тесті М. Рокича. Означена методика була модифікована нами згідно завдань нашого дослідження.

Для розробки завдання «Сплануй свій день» (спрямованого на визначення вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування) було використано дослідження, проведене у 2010 році ученими з Німеччини та Швейцарії [150]. У своєму дослідженні планувальних навичок автори розробили комп'ютерну програму під назвою «Plan-a-Day» («Сплануй день»), яка пропонувала досліджуваним уявити себе співробітниками великої компанії, у обов'язки якого входить виконувати

певну кількість завдань свого керівника з переміщенням по місту. Учасники експерименту повинні були логічно скласти свій розклад, враховуючи час на виконання згаданих операцій, а також час на переміщення містом.

За основу методики «Картка самоідентифікації» взяті результати досліджень Чін Пей Тана та Хонг Ріу Ву (2013) [141; 164]. Чін Пей Тан пропонує здійснювати вимірювання професійної самоідентичності через відповіді респондентів на запитання, пов'язані з тим, як студенти почувають себе, коли їх асоціюють з певною професійною групою, чи відчувають вони себе частиною професійної спільноти і чи мають сильні зв'язки з членами цієї групи [141, с. 30 – 32]. На думку Хонг Ріу Ву, поставлені респондентам запитання повинні охоплювати такі сфери: поведінка, що свідчить про залученість до професійної діяльності, професійні знання, професійні ролі, особистісне ставлення, філософія професії та професійні цінності [164, с. 80 – 82]. У розробленому нами завданні ми врахували погляди обох учених.

Для визначення рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін було розроблено серію завдань з використанням наступних методик: анкетування, тестування, просте ранжування, ранжування за шкалою Лайкерта, бесіда, ділова гра, написання есе, написання відгуку.

За критеріями (аксіологічний, знаннєво-продуктивний, рефлексивний) до кожного з показників було дібрано по 2 індивідуальних завдання. Опишемо їх.

Аксіологічний критерій

Показник: усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією

Завдання 1. Тест на запам'ятовування професійно орієнтованих видів діяльності.

Мета: виявити ступінь мотивації студентів до здійснення видів діяльності, спрямованих на здобуток професійних знань, умінь та навичок.

Студентам пропонувалося ознайомитися зі списком занять, якими протягом тижня буде займатися студент – майбутній учитель англійської мови. Учасники експерименту повинні протягом 5 хвилин розглянути даний список та згрупувати заняття у довільну кількість груп за принципом, який вони вважають доречним (див. додаток Б.1).

Завдання: Вам пропонується список різних занять, якими студент, майбутній учитель англійської мови, зайнятий протягом тижня. Згрупуйте, будь ласка, ці заняття в будь-яку кількість груп, які Ви вважаєте доречними (5 хвилин на виконання завдання).

Протягом тижня студент, майбутній учитель англійської мови, займається:

- читанням книжок англійською мовою;
- спілкуванням з іншими студентами;
- плануванням свого вільного часу;
- відвідуванням лекцій;
- відвідуванням друзів та сім'ї;
- написанням реферату з методики викладанням англійської мови;
- сном;
- переглядом матеріалів в інтернеті;
- підготовкою до майбутнього екзамену;
- проведенням онлайн дослідження з дитячої психології;
- відвідуванням кінотеатру;
- спілкуванням з американськими друзями в Фейсбук;
- плануванням літніх канікул;
- виконуванням домашніх завдань;
- переглядом новин на національному телебаченні;
- веденням щоденнику;
- відвідуванням тренажерного залу;
- роботою у якості перекладача-фрілансера;

- спілкуванням з друзями по телефону;
- переглядом серіалів англійською мовою.

Після того, як сплинуть 5 хвилин, викладач збирає заповнені студентами картки та просить їх записати на чистих аркушах як можна більше зі згаданих видів діяльності, що сприяють опануванню студентом майбутньої професії. Що більше студент пригадає відповідних видів діяльності, тим вищою є його власна мотивація у засвоєнні професійних знань, а отже й усвідомлення власних мотивів під час навчання.

Шкала оцінювання: 1 бал за кожен пригаданий вид діяльності, що сприяє опануванню майбутньої професії (читання книжок англійською мовою, відвідування лекцій, написання реферату з методики викладанням англійської мови, підготовка до майбутнього екзамену, проведення онлайн дослідження з дитячої психології, спілкування з американськими друзями в Фейсбук, виконування домашніх завдань, робота у якості перекладача-фрілансера, перегляд серіалів англійською мовою); 0 балів за кожен пригаданий вид діяльності, що не відповідає завданню.

Низький рівень прояву показника – 3 бали та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 6 балів;

Достатній рівень прояву показника – 7 балів та більше.

Завдання 2. Доповнення тверджень

Мета: виявити усвідомлення студентами власних мотивів до опанування майбутньої професії.

Студентам пропонується завершити речення, наведені у картці (див. додаток Б.2).

Завдання: Завершіть подані нижче речення так, щоб вони висловлювали Вашу особисту думку.

1. Я обрав кар’єру вчителя англійської мови, тому що …….
2. У викладанні англійської мови мені подобається ……...
3. Якщо мені не хочеться виконувати домашнє завдання, я ……...

4. Коли я не розумію завдання, яке необхідно виконати вдома……...

5. Найважче для мене є вивчення ……., тому що …….

Шкала оцінювання: 2 бали – за кожне завершене твердження, за умови що студент демонструє свідоме ставлення до обраної професії, висловлює наполегливість у процесі навчання та високу мотивацію до здобуття знань та подолання труднощів на цьому шляху; 1 бал - за кожне завершене твердження, якщо студент демонструє нейтрально ставиться до обраної професії, висловлює середню мотивацію в опануванні нею та виявляє низьку готовність долати труднощі в навчанні; 0 бал – за кожне завершене твердження, якщо воно свідчить про відсутність або низьку мотивацію студента в опануванні майбутньою професією, неготовність долати труднощі в навчанні та несвідомість у здійсненні вибору професії.

Низький рівень прояву показника – 3 бали та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 7 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 8 до 10 балів.

Показник: наявність інтересу до майбутньої професії

Завдання 3. Анкетування

Мета: виявити ступінь зацікавленості студентів у виконанні видів діяльності, характерних для роботи вчителя англійської мови.

Анкета побудована на принципі шкали Лайкерта, за якою вимірюється сила установки відносно певного об’єкту. В анкеті використано 5 пар прикметників у якості дескрипторів ставлення до ключових тверджень, що відображають сприйняття студентами п’яти видів діяльності, тісно пов’язаних із майбутньою професією, а саме: робота з дітьми, поглиблення власних знань з англійської мови, пояснення правил, планування занять та розробка власних завдань та візуальних опор для використання під час уроку (див. додаток Б.3).

Завдання в анкеті: Обведіть одну цифру у квадраті між кожною парою прикметників, щоб висловити Ваше ставлення до вказаних занять.

Студенти вказують своє ставлення до зазначених в анкеті видів діяльності, роблячи свій вибір на шкалі між п’ятьма парами прикметників, а саме: надзвичайно – прозаїчно, привабливо – непривабливо, захоплююче – не викликає емоцій, має велике значення – не має значення, нудно – цікаво.

Нижче наведено анкету з одним із п’яти тверджень.

Для мене працювати з дітьми:

1	надзвичайно	1	2	3	4	5	6	7	прозаїчно
2	привабливо	1	2	3	4	5	6	7	непривабливо
3	захоплююче	1	2	3	4	5	6	7	не викликає емоцій
4	не має значення	1	2	3	4	5	6	7	має велике значення
5	нудно	1	2	3	4	5	6	7	цікаво

Важливо врахувати, що порядок розташування пар прикметників у кожному блоці для характеристики тверджень є різним. Така організація анкети змушує студентів більш уважно поставитися до виконання завдання та уникнути механічного копіювання відповідей з одного блоку в інший.

Шкала оцінювання: Оскільки анкета складається з п’яти блоків, у кожному з яких міститься по 5 відповідей студентів, обчислювання отриманих результатів відбувається у декілька етапів. На першому етапі підраховується кількість балів, набраних студентів у кожному блоці. При цьому враховується той факт, що пари прикметників складаються з одного прикметника на означення позитивного ставлення до твердження («надзвичайно», «привабливо», «захоплююче», «має велике значення», «цікаво») та одного прикметника на означення негативного ставлення до твердження («прозаїчно», «непривабливо», «не викликає емоцій», «не має значення», «нудно»). Якщо в першому стовпчику знаходиться негативний прикметник, то кількість набраних балів у відповідному рядку відповідає цифрі, обведеній студентом; якщо в першому стовпчику знаходиться позитивний прикметник, то обведені студентом цифри трансформуються в бали за наступним принципом: 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1. Таким чином, за максимальний прояв позитивного ставлення до тверджень студенти отримають більшу кількість балів. Як результат, найбільша

кількість балів, отриманих за кожен блок, дорівнює 35 балам. На другому етапі обчислювання даних, бали, нараховані за кожен блок, діляться на 7 та сумуються між собою. Найбільша кількість балів, які можуть бути нараховані за заповнену анкета, дорівнює 25.

Низький рівень прояву показника – 8 балів та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 9 до 17 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 18 до 25 балів.

Завдання 4. Картка вияву інтересу

Мета: виявити ступінь зацікавленості студентів у майбутній професії через ставлення до фахових дисциплін та знань, що вони там отримують.

Студентам пропонується висловити своє ставлення до наведених у картці тверджень, проставивши поряд з кожним із них цифру від 1 до 7, де 1 означає крайню незгоду, а 7 – абсолютну згоду із твердженням. Вісім тверджень фокусуються на тому, наскільки матеріал, що вивчається студентами на фахових дисциплінах, є для них цікавим і чи бачать вони зв'язок між навчанням та виконанням майбутніх професійних обов’язків (див. додаток Б.4).

Картка вияву інтересу містить наступні твердження:

1. Я вважаю, що діяльність з навчання англійської мови є дуже цікавою.
2. Навчання англійської мови захоплює мене.
3. Я у захопленні від англійської мови.
4. Я вважаю, що те, що ми вивчаємо на нашій спеціальності, дуже важливе.
5. Я вважаю, що те, чому я навчаюсь в університеті, для мене особисто дуже корисне.
6. Відверто кажучи, я не вважаю навчання англійської цікавим заняттям для себе.
7. Я точно знаю, яким чином зможу використовувати здобуті знання в реальному житті.

8. Вивчення того, як викладати англійську, виявилося для мене марнуванням часу.

Шкала оцінювання. Під час обчислювання результатів анкетування враховується той факт, що в картці міститься 6 позитивних тверджень (твердження за номерами 1, 2, 3, 4, 5, 7) та 2 негативних (номери 6 та 8). Для підрахування загального результату цифри, виставлені студентами навпроти позитивних тверджень, сумуються, а цифри, виставлені навпроти негативних тверджень, сумуються після їх трансформації у бали за наступним принципом: 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1. Отриманий загальний бал ділимо на 4, завдяки чому максимальна кількість балів за результатами заповнення картки вияву інтересу дорівнює 14 балам.

Низький рівень прояву показника – 4 бали та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 5 до 9 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 10 до 14 балів.

Показник: ціннісне ставлення до майбутньої професії

Завдання 5. Ранжування ціннісних орієнтацій

Мета: виявити, які ціннісні орієнтації студенти вважають за найбільш важливими для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Студенти отримують по 2 картки з переліками цінностей. Їхнє завдання – присвоїти номер кожній з них, де перша цінність – найбільш важлива для реалізації майбутньої професійної діяльності (див. додаток Б.5).

Завдання: Вам пропонуються дві картки зі список цінностей та базових принципів, якими Ви будете керуватися у своєму професійному житті. Будь-ласка, розташуйте їх у порядку значимості особисто для Вас. Найбільш важлива цінність отримає номер 1, найменш важлива цінність буде останньою у Вашому ранжуванні.

Бланки ціннісних орієнтацій за М. Рокичем

Термінальні цінності	
Свобода: незалежність, свобода вибору	
Рівність: братерство, рівні можливості для всіх	
Самоповага: самооцінка	

Щастя: задоволеність	
Мудрість: зріле розуміння життя	
Справжня дружба: близькі товариські стосунки	
Продуктивне життя: можливість робити внесок у життя інших	
Внутрішня гармонія: відсутність внутрішнього конфлікту	
Соціальне визнання: повага, захоплення з боку інших	
Цікаве, насичене життя: активне життя	

Інструментальні цінності	
Амбіційність: працьовитий, наполегливий	
Широта поглядів: відкритий новому	
Здібність: компетентний, ефективний	
Веселість: безтурботний, радісний	
Відважність: уміння відстоювати свої переконання	
Уміння пробачати: готовий вибачати інших	
Готовність допомагати: працювати на благо інших	
Чесність: відкритий, правдивий	
Творчість: схильний до ризику, креативний	
Розум: розумний, вдумливий	
Логіка: послідовний, раціональний	
Відповідальність: надійний, вірний	

У представленому тесті немає правильних і неправильних відповідей. Він є відображенням Вашої власної системи цінностей.

Шкала оцінювання: Під час обчислення результатів за цим завданням беремо до уваги, які цінності студенти включили до першої половини свого списку з кожної групи цінностей (тобто присвоїли їм номери від 1 до 5 у картці термінальних цінностей та номери від 1 до 6 у картці інструментальних цінностей). Враховуємо присутність у цих частинах списків наступних цінностей: рівність, мудрість та свобода (термінальні цінності); готовність допомагати, широта поглядів та відповідальність (інструментальні цінності). За кожну згадану цінність, якщо вона розташована у першій половині списку цінностей, утвореного студентом, нараховуємо по 3 бали.

Низький рівень прояву показника – 5 балів та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 6 до 12 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 13 до 18 балів.

Завдання 6. Бесіда зі студентами

Мета: виявити розуміння студентами поняття професійних цінностей на відміну від цінностей особистих.

У короткій індивідуальній бесіді зі студентами викладач визначає, наскільки студенти готові підпорядковувати власні цінності цінностям професійним. Студенти відповідають на наступні запитання англійською мовою: - Як Ви розумієте поняття «конфлікт цінностей»?

- Які з Ваших особистих життєвих цінностей можуть у певних професійних ситуаціях суперечити професійним цінностям? Наведіть приклад такої можливої ситуації та назвіть цінності, що вступили у суперечність.

Загальну таблицю шкали оцінювання за аксіологічним критерієм наводимо нижче (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

Загальна таблиця шкали оцінювання за аксіологічним критерієм

Завдання	Достатній рівень (кількість балів)	Задовільний рівень (кількість балів)	Низький рівень (кількість балів)
Завдання 1	7 – 9	4 – 6	0 – 3
Завдання 2	8 – 10	4 – 7	0 – 3
Завдання 3	18 – 25	9 – 17	0 – 8
Завдання 4	10 – 14	5 – 9	0 – 4
Завдання 5	13 – 18	6 – 12	0 – 5
Завдання 6	8 – 10	4 – 7	1 – 3

Шкала оцінювання: За результатами бесіди студенти отримають бали від 1 до 10, де 10 балів означають повне розуміння студентом понять цінностей та конфлікту цінностей, уміння ілюструвати свої погляди влучними прикладами з життя вчителя англійської мови, розрізнення особистих та професійних цінностей з висловлюванням власних незалежних спостережень, а 1 бал свідчить про мінімальне розуміння поняття цінностей, нездатність розрізняти професійні та особисті цінності та відсутність

ілюстрування своїх думок ситуаціями з життя вчителя англійської мови.

Низький рівень прояву показника – від 1 до 3 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 7 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 8 до 10 балів.

Результати виконання завдань за аксіологічним критерієм представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати виконання завдань за аксіологічним критерієм

Завдання	**Рівні**	**Виконання завдань за групами студентів, %**	
		ЕГ	КГ
Завдання №1	Достатній	10	12
	Задовільний	62	63
	Низький	28	25
Завдання №2	Достатній	15	10
	Задовільний	53	61
	Низький	32	29
Завдання №3	Достатній	18	22
	Задовільний	48	42
	Низький	34	36
Завдання №4	Достатній	23	20
	Задовільний	63	62
	Низький	14	18
Завдання №5	Достатній	0	3
	Задовільний	55	59
	Низький	45	38

Продовж. табл. 2.3

Завдання	**Рівні**	**Виконання завдань за групами студентів, %**	
		ЕГ	КГ
Завдання №6	Достатній	2	2
	Задовільний	38	45
	Низький	60	53
Середнє	Достатній	11,3	11,5

арифметичне, %	Задовільний	53,2	55,3
	Низький	35,5	33,2

Як видно з таблиці, за аксіологічним критерієм на достатньому рівні знаходилось 11,3% студентів експериментальної групи та 11,5% студентів контрольної групи; на задовільному рівні в експериментальній групі знаходилось 53,2% студентів, а в контрольній групі – 55,3% студентів; на низькому рівні – 35,5% студентів експериментальної групи та 33,2% студентів контрольної групи. Отримані результати свідчать, що в студентів присутня низька мотивація до опанування майбутньою професією; більшість студентів виявляють інтерес лише до процесу вивчення англійської мови, при цьому перспектива роботи з дітьми та розробки власних уроків з англійської мови не викликає у них великого захоплення; студенти демонструють мінімальне розуміння особливостей ціннісних орієнтацій вчителя саме англійської мови, плутаючи поняття особистих та професійних цінностей.

Знаннєво-продуктивний критерій

Показник: обізнаність у нових досягненнях з фахових методик

Завдання 7. Картки «Сучасні джерела з фахових предметів»

Мета: виявити, наскільки студенти слідкують за новими джерелами інформації з викладання англійської мови.

Студенти отримають картки із завданнями англійською мовою, у яких вони повинні назвати додаткові ресурси з фахової інформації, якими вони систематично користуються. У картках зазначені наступні завдання:

1. Наведіть 5 інтернет ресурсів, якими Ви користуєтесь для розробки фрагментів уроків з англійської мови.
2. За якими періодичними виданнями, корисними для вивчення англійської мови, Ви слідкуєте. Назвіть принаймні 3 видання.
3. Назвіть учителів англійської мови, за чиїми блогами або відео-уроками Ви слідкуєте в мережі інтернет (не менше 3 вчителів).

4. Згадайте останню книгу з методики викладання англійської мови або будь-якого фахового предмету, яку Ви прочитали за рекомендацією викладача. Вкажіть автора, назву книги та час, коли Ви вивчали дану книгу.

5. Назвіть книгу/добірку рекомендацій/статтю з методики викладання англійської мови, яку Ви самостійно вивчили з власної ініціативи. Чому Ви обрали саме цю книгу? Яку нову інформацію Ви отримали?

Шкала оцінювання. Завдання 1, 2 та 3 у картці: по 1 балу за кожен наведений студентом ресурс, періодичне видання, прізвище вчителя; завдання 4 та 5: 1 бал за згадану назву книги або автора, 2 бали – за повну відповідь на запитання. Максимальна кількість балів за виконання повного завдання у картці – 15 балів.

Низький рівень прояву показника – 4 бали та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 10 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 11 до 15 балів.

Завдання 8. Добір методичних джерел

Мета: оцінити уміння студентів самостійно добирати додаткові джерела інформації з методики викладання англійської мови.

Викладач пропонує кожному зі студентів витяги картку. На картках викладач записує наступне: «Пояснення нових лексичних одиниць», «Переглядове читання», «Діалогічне мовлення», «Вимова певного приголосного звуку».

Студенти отримають такі завдання для підготовки вдома стосовно матеріалу, вказаного в їхній картці.

1. Доберіть 3 оригінальних способи навчання дітей молодшого шкільного віку матеріалу, що вказаний у Вашій картці, та коротко поясніть їхню сутність. Важливо, дані способи не були згадані у Вашому підручнику з методики викладання англійської мови.

2. Запишіть джерело (джерела), де Ви знайшли обрані методичні рекомендації, а саме: назва статті/підручника, автор, рік видання.

3. Коротко у письмовій формі поясніть, чому Ви вважаєте, що ці методики будуть цікаві дітям.

4. Проілюструйте дані способи на прикладах у вигляді фрагменту уроку.

Шкала оцінювання. Завдання 1: по 2 бали за кожен з методичних прийомів, якщо вони вирізняються оригінальністю та студент чітко пояснює їхню сутність; по 1 балу за кожен методичний прийом, якщо він вирізняється оригінальністю, проте студент нечітко розкриває його сутність; по 0 балів за відсутню відповідь або наведення прийомів, що містяться в основному підручнику з методики викладання англійської мови. Завдання 2: 1 бал за наявність посилання на джерело; 0 балів – джерело відсутнє. Завдання 3: 2 бали за відповідь, яка демонструє розуміння студентом доцільності використання обраних ним методик для роботи з дітьми; 1 бал – за відповідь, яка демонструє поверхове розуміння студентом доцільності використання обраних ним методик для роботи з дітьми; 0 балів – відповідь відсутня або демонструє відсутність розуміння студентом особливостей роботи з дітьми за обраними ним методиками. Завдання 4: виставляється 3 бали за фрагменти уроку, у яких наведені приклади відповідають обраним методикам та особливостям сприйняття дітьми; 2 бали – за фрагменти уроку, у яких приклади відповідають обраним методикам, проте можуть викликати певні труднощі у сприйнятті дітьми; 1 бал – не всі приклади, використані у фрагменті уроку, відповідають обраним методикам та можуть викликати певні труднощі у сприйнятті дітьми. Максимальна кількість балів за повне виконання завдання становить 12 балів.

Низький рівень прояву показника – від 1 до 4 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 5 до 8 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 9 до 12 балів.

Показник: вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування

Завдання 9. Усні висловлювання у ролі вчителя.

Мета: виявити уміння студентів грамотно формулювати в усній формі завдання з англійської мови.

Студенти отримають картки з наступними *завданнями* англійською мовою:

Уявіть себе у ролі вчителя англійської мови для учнів 10 класу. Вам необхідно сформулювати для дітей 2 типи домашніх завдань, а також пояснити граматичний матеріал, що вказано у картці нижче. Ви повинні підготувати свої висловлювання англійською мовою таким чином, щоб учні повністю зрозуміли вас. Важливо: не виконуйте дослівний переклад завдань з картки – наведені формулювання є лише основою вашого висловлювання.

1) Необхідно дати учням домашнє завдання прочитати текст, визначити його головну думку, скласти план до тексту та бути готовим переказувати текст за складеним планом. Дайте додаткові рекомендації, як успішно виконати це завдання.

2) Поясніть учням, що вони повинні підготувати усну доповідь з теми «найбільш вражаюче відкриття 2016 року у галузі технологій». Дайте учням роз'яснення щодо необхідного обсягу доповіді, можливих джерел, способу презентації тощо.

3) Усно поясніть учням різницю між двома граматичними конструкціями: «to be used to» та «to get used to», проілюструйте свої пояснення прикладами.

Для підготовки виконання даного завдання студенти мають 3 хвилини. Викладач оцінює граматичну коректність висловлювань студентів, адекватність добору лексики, логічність побудови висловлювань та їхню доступність для розуміння учнями-старшокласниками.

Шкала оцінювання: за кожне з трьох завдань нараховується по 3 бали, якщо студент не припускається помилок у своєму мовленні, побудова його висловлювання є логічною та зрозумілою для обраної вікової групи дітей, під час пояснення домашніх завдань та граматичного матеріалу студент проявляє оригінальність та вільне володіння матеріалом; 2 бали – студент

припускається незначних помилок у мовленні, його висловлювання логічне, проте не повністю відповідає особливостям сприйняття дітьми обраної вікової категорії, граматичний матеріал та домашнє завдання пояснено правильно, проте відсутні приклади та додаткові коментарі, які б свідчили про вільне володіння мовою та матеріалом; 1 бал – студент припу3скається серйозних помилок під час висловлювання, його пояснення уривчасте, під час пояснення граматичного матеріалу присутні суттєві неточності та відсутнє глибоке розуміння матеріалу. Максимальна кількість балів за завдання – 9 балів.

Низький рівень прояву показника – від 1 до 3 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 6 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 7 до 9 балів.

Завдання 10. Написання есе

Мета: виявити уміння грамотно висловлюватися у писемній формі на тему освіти.

Студенти повинні написати есе з теми «Переваги та недоліки домашнього навчання порівняно з традиційною освітою у школі». Викладач не обмежує студентів в обсязі есе, проте вказує на часове обмеження в 30 хвилин.

Шкала оцінювання. Есе оцінюються за трьома параметрами: граматика, побудова (структура) писемного висловлювання, ясність висловлювання та його здатність вплинути на читача. Граматика: 8 балів отримують студенти, в письмових роботах яких повністю відсутні граматичні помилки; 6 балів – присутні незначні помилки, проте загальне використання граматичних конструкцій та орфографії допустиме; 4 бали – досить велика кількість граматичних помилок, продемонстровано обмежені знання граматичних конструкцій; 2 бали – велика кількість граматичних помилок, рівень володіння граматикою неприпустимий з огляду на обрану майбутню професію. Побудова (структура) есе: 8 балів – есе логічно побудоване, присутні коректні переходи між структурними частинами; 6 балів – есе

логічно побудоване, проте бракує певних переходів між думками; 4 бали – побудова есе вирізняється невисокою логічністю організації думок, між якими відсутні необхідні переходи; 2 бали – есе бракує логічності структури, висловлені думки погано поєднуються між собою. Ясність висловлювання та його здатність вплинути на читача: 8 балів за есе, що справляє сильний ефект на читача, містить у собі чітку головну думку, що підтримана доречними аргументами; 6 балів – есе справляє гарний ефект на читача, містить певну аргументацію та ясність висловлювання головної думки; 4 бали – есе недостатньо справляє враження на читача, головна думка виражена нечітко, їй бракує аргументації; 2 бали – есе має непереконливий ефект на читача, ставлення до поставленої проблеми не сформульовано. Після оцінювання письмових робіт за трьома параметрами виставлені бали сумуються і, таким чином, максимальний бал за виконання цього завдання становить 24 бали.

Низький рівень прояву показника – від 6 до 11 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 12 до 18 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 19 до 24 балів.

Показник: вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування

Завдання 11: Сплануй свій день

Мета: виявити навички планування навчальної діяльності у студентів.

Дане завдання спирається на дослідження, проведене у 2010 році ученими з Німеччини та Швейцарії [150]. У своєму дослідженні планувальних навичок автори розробили комп'ютерну програму під назвою «Plan-a-Day» («Сплануй день»), яка пропонувала пацієнтам уявити себе співробітниками великої компанії, у обов'язки якого входить виконувати певну кількість завдань свого керівника з переміщенням по місту. Учасники експерименту повинні були логічно скласти свій розклад, враховуючи час на виконання згаданих операцій, а також час на переміщення містом.

У нашому експерименті студенти виконують завдання на картках у два етапи.

Під час *першого етапу* викладач роздає їм картки, на яких знаходиться список з п’яти навчальних завдань, які студентам нібито необхідно виконати вдома у якості домашнього завдання, а саме:

1) Підготуватися до семінару з методики викладання англійської мови;
2) Прочитати статтю з англомовної газети та скласти її план;
3) Переглянути матеріал з минулої лекції з педагогіки вищої школи;
4) Підготувати доповідь про сучасні інтерактивні засоби навчання;
5) Написати есе англійською мовою про освітні тенденції в світі.

Поряд із кожним із завдань студенти повинні оцінити, скільки часу їм необхідно витратити на виконання цих видів роботи. Після цього викладач переходить до другого етапу завдання, при цьому важливо врахувати час, який був витрачений кожним студентом для оцінки тривалості операцій, оскільки даний параметр відображає, наскільки звичним для них є така оцінка свого часу, а отже й саме планування своєї навчальної діяльності.

На *другому етапі* завдання студенти на іншій картці повинні розпланувати свій день з урахуванням вказаних умов.

Завдання на другому етапі: складіть свій план на понеділок, враховуючи, що на вівторок Вам необхідно підготувати завдання №1,2 та 4 з попередньої картки, а завдання №3 та 5 – на середу. Крім того, врахуйте наступне:

- Ви знаходитися на навчанні з 8:30 до 15:00 год.;
- Щоб дістатися з університету додому, Вам необхідно 45 хвилин;
- З 17:00 до 18:00 год. Вам необхідно відвідати лікаря; тривалість візиту – 20 хвилин, щоб доїхати з дому до лікарні Вам необхідно 15 хвилин;
- О 20:30 год. Ви домовилися зустрітися з друзями в кафе.

Шкала оцінювання. Під час аналізу виконання даного завдання враховуються наступні фактори: час, який студент використав на оцінку тривалості виконання навчальний операцій, загальний час виконання двох

етапів завдання, раціональність планування дня на другому етапі завдання. Під час оцінки швидкості виконання першого етапу завдання 6 балів отримають студенти, які впоралися із завданням швидше, ніж за півхвилини, 4 бали – за виконання першого завдання за 0.5 – 2 хвилини, 2 бали – за виконання завдання довше, ніж 2 хвилини. Бали за час, витрачений на виконання обох етапів завдання, розподіляються наступним чином: 6 балів – за час до 5 хвилин, 4 бали – за проміжок часу від 5 хвилин до 10, 2 бали – за більше, ніж 10 хвилин, витрачених на виконання завдання. До отриманих балів додається 2 бали, якщо студент раціонально розпланував свій час, врахувавши всі фактори; 1 бал – якщо студент допустив незначні помилки у плануванні свого дня; 0 балів – якщо план дня зроблено нераціонально та без урахування пріоритетності навчання. Максимальна кількість балів за завдання – 14 балів.

Низький рівень прояву показника – від 4 до 6 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 7 до 10 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 11 до 14 балів.

Завдання 12. Визначення короткострокових та довгострокових цілей

Мета: виявити вміння цілепокладання.

Студенти повинні записати три навчальні дисципліни, що викликають у них найбільші складнощі у процесі вивчення. Щодо кожної із цих дисциплін необхідно письмово сформулювати власну мету (довгострокову), досягнення якої сприятиме подоланню основних навчальних труднощів. Після цього необхідно записати по 2 менш значні (короткострокові) цілі, досягнення яких поступово приведе до досягнення основної мети.

Шкала оцінювання: Під час оцінювання виконання даного завдання враховується уміння студентів формулювати мету конкретно, вказуючи при цьому строк досягнення та яким чином можливо буде оцінити/виміряти результат; крім того важливо відстежити взаємозалежність короткострокових та довгострокових цілей. Бали за виконання цього завдання нараховуються таким чином: по 1 балу за кожну довгострокову та короткострокову мету, які

сформульовані чітко, мають вимірюваний результат та часові рамки; по 0 балів за кожну мету, формулювання якої не відповідає вищезазначеним вимогам; додатково 1 бал додається до отриманого результату, якщо можна чітко відстежити взаємозалежність короткострокових та довгострокових цілей. Максимальна кількість балів за це завдання становить 10 балів.

Низький рівень прояву показника – 3 бали та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 7 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 8 до 10 балів.

Загальну таблицю шкали оцінювання за знаннєво-продуктивним критерієм наводимо нижче (див. таблицю 2.4).

Таблиця 2.4

Загальна таблиця шкали оцінювання
за знаннєво-продуктивним критерієм

Завдання	Низький рівень (кількість балів)	Задовільний рівень (кількість балів)	Достатній рівень (кількість балів)
Завдання 7	0 – 4	5 – 10	11 – 15
Завдання 8	1 – 4	5 – 8	9 – 12
Завдання 9	1 – 3	4 – 6	7 – 9
Завдання 10	6 – 11	12 – 18	19 – 24
Завдання 11	4 – 6	7 – 10	11 – 14
Завдання 12	0 – 3	4 – 7	8 – 10

Результати виконання завдань за знаннєво-продуктивним критерієм представлено в таблиці 2.5.

Як видно з таблиці, за знаннєво-продуктивним критерієм на достатньому рівні знаходилось 11,7% студентів експериментальної групи та 11,8% студентів контрольної групи; на задовільному рівні в експериментальній групі знаходилось 62% студентів, а в контрольній групі – 59,2% студентів; на низькому рівні – 26,3% студентів експериментальної групи та 29% студентів контрольної групи. Отримані результати свідчать, про невелику обізнаність студентів у нових методиках, якими вони не цікавляться за власним бажанням, а лише за завданням викладачів; більшість

студентів демонструють задовільний рівень володіння англійською мовою під час усних та письмових висловлювань, при цьому низькими є їхні навички висловлюватися у ролі

Таблиця 2.5

Результати виконання завдань

за знаннєво-продуктивним критерієм

Завдання	Рівні	Виконання завдань за групами студентів, %	
		ЕГ	КГ
Завдання №7	Достатній	2	1
	Задовільний	56	54
	Низький	42	45
Завдання №8	Достатній	18	10
	Задовільний	60	66
	Низький	22	24
Завдання №9	Достатній	10	14
	Задовільний	66	68
	Низький	24	18
Завдання №10	Достатній	13	17
	Задовільний	75	65
	Низький	12	18
Завдання №11	Достатній	21	25
	Задовільний	64	57
	Низький	15	18
Завдання №12	Достатній	6	4
	Задовільний	51	45
	Низький	43	51
Середнє арифметичне, %	Достатній	11,7	11,8
	Задовільний	62	59,2
	Низький	26,3	29

вчителя англійської мови під час моделювання відповідних ситуацій; студенти

недостатньо володіють навичками планування та цілепокладання, більшість з них не здатні до формулювання конкретних цілей у своїй навчальній

діяльності та планування власного часу.

Рефлексивний критерій

Показник: професійна самоідентифікація

Завдання 13. Картка самоідентифікації

Мета: визначити, наскільки студенти ідентифікують себе із майбутньою професією.

Для виконання завдання студенти отримають картки із твердженнями, щодо яких вони повинні висловити свою згоду чи незгоду за шкалою Лайкерта (від 1 до 7) від повної незгоди (1) до повної згоди (7).

У картці студенти мають наступні твердження:

1. У колі друзів та сім'ї я часто висловлююсь про корисність та захопливість моєї майбутньої професії.
2. Поза навчанням в університеті у вільний час я займаюсь діяльністю, пов'язаною з моєю майбутньою професією: допомагаю знайомим дітям виконувати домашні завдання з англійської мови, працюю перекладачем тощо.
3. Я можу назвати ключові відмінності професії вчителя англійської мови від вчителя історії України.
4. Я знаю, чим професія учителя англійської мови схожа на професію учителя української мови.
5. Я буду отримувати задоволення від викладання англійської мови незалежно від того, у якому класі я отримаю навантаження за розкладом.
6. Я постійно слідкую за грамотністю свого мовлення, у тому числі коли спілкуюся рідною мовою з друзями.
7. Основне у навчанні дітей англійської мови – увага до їхніх індивідуальних особливостей.
8. Я б хотів/хотіла мати більше вільного часу для самостійного поглиблення знань з англійської мови, наприклад через читання неадаптованих книжок, перегляд фільмів тощо.

Шкала оцінювання: кожна цифра (від 1 до 7), виставлена студентами

навпроти тверджень, прирівнюється до 1 балу. Для отримання загального результату всі бали сумуються та розділяються на 4. Таким чином, максимальна кількість балів за завдання становить 14 балів.

Низький рівень прояву показника – від 1 до 4 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 5 до 9 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 10 до 14 балів.

Завдання 14. Написання есе «Успіх у майбутній кар'єрі»

Мета: виявити наскільки студенти пов'язують свій успіх у майбутньому з обраною професією.

Студентам пропонується уявно перенестися у часі в майбутнє рівно через 3 роки від даного моменту. У формі короткого есе англійською мовою студенти повинні описати себе в обраний момент майбутнього. Викладач просить звернути увагу студентів на опис місця, де вони знаходяться, людей, які їх оточують, заняття, яким вони зайняті саме у даний момент та почуття, які вони відчувають.

Під час виконання даного завдання важливо, щоб викладач не акцентував увагу студентів на тому, що вони повинні думати про своє професійне життя у майбутньому.

Шкала оцінювання. Під час аналізу написаних есе увага звертається на те, яке місце опис роботи вчителя та кар'єрний успіх займають у картині майбутнього студентів. За результатами бесіди студенти отримають бали від 1 до 10, де 10 балів означає, що в описі картини майбутнього студенти велику увагу приділяють собі у ролі вчителя англійської мови, детально та позитивно описують шкільну атмосферу, а 1 бал означає, що у своїй картині майбутнього студент повністю уникає опису кар'єрного життя у якості вчителя англійської мови.

Низький рівень прояву показника – від 1 до 3 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 7 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 8 до 10 балів.

Показник: вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін

Завдання 15. Самооцінювання сильних сторін особистості

Мета: визначити, наскільки критично студенти вміють проводити самооцінювання.

Студенти отримають картки зі списком якостей, необхідних для ефективної роботи у якості вчителя англійської мови. Поряд з кожною рисою ідеального вчителя знаходяться 10 квадратів. Студент повинен оцінити, наскільки в його особистості розвинена кожна з рис, замальовуючи відповідну кількість квадратів, де 1 замальований квадрат означає «така риса у мене майже відсутня», а 10 квадратів – «ця риса в мене розвинута максимально і мені не потрібно над нею працювати».

Карта самооцінки сильних сторін учителя англійської мови

№	Якості ідеального вчителя англійської	Ваша самооцінка									
1	Гарна уява										
2	Вільне володіння англійською мовою										
3	Новаторство										
4	Відкритість новим ідеям										
5	Сміливість бути інакшим, унікальність										
6	Незалежність мислення										
7	Критичність щодо думок та вчинків інших										
8	Контактність										
9	Уміння дивувати										
10	Уміння переконувати										
11	Лідерські якості										
12	Звичка до постійної самоосвіти										

Шкала оцінювання: Під час аналізу заповнених карток самооцінки поводиться консультація з куратором студентів з метою визначити, наскільки об’єктивно студенти здійснили самооцінювання. Оцінки, виставлені студентам куратором, порівнюються з самооцінкою студентів. Якщо самооцінка студента збігається з оцінкою куратора або відрізняється від неї на 1 замальований квадрат (у будь-який бік), за відповідний рядок у картці самооцінки нараховується 2 бали; 1 бал нараховується, якщо розбіжність між

самооцінкою студента та оцінкою куратора різниться на 2-3 замальованих квадрати; 0 балів – за розбіжність у 4 і більше квадратів. Максимальна сума балів за це завдання становить 24 бали.

Низький рівень прояву показника – 8 балів та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 9 до 16 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 17 до 24 балів.

Завдання 16. Письмове опитування

Мета: визначити, чи студенти приділяють увагу власним недолікам під час навчальної діяльності та розуміють, яким чином їх можна подолати.

Викладач пропонує студентам дати письмові відповіді на наступні запитання англійською мовою:

1) Які три навчальні дисципліни викликають у Вас найбільші труднощі?

2) Напишіть щонайменше дві причини щодо кожної дисципліни, чому виникають Ваші труднощі.

3) Запропонуйте, яким чином Ваші труднощі можна усунути. Дайте коментар щодо кожної з трьох дисциплін.

Під час роботи з цим завданням важливо, що викладач не конкретизує, якого типу причини та шляхи вирішення проблем повинні вказувати студенти: пов’язані з організацією навчального процесу з боку університету чи пов’язані з особистістю самого студента.

Аналіз виконаних завдань показує, наскільки студенти готові помічати власні слабкі сторони, що заважають їхньому успішному розвитку як майбутніх професіоналів та чи замислюються вони над подоланням цих недоліків.

Шкала оцінювання. Відповіді студентів оцінюються за кожною із трьох дисциплін: 4 бали – за відповідь, у якій причини труднощів із дисципліною студент пов’язує із власними слабкостями та має конструктивний план усунення цих труднощів; 3 бали – за відповідь, у якій причини труднощів із дисципліною студент пов’язує частково із власними слабкостями, частково –

із зовнішніми факторами, проте має конструктивний план усунення цих труднощів; 2 бали – за відповідь, у якій студент не пов'язує труднощі у навчанні з власними слабкостями, проте намагається скласти план усунення цих труднощів; 1 бал – за відповідь, у якій студент називає труднощі, що ніяк не пов'язані з його особистістю та не виявляє бажання вирішувати їх. Максимальна кількість балів за завдання – 12 балів.

Низький рівень прояву показника – від 4 до 6 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 7 до 9 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 10 до 12 балів.

Показник: взаємооцінка сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови

Завдання 17. Аналіз фрагменту уроку

Мета: виявити уміння студентів здійснювати взаємооцінку проведеного фрагменту уроку англійської мови.

Студентам пропонується вдома розробити фрагмент уроку за матеріалом, який кожен з них отримує індивідуально від викладача. Після цього завданням студентів є презентувати свій фрагмент уроку, виступаючи у ролі вчителя англійської мови. Під час перегляду фрагментів уроку своїх одногрупників студенти роблять нотатки, звертаючи увагу на наступні показники: якість методичної підготовки, грамотність та зрозумілість мовлення, наявність та якість розроблених роздаткових матеріалів, творчість та інноваційність розробленого фрагменту. Після перегляду всіх підготовлених фрагментів уроку студенти пишуть відгуки на роботу своїх одногрупників.

Шкала оцінювання. Під час оцінювання відгуків, написаних студентів на переглядені фрагменти уроків своїх одногрупників, враховується, чи звернули вони увагу на наступні показники: якість методичної підготовки, грамотність, доступність викладеного матеріалу для зрозуміння дітьми, якість підготовлених роздаткових та ілюстративних матеріалів, творчий підхід, нестандартність подачі матеріалу, логіка побудови фрагменту уроку.

За конструктивний аналіз кожного з семи показників нараховується 2 бали, за поверхову оцінку за показником – 1 бал, за відсутність коментарів за показником – 0 балів. Максимальна кількість балів за завдання – 14 балів.

Низький рівень прояву показника – 4 бали та менше;

Задовільний рівень прояву показника – від 5 до 9 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 10 до 14 балів.

Завдання 18. Взаємооцінка рис особистості

Мета: визначити, наскільки студенти уміють проводити об'єктивну взаємооцінку особистих рис один одного, важливих для успішного виконання майбутніх професійних обов'язків.

Студенти працюють із картками, розробленими на основі карток самооцінки сильних сторін учителя англійської мови. У картках перелічені ті ж самі 12 рис учителя. Поряд з кожною рисою студент повинен оцінити, наскільки розвиненою ця риса є у його трьох одногрупників (за шкалою від 1 до 10).

Карта взаємооцінки сильних сторін учителя англійської мови

№	Якості ідеального вчителя англійської	Оцінка (1-10)		
		Студент1	Студент2	Студент3
1	Гарна уява			
2	Вільне володіння англійською мовою			
3	Новаторство			
4	Відкритість новим ідеям			
5	Сміливість бути інакшим, унікальність			
6	Незалежність мислення			
7	Критичність щодо думок та вчинків інших			
8	Контактність			
9	Уміння дивувати			
10	Уміння переконувати			
11	Лідерські якості			
12	Звичка до постійної самоосвіти			

Шкала оцінювання: Отримані з карток результати оброблюються через порівняння виставлених кожним студентом балів із оцінкою, наданою куратором. Якщо середня оцінка, виставлена студентом своїм одногрупникам, не відрізняється від оцінки куратора, виставленої тим самим студентам, або їхня різниця становить менше ніж на 5%, здатність до взаємооцінювання такого студента оцінюється у 12 балів; якщо така різниця становить 5-10% - студенту присвоюється 11 балів; 10-15% - 10 балів; 15-20% - 9 балів; 20-25% - 8 балів; 25-30% - 7 балів; 30-35% - 6 балів; 35-40% - 5 балів; 40-45% - 4 бали; 45-50% - 3 бали; 50-55% - 2 бали; 55-60% - 1 бал, перевищує 60% - 0 балів. Максимальна кількість балів за це завдання – 12 балів.

Низький рівень прояву показника – від 0 до 3 балів;

Задовільний рівень прояву показника – від 4 до 8 балів;

Достатній рівень прояву показника – від 9 до 12 балів.

Загальну таблицю шкали оцінювання за рефлексивним критерієм наводимо нижче (див. таблицю 2.6).

Таблиця 2.6

Загальна таблиця шкали оцінювання за рефлексивним критерієм

Завдання	Низький рівень (кількість балів)	Задовільний рівень (кількість балів)	Достатній рівень (кількість балів)
Завдання 13	10 – 14	5 – 9	1 – 4
Завдання 14	8 – 10	4 – 7	1 – 3
Завдання 15	17 – 24	9 – 16	0 – 8
Завдання 16	10 – 12	7 – 9	4 – 6
Завдання 17	10 – 14	5 – 9	0 – 4
Завдання 18	9 – 12	4 – 8	0 – 3

Результати виконання завдань за рефлексивним критерієм представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати виконання завдань за рефлексивним критерієм

Завдання	**Рівні**	**Виконання завдань**

		за групами студентів, %	
		ЕГ	**КГ**
Завдання №13	Достатній	5	4
	Задовільний	63	60
	Низький	32	36
Завдання №14	Достатній	11	8
	Задовільний	62	61
	Низький	27	31
Завдання №15	Достатній	4	3
	Задовільний	57	54
	Низький	39	43
Завдання №16	Достатній	17	15

Продовж. табл. 2.7

Завдання	**Рівні**	**Виконання завдань за групами студентів, %**	
		ЕГ	**КГ**
Завдання №16	Задовільний	50	57
	Низький	33	28
Завдання №17	Достатній	7	4
	Задовільний	52	53
	Низький	41	43
Завдання №18	Достатній	19	23
	Задовільний	44	41
	Низький	37	36
Середнє арифметичне, %	Достатній	10,5	9,5
	Задовільний	54,7	54,3
	Низький	34,8	36,2

Як видно з таблиці, за рефлексивним критерієм на достатньому рівні знаходилось 10,5% студентів експериментальної групи та 9,5% студентів контрольної групи; на задовільному рівні в експериментальній групі знаходилось 54,7% студентів, а в контрольній групі – 54,3% студентів; на низькому рівні – 34,8% студентів експериментальної групи та 36,2% студентів контрольної групи. Отримані результати свідчать, що студенти недостатньо ідентифікують себе із майбутньою професією, вони не вміють

критично проводити самооцінювання та їхня взаємооцінка не вирізняється об'єктивністю, при цьому студенти у своїй більшості не пов'язують труднощі в опануванні професією із особистими рисами характеру.

Результати виконання завдань на констатувальному етапі за критеріями можна простежити в таблиці 2.8.

Як видно з таблиці, на констатувальному етапі експерименту на достатньому рівні знаходилося 11,2% студентів в експериментальній групі та 10,9% студентів в контрольній групі; на задовільному рівні знаходилася переважна більшість студентів з обох груп, а саме: 56,6% студентів в експериментальній групі та 56,3% студентів в контрольній групі; на низькому

Таблиця 2.8

Виконання завдань за критеріями (на констатувальному етапі)

Група	**Критерії, %**									**Середнє арифметичне, %**		
	Аксіологічний			**Знаннєво-продуктивний**			**Рефлексивний**					
	Д	З	Н	Д	З	Н	Д	З	Н	Д	З	Н
ЕГ	11,3	53,2	35,5	11,7	62	26,3	10,5	54,7	34,8	11,2	56,6	32,2
КГ	11,5	55,3	33,2	11,8	59,2	29	9,5	54,3	36,2	10,9	56,3	32,8

рівні були 32,2% студентів експериментальної групи та 32,8% студентів контрольної групи.

Проведений констатувальний експеримент показав, що **достатній рівень (Д)** сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови продемонстрували 11,2% студентів в експериментальній групі та 10,9% студентів в контрольній групі. Студенти означеного рівня демонстрували достатньо високу мотивацію до опанування майбутньою професію, могли пояснити, чому вони обрали саме цю професію та які її аспекти найбільше їх приваблюють. Так, Оксана Л. у завданні № 2 за

аксіологічним критерієм зазначила, що у викладанні англійської мови їй подобається можливість спілкуватися з різними дітьми англійською мовою та допомагати їм знайти себе у сучасному мультикультурному світі. Студенти цього рівня позитивно висловлювалися щодо процесу навчання у вузі, під час характеристики свого ставлення до перспективи роботи з дітьми та розробки матеріалів для проведення уроків вони переважно вживали такі дескриптори, як «привабливо», «захоплююче», «має велике значення». Однак певні труднощі у студентів викликало розмежування понять особистих та професійних цінностей. Так, проведене за принципом тесту Рокича анкетування показало, що на перше місце серед ціннісних орієнтацій у професійному житті студенти ставлять такі цінності, як амбіційність, справжня дружба та насичене життя, відводячи відповідальності та готовності допомагати другорядну роль.

Студенти даного рівня добре обізнані у методичному матеріалі з викладання англійської мови, що викладається в університеті, проте майже не цікавляться новими дослідженнями в обраній професії та мінімально обізнані з додатковими ресурсами. Так, більшість студентів не змогла назвати 5 інтернет ресурсів, якими вони додатково користуються для розробки фрагментів уроків з англійської мови, та не пригадали періодичні видання з викладання англійської мови, за якими вони стежать. Христина С. назвала серед ресурсів сайти www.busyteacher.org та www.learnenglish.britishcouncil.org, проте під час бесіди не змогла пояснити, чим саме ці ресурси є для неї корисними.

Студенти цього рівня засвідчили, що їм подобається займатися англійською мовою не тільки у рамках навчання в університеті, тому вони періодично читають книжки англійською мовою, однак перегляд відео викликає у них певні труднощі. Їхнє мовлення українською мовою вирізнялося грамотністю, під час висловлювань англійською мовою вони припускалися незначних помилок. Особливі труднощі студенти цього рівня мали із формулюванням домашніх завдань дітям, виступаючи у ролі вчителя.

Так, Олена С. під час виконання такого завдання використовувала лексику та граматичні конструкції, що були надто простими для означеного віку дітей.

Студенти, які потрапили до достатнього рівня, показали гарні навички планування власного навчального життя. Зокрема, завдання на визначення необхідного часу для підготовки домашніх завдань не викликало у них особливих складностей, оскільки, як зазначила Тетяна Д., «вона завжди так планує свій час». Проте навички цілепокладання у студентів цієї групи виявилися дещо слабшими: більшість цілей, які вони формулювали, були позбавлені часових меж. Студенти показали уміння об'єктивно визначати свої сильні та слабкі сторони з огляду на обрану професію, однак мали труднощі із формулюванням власних дій для подолання особистих вад. Студенти продемонстрували уміння здійснювати об'єктивну оцінку своїх одногрупників. Їхнє загальне ставлення до обраної професії було визначено як позитивне, робота учителя англійської мови для них несе велике особисте та соціальне значення.

Задовільний рівень (З) сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін було виявлено у переважної більшості студентів, а саме: 56,6% студентів експериментальної групи та 56,3% студентів контрольної групи. Під час пояснення своїх мотивів у виборі майбутньої професії студенти згадували, що їм подобається спілкування англійською мовою, називали англійську мовою мовою всесвітнього спілкування, однак той факт, що їхня професія передбачає саме викладання мови, а не просто спілкування нею, вони описували без особливого зацікавлення. Так, Ірина Т. зазначила, що обрала кар'єру вчителя англійської мови, тому що англійська мова може знадобитися їй у будь-якій ситуації, де б вона не працювала в майбутньому. Студентів не висловлювали захоплення щодо перспективи роботи з дітьми, планування занять та розробки власних навчальних матеріалів. Про таку діяльність вони висловлювалися стримано та нейтрально, при цьому дескриптори «нудно» та «не має значення» також були присутні в їхніх відповідях.

Під час оцінювання ціннісного ставлення студентів задовільного рівня було відзначено, що вони погано розмежовують поняття особистих та професійних цінностей і не можуть навести приклади ситуацій, у яких може мати місце конфлікт цінностей під час навчального процесу. У тесті ціннісних орієнтацій більшість студентів цього рівня на перше місце ставили такі цінності, як творчість, веселість та справжня дружба.

Дослідження показало, що студенти цього рівня мінімально займаються англійською мовою поза навчанням в університеті. Вони не читають книжок англійською мовою, оскільки для них це «нецікаво», «старомодно» та «займає багато часу». Перегляд відео англійською мовою вони вважають занадто важким заняттям, однак деякі студенти вказали, що час від часу слухають музику англійською мовою та намагаються перекладати її. Найважчими завданнями для студентів цього рівня виявилися завдання з обізнаності в сучасних джерелах фахової інформації. Жоден зі студентів не пригадав 5 корисних для викладача англійської мови інтернет ресурсів. Однак під час самостійної роботи над розробкою фрагменту уроку вони у більшості випадків знаходили нові цікаві методики та успішно використовували їх. Їхнє мовлення українською мовою вирізнялося достатньої грамотністю та лексичною розмаїтістю, однак під час усного спілкування англійською мовою у ролі вчителя вони припускалися достатньо великої кількості помилок та прагнули говорити коротко, недостатньо емоційно, мали особливі труднощі в адаптації своїх висловлювань до вікових особливостей дітей, для яких вони мали формулювати домашні завдання з англійської мови.

Студент задовільного рівня продемонстрували базові навички планування свого навчального процесу. Досить велика кількість студентів не змогла швидко та раціонально оцінити, скільки часу їм знадобиться для виконання свого домашнього завдання. Зокрема, Олег К. такі види роботи, як «переглянути матеріал з минулої лекції з педагогіки вищої школи» та «підготувати доповідь про сучасні інтерактивні засоби навчання» оцінив

однаково з точки зору необхідного для їх виконання часу, вказавши, що обидва завдання займуть в нього по 30 хвилин. Під час визначення власних цілей з покращення професійних знань, умінь та навичок студенти цього рівня не змогли сформулювати їх конкретно та логічно організувати у послідовний план дій. Під час здійснення самооцінки своїх сильних та слабких сторін студент мали тенденцію завищувати власні сильні сторони. Наприклад, Олексій С. навпроти якості «Вільне володіння англійською мовою» виставив собі оцінку 8 балів з 10, хоча куратор свідчила про його володіння мовою на рівні 4 балів, що також підтверджується написаним ним англійською мовою есе. При цьому студенти продемонстрували достатньо об'єктивну оцінку своїх одногрупників під час моделювання ситуацій, з якими вони зіткнуться у школі. Загальне ставлення до обраної професії у студентів задовільного рівню було визначено як нейтральне, роботу вчителя вони характеризували як важку, хоча й цікаву.

Низький рівень (Н) сформованості професійної ідентичності продемонстрували студенти, які виявили низький рівень мотивації до опанування майбутньою професією та невисокий інтерес до неї. Серед продовжень твердження «Я обрав кар'єру вчителя англійської мови, тому що» були присутні такі варіанти, як «мені порадили батьки» (Ірина К.), «на цю спеціальність був невисокий конкурс». Під час виконання завдання на виявлення інтересу до обраної професії студенти цієї групи переважно описували своє ставлення до роботи з дітьми, планування занять з англійської мови та пояснення англійських правил за допомогою слів «нудно», «не має великого значення» та «не викликає емоцій».

Студенти, які потрапили до цієї групи, повідомляли, що вони займаються англійською мовою виключно в межах аудиторної та самостійної роботи. Їм не цікаво читати книжки англійською мовою, вони вважають це марнуванням часу. Також вони виявили низьку зацікавленість у майбутній професії через ставлення до фахових дисциплін та знань, що вони там отримують. Так, твердження «Я вважаю, що те, що ми вивчаємо на нашій

спеціальності, дуже важливе» та «Я вважаю, що те, чому я навчаюсь в університеті, для мене особисто дуже корисне» отримали від студентів цієї групи найнижчий бал, а саме 1 бал.

Бесіда стосовно професійних цінностей виявила, що студенти розуміють, яким чином їхні особисті цінності пов'язані з цінностями професійними. Найбільші труднощі у студентів викликало прохання описати гіпотетичні ситуації, у яких може мати місце конфлікт цінностей. Зокрема, Олексій Н. зазначив, що така ситуація неможлива, оскільки завдання вчителя – уникати будь-які конфлікти.

Дослідження показало, що студент абсолютно не слідкують за новими джерелами інформації з викладання англійської мови. На прохання назвати останні фахові видання та інтернет ресурси, які вони вивчали з власної ініціативи, студенти у своїй більшості не змогли назвати жодного прикладу. Їхнє мовлення українською мовою не вирізнялося високою грамотністю та лексичною розмаїтістю, студенти часто вживали слова «типу», «е», «ну» тощо. Під час виконання письмового та усного завдання англійською мовою студенти намагалися висловлюватися максимально лаконічно, допускаючи граматичні помилки, незнайомі їм слова озвучували українською або російською мовою.

Студенти продемонстрували низький рівень уміння планувати свій самостійний навчальний процес. Виконуючи завдання з планування свого дня, студенти нераціонально використовували свій час та не могли прорахувати, як багато часу у них займе кожен вид діяльності із завдання. Навички цілепокладання також, як виявилося, сформовані у студентів на початковому рівні. Так, формулюючи свою короткострокову мету з покращення власних знань з дитячої психології, Іванка М. записала «хочу переробити свою останню доповідь з предмету». Під час здійснення само- та взаємооцінювання студенти показали тенденцію до завищення позитивних рис особистості та ігнорування недоліків, що свідчить про недостатню сформованість відповідних навичок. Загалом студенти виявили нейтральне

ставлення до майбутньої професії, зізнаючись, що робота вчителя може виявитися надто важкою та відповідальною для них.

Окрім описаного констатувального дослідження студентів третього курсу спеціальності «Мова та література (англійська)» на денній формі навчання, які брали участь в експерименті, було організовано комплексне оцінювання показників кожного із трьох критеріїв сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з метою виявлення залежності між ними. Метою такого дослідження було з'ясування статистично значущих взаємозв'язків між показниками досліджуваного явища сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. У процесі проведеного оцінювання нами було використано алгоритм обчислення коефіцієнта кореляції за Пірсоном [83; 19; 125].

Коефіцієнт кореляції Пірсона знаходиться в межах від –1 до +1. Чим більше коефіцієнт кореляції наближається до +1 чи –1, тим істотніший зв'язок [83, с. 41-42]. І навпаки, чим більше значення коефіцієнта кореляції наближається до 0, тим слабший зв'язок, або його взагалі не існує. Якщо коефіцієнт кореляції має додатне значення, то зв'язок визначається як позитивний, тобто при збільшенні одного показника буде спостерігатися збільшення й другого. Якщо коефіцієнт кореляції має від'ємний знак, то зв'язок обернений.

З метою обробки епміричних даних результати обстеження студентів за всіма 18 методиками було переведено в 3-бальну шкалу оцінювання. За цією шкалою завдання, що були виконані студентами на низькому рівні, оцінювалися в 1 бал; завдання, виконані на задовільному рівні, – в 2 бали; завдання, виконані на достатньому рівні, – в 3 бали. Отримані таким чином дані щодо виконаних кожним студентом завдань трансформувалися в дані щодо рівня сформованості професійної ідентичності за кожним з дев'яти показників щодо кожного студента (методом виведення середнього арифметичного). Обчислення середньоарифметичного значення оцінок

студентів за 9 показниками дали можливість віднести студентів до одного з трьох рівнів сформованості професійної ідентичності, а саме: достатнього (приведена оцінка 3), задовільного (приведена оцінка 2) та низького (приведена оцінка 1). Загальна таблиця вихідних статистичних даних за експериментальної та контрольної груп із зазначеними оцінками наведена у Додатку ???.

Обчислення коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона проводилося за загальною формулою:

$$r_{xy} = \frac{n \cdot \sum x_i \cdot y_i - (\sum x_i) \cdot (\sum y_i)}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \cdot [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

де r – коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона за показниками ряду x та ряду y;

n – кількість змінних у ряді даних (у нашому дослідженні кількість студентів, які брали участь у досліджуванні);

$\sum x_i$ - сума показників першого ряду;

$\sum y_i$ - сума показників другого ряду.

Наведена формула у нашому дослідженні була трансформована для обчислення 9 рядів даних (за 9 показниками сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін) зі 104 показниками у кожному ряді (за кількістю студентів, які брали участь у дослідженні). Розрахунки було проведено за допомогою використання програмного забезпечення для статистичного аналізу Statistica 7.0.

Наведемо отриману таким чином матрицю кореляції у таблиці 2.9, де Показник 1 – «Усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією»; Показник 2 – «Наявність інтересу до майбутньої професії»; Показник 3 – «Ціннісне ставлення до майбутньої професії»; Показник 4 – «Обізнаність у нових досягненнях з фахових методик»; Показник 5 – «Вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування»; Показник 6 – «Вміння використовувати в начальній

діяльності навички цілепокладання та планування»; Показник 7 – «Професійна самоідентифікація»; Показник 8 – «Вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін»; Показник 9 – «Взаємооцінка

Таблиця 2.9

Матриця кореляції за показниками сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

	Показник 1	Показник 2	Показник 3	Показник 4	Показник 5	Показник 6	Показник 7	Показник 8	Показник 9
Показник 1	1,00	0,62	0,38	0,50	0,56	0,52	0,50	0,49	0,55
Показник 2	0,62	1,00	0,50	0,53	0,65	0,75	0,60	0,63	0,62
Показник 3	0,38	0,50	1,00	0,45	0,52	0,57	0,51	0,51	0,54
Показник 4	0,50	0,53	0,45	1,00	0,59	0,54	0,58	0,58	0,66
Показник 5	0,56	0,65	0,52	0,59	1,00	0,68	0,58	0,60	0,63
Показник 6	0,52	0,75	0,57	0,54	0,68	1,00	0,66	0,65	0,64
Показник 7	0,50	0,60	0,51	0,58	0,58	0,66	1,00	0,55	0,62
Показник 8	0,49	0,63	0,51	0,58	0,60	0,65	0,55	1,00	0,66
Показник 9	0,55	0,62	0,54	0,66	0,63	0,64	0,62	0,66	1,00

сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови».

Під час інтерпретації одержаних даних кореляційного аналізу ми виходили з того, що значення коефіцієнту кореляції Пірсона може свідчити про дуже тісний зв'язок ($r \geq 0,9$) між досліджуваними явищами, тісний зв'язок ($0,7 \geq r < 0,9$), середній зв'язок ($0,5 \geq r < 0,7$), помірний зв'язок ($0,3 \geq r < 0,5$), слабкий зв'язок ($0,1 \geq r < 0,3$) та зв'язок, що майже повністю відсутній ($r < 0,1$).

У результаті проведеного кореляційного аналізу було виявлено середні позитивні кореляційні взаємозв□ язки між **усвідомленням власних мотивів до опанування майбутньою професією** та наявністю інтересу до майбутньої професії ($r = 0,62$), обізнаністю у нових досягненнях з фахових методи ($r =$

0,50), вмінням застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування (r = 0,56), вмінням використовувати в навчальній діяльності навички цілепокладання та планування (r = 0,52), ? професійною самоідентифікацією (r = 0,50) та взаємооцінкою сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови (r = 0,55). Помірними виявилися кореляційні зв'язки між усвідомленням власних мотивів до опанування майбутньою професією та ціннісним ставлення до майбутньої професії (r = 0,38) та вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін (r = 0,49), що свідчить про помірний позитивний зв'язок між зазначеними показниками. Таким чином, можна стверджувати, що підвищення рівня усвідомлення майбутніми учителями гуманітарних дисциплін власних мотивів до опанування майбутньою професією із високою вірогідністю (p < 0,05) приведе до позитивних змін у сформованості професійної ідентичності за іншими вісьма показниками.

Аналогічно до першого показника за наведеною таблицею можна простежити позитивні тісні, середні та подекуди помірні кореляційні зв'язки між іншими показниками сформованості професійної ідентичності. Зупинімося на найбільш виражених з них.

Так, **наявність інтересу до майбутньої професії** має найбільш високі кореляційні зв'язки з вмінням використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання (r = 0,75) та планування та вмінням застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування (r = 0,65). Найменше значення кореляції спостерігається між наявністю інтересу до майбутньої професії та ціннісним ставленням до майбутньої професії (r = 0,50), проте такий результат також свідчить про середній позитивний зв'язок між означеними показниками.

Ціннісне ставлення до майбутньої професії у найбільшій мірі корелює у нашому дослідженні з вмінням використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування (r = 0,57) та взаємооцінкою

сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови (r = 0,54), та найменшою мірою – з усвідомленням власних мотивів до опанування майбутньою професією (r = 0,38). Такий результат, на нашу думку, перш за все пов'язаний із низькою обізнаністю студентів у поняттях цінностей та ціннісних результатів, що засвідчив проведений нами констатувальний експеримент.

Обізнаність у нових досягненнях з фахових методик тісно пов'язана з показником взаємооцінки сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови (r = 0,66), як засвідчив проведений кореляційний аналіз. Найменша кореляція спостерігалася між цим показником та ціннісним ставленням до майбутньої професії (r = 0,45).

Найвищий показник кореляції спостерігається між **вмінням застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування** та вмінням використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування (r = 0,68), а також з наявністю інтересу до майбутньої професії (r = 0,65). Помірні кореляційні зв'язки спостерігаються між вмінням застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування та ціннісним ставлення до майбутньої професії (r = 0,52) і усвідомленням власних мотивів до опанування майбутньою професією (r = 0,56).

Високий рівень кореляції спостерігається між **вмінням використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування** та наявністю інтересу до майбутньої професії (r = 0,75) та вмінням застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування (r = 0,68). Середній зв'язок було виявлено між вмінням використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування та іншими показниками, найменшим з яких був зв'язок з показником «Усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією» (r = 0,54).

Професійна самоідентифікація найбільш тісно пов'язана з вмінням використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування (r = 0,66), а також з взаємооцінкою сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови (r = 0,62); при цьому найнижчий коефіцієнт кореляції спостерігається між цим показником та усвідомленням власних мотивів до опанування майбутньою професією (r = 0,50).

Середній позитивний зв'язок біло виявлено між **вмінням здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін** та взаємооцінкою сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови (r = 0,66), а також з вмінням використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування (r = 0,65). Найменший зв'язок (помірний рівень) спостерігається між вмінням здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін та усвідомленням власних мотивів до опанування майбутньою професією (r = 0,49).

Однаково тісно **взаємооцінка сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови** виявилася пов'язаною з вмінням здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін та з обізнаністю у нових досягненнях з фахових методик (r = 0,66). Найменшою виявилася кореляція між цим показником та ціннісним ставленням до майбутньої професії (r = 0,54).

Усі отримані під час кореляційного аналізу дані є статистично достовірними, оскільки при врахуванні рівня похибки у 1% ($\rho<0,01$) отримані результати перевищують критичні значення коефіцієнту Пірсона (r).

Таким чином, результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона дозволяють дійти висновку, що передумовами формування професійної ідентичності у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін можуть виступати усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією, наявність інтересу до майбутньої професії, ціннісне ставлення до

майбутньої професії, обізнаність у нових досягненнях з фахових методик, вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування, вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування, професійна самоідентифікація, вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін, та взаємооцінка сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови.

Отже, відповідно до теоретичних позицій дослідження та визначених педагогічних умов, критеріїв і показників, схарактеризованих рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін нами була побудована експериментальна модель формувального етапу дослідження, яка представлена в наступному параграфі.

2.2. Модель формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Започатковуючи формувальний експеримент, було розроблено модель формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (див. рисунок 2.1).

За О. Дахіним, модель – це штучно складений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, мовних форм і формул, який має бути подібним до того об’єкта (чи явища), що досліджується, відображає й відтворює у найбільш простому й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки й відношення між елементами цього об’єкта [175]. Проте О. Щербаков наголошує на тому, що модель це система, яка відображається в мисленнєвій діяльності особистості чи реалізується матеріально та здатна заміщувати об’єкт таким чином, що при його вивченні можливо тримати нову інформацію про цей об’єкт [174, с. 52].

Розроблена модель формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін відображає сутність здійснення цілісного навчального процесу з метою включення студентів у різноманітну освітню діяльність. За основу було взято: врахування загальної структури професійної ідентичності, процес включення моделі до реальної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, зокрема, майбутнього вчителя англійської мови та літератури.

Модель формування професійної ідентичності у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін охоплювала такі етапи: інформаційно-когнітивний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний; форми, методи, прийоми роботи зі студентами та педагогічні умови. На кожному етапі дослідження формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за різними видами діяльності за допомогою різних форм організації формування професійної ідентичності, методів і прийомів здійснювалося навчання. Крім того на кожному етапі реалізовувалися відповідні педагогічні умови.

Метою **першого, інформаційно-когнітивного,** етапу було забезпечення майбутніх фахівців необхідним обсягом знань з фахових дисциплін, створення позитивної мотивації до самореалізації в майбутній професії. На цьому етапі було використано такі *форми* роботи зі студентами: лекції, практичні заняття, круглий стіл, самостійна робота у процесі занять та за їх межами, робота у

Рис. 2.1. **Модель формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін**

Професійна ідентичність

Етапи	Форми організації навчання	Методи і прийоми навчання	Педагогічні умови
І етап Інформаційно-когнітивний	- лекції; - практичні; - круглий стіл - самостійна робота у процесі занять та за їх межами; - робота в підгрупах	- розповідь; - пояснення; - показ; - аналіз відеоінтерв'ю; - візуалізація - розігрування педагогічних ситуацій; - контроль; - вправляння; - оцінювання	-усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності; -забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності;
ІІ етап Репродуктивно-діяльнісний	- практичні; - самостійна робота у процесі занять та за їх межами; - робота в підгрупах; - дискусія; змагання; самоосвіта	- аналіз - обговорення; - візуалізація; - інтелектуальна карта; - інтерактивна онлайн система самоосвіти; - оцінювання; -цілепокладання методика SMART (Dora G.)	-забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності; -усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності
ІІІ етап Креативно-діяльнісний	- практичні; - самостійна робота; - робота в підгрупах; - рольова гра; - кружкова робота; - педагоргічна практика	- персональні інтелектуальні карти - оцінювання; - аналіз; - взаємоперевірка; - взаємоконтроль; - дискусія; - стимулювання; - планування (за діаграмою Ганта)	- забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності; - створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу
ІV етап Рефлексивно-оцінний	- практичні; - самостійна робота; - робота в підгрупах; - робота в парах; - самовдосконалення; - заповнення картки самооцінки; - командна гра	- персональний SWOT аналіз; - робота за шаблонами; - взаємоперевірка; - планування; - самооцінка; - самоаналіз; - обговорення; - громадська думка; - ведення щоденника; - ігрова сітка опитування	-створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу; -усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності; - забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності

підгрупах. Реалізовувалися такі *методи та прийоми:* розповідь, пояснення, показ, аналіз відео-інтерв'ю, розігрування педагогічних ситуацій, контроль, вправляння, оцінювання.

На **другому, репродуктивно-діяльнісному**, етапі використовували такі *форми роботи* зі студентами щодо формування їхньої професійної ідентичності: практичні заняття, самостійна робота у процесі занять та за їх межами, робота у підгрупах, дискусія, змагання, самоосвіта, кружкова робота. *Методи і прийоми:* аналіз, обговорення, візуалізація, інтелектуальна карта, інтерактивна онлайн система самоосвіти, оцінювання, цілепокладання (методика SMART).

Третій, креативно-діяльнісний, етап передбачав такі *форми* роботи: практичні, самостійна робота, робота у підгрупах, рольова гра, кружкова робота, педагогічна практика. *Методи і прийоми:* персональні інтелектуальні карти, оцінювання, аналіз, взаємоперевірка, взаємоконтроль, дискусія, стимулювання, планування (за діаграмою Ганта).

На **четвертому, рефлексивно-оцінному,** етапі використовувались такі *форми* роботи зі студентами: практичні заняття, самостійна робота, робота у підгрупах, робота в парах, самоосвіта (самовдосконалення), заповнення картки самооцінки, командна гра. *Методами і прийомами* виступили: персональний SWOT аналіз, робота за шаблонами, взаємоперевірка, планування, самооцінка, самоаналіз, обговорення, громадська думка, ведення щоденника, ігрова сітка опитування.

Педагогічні умови на кожному етапі реалізовувались комплексно.

Реалізація розробленої моделі передбачала визначення рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі роботи зі студентами спеціальності «Мова та література англійська»). Опишемо зміст експериментальної роботи.

Формувальному етапу дослідження передувала попередня робота з викладачами фахових дисциплін на факультеті іноземної філології. Так, на початку навчального року нами було запропоновано викладачам акцентувати

Таблиця 2.10

Структура спецкурсу «Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін»

(для студентів спеціальності 6.020303 «Мова і література (англійська)»)

Назва змістового модуля	**Кількість годин**				
	Лекції	**Прак-тичні**	**Семін. зан-я**	**Самостій-на робота**	**Інд. завд.**
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін					
Специфіка і стан формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін	2	-	-	2	-
Компонентно-структурний аналіз професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови	2	-	-	4	4
Змістовий модуль 2. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови і літератури					
Розвиток мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови	-	8	-	4	10
Розвиток когнітивно-діяльнісного компонента професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови	-	12	-	7	18
Розвиток оцінно-регуля-тивного компонента профе-сійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови	-	4	-	3	8
Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови (підсумкове заняття спецкурсу)	-	2	-	-	-
Разом	**4**	**26**	**-**	**20**	**40**

+

увагу на важливості професії вчителя англійської мови, чия мова є взірцем для учнів загальноосвітніх шкіл. Викладачам дисциплін «Педагогіка» та «Педагогічна творчість» пропонувалося звертати увагу на своїх заняттях на побудову взаємостосунків між вчителем і учнем, вміння підтримувати їх в разі невдалого виконання завдання, орієнтуючи учнів на оптимістичне прогнозування.

Крім того було розроблено спецкурс «Формування професійної ідентичності у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» (для студентів спеціальності 6.020303 – «Мова і література (англійська)»), представленого в додатку А. Наводимо структуру розробленого нами спецкурсу в таблиці 2.10.

Як видно з таблиці, обсяг програмного матеріалу спецкурсу за змістовим модулем 1 «Теоретичні основи формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» передбачав читання двох лекцій (4 години), 6 годин самостійної та 4 години індивідуальної роботи. Модулем 2 «Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови
і літератури» передбачалося 26 годин практичної роботи, 14 годин самостійної та 36 годин індивідуальної роботи.

Крім того, на кожному етапі формувального експерименту вводились нові форми і методи роботи зі студентами: круглий стіл та кружкова робота.

Студенти всіх трьох рівнів повинні знати: теоретичні засади та особливості формування професійної ідентичності учителів англійської мови; структуру професійної ідентичності учителів англійської мови. Уміти: визначати власну мотивацію до здійснення майбутньої професійної діяльності та представляти її у вигляді ***карти візуалізації***; підпорядковувати свою майбутню професійну діяльність цінностям, що визначають специфіку роботи вчителя англійської мови; планувати власну роботу з самоосвіти з фахових дисциплін, користуючись інтерактивною системою до курсу; оцінювати власні сильні та слабкі сторони з огляду обраної професії, ґрунтуючись на ***персональному SWOT аналізі***; працювати з ***Карткою***

самооцінки та відстежувати власний прогрес; формулювати власні професійні цілі за ***методикою цілепокладання SMART***; будувати ***діаграму Ганта*** для контролю етапів роботи з досягнення поставлених професійних цілей.

Реалізація моделі формувального експерименту відбувалась за етапами, відображеними в рисунку 2.1. Експериментальна робота на першому етапі будувалась таким чином: під час читання лекцій студентів знайомили з основними положеннями досліджень науковців щодо формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; із сутністю понять «ідентичність», «професійна ідентичність»; розглядали структуру професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Регулювання змістового наповнення на інформаційно-когнітивному, репродуктивно-діяльнісному, креативно-діяльнісному та рефлексивно-оцінному етапах формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін передбачає визначення методів і форм організації навчання відповідно до змістових аспектів узгодження структурних і часових послідовностей організації процесу формування професійної ідентичності, спрямованої на досягнення сформованості таких компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та оцінно-регулятивний – у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Моделлю формування професійної ідентичності в майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін передбачено, що змістове забезпечення здійснюється через послідовне доповнення тематики лекцій з навчальних нормативних дисциплін педагогічного циклу, які викладаються на других-третіх курсах, питаннями, що висвітлюють природу ідентичності, особливості її прояву під час вирішення завдань професійної діяльності вчителя у роботі з учнями загальноосвітніх шкіл. На четвертому курсі змістове забезпечення поповнено введенням до навчального плану підготовки бакалаврів спецкурсу «Формування професійної ідентичності в

майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін» (для студентів спеціальності 6.020303 – «Мова і література (англійська)»).

На всіх чотирьох етапах формувального експерименту відбувалося узгодження змістового наповнення навчального процесу спеціальними навчальним завданнями і темами для обговорення мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та оцінно-регулятивного компонентів.

Навчальна дисципліна «Педагогіка загальна» забезпечує майбутнім вчителям базові теоретичні уявлення щодо їхньої майбутньої педагогічної діяльності, структури і організації освітнього процесу. Дисципліна «Педагогічна творчість» акцентує увагу студенів на цінності педагогічної творчості в професійній діяльності вчителя, розкриває її сутність. Основну увагу в процесі вивчення цих дисциплін ми акцентували на вимогах щодо організації навчальної діяльності в процесі роботи з учнями ЗОШ і забезпечували їх орієнтацію в майбутній професійній діяльності.

Репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний етапи забезпечувалися спецкурсом «Формування професійної ідентичності у майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін» (для студентів спеціальності «Мова та література англійська»). Він передбачав ознайомлення майбутніх вчителів з методами, прийомами формування професійної ідентичності. Він містив серію педагогічних тренінгів з формування професійної ідентичності у майбутніх учителів англійської мови, які добирались відповідно до розвитку кожного компонента професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Важливим складником змістового забезпечення моделі формування професійної ідентичності майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін (англійської мови та літератури) була педагогічна практика в ЗОШ, яка передбачалась за навчальним планом на четвертому курсі. Програма педагогічної практики складалась з таких завдань: навчальна практика (адаптаційно-орієнтувальний етап) і виробнича практика в класах середньої та старшої школи. Для кожного виду практики були розроблені навчальні

фахові завдання, спрямовані на формування професійної ідентичності в майбутніх учителів англійської мови в умовах роботи в ЗОШ.

Методика формування професійної ідентичності у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (мова і література англійська) була розрахована на період навчання студентів на другому – четвертому курсах ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», напрям підготовки 6.020303 «Філологія», спеціальність «Мова і література (англійська)».

На кожному етапі формування професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (мова і література англійська) для забезпечення ефективної реалізації педагогічних умов необхідно було підготувати педагогів, які викладали навчальні дисципліни. Підготовка викладачів до реалізації педагогічних умов передбачала такі напрями:

- відкритість до сприйняття нового, бажання до формування власної самоідентичності;
- оволодіння викладачами методами роботи зі студентами для формування у них професійної ідентичності та формування у майбутніх учителів бажання здобути знання про професійну ідентичність;
- опанування викладачами системою роботи щодо формування у майбутніх вчителів англійської мови професійної ідентичності.

Отже, метою першого, інформаційно-когнітивного, етапу було створення позитивної мотивації до самореалізації в майбутній професії. Експериментальна методика на цьому етапі реалізовувалась завдяки реалізації педагогічних умов у процесі вивчення дисципліни «Педагогіка загальна», яка включала в себе розділ «Університетські студії». Діяльність викладача полягала в реалізації педагогічних умов формування професійної ідентичності, наданні студентам педагогічної підтримки і методичної допомоги. З викладачами обговорювалися шляхи і форми залучення студентів до виконання завдань навчальної діяльності. Було розроблено комплекс спеціальних завдань, які ілюстрували формування професійної

ідентичності у студентів. Педагогам пропонувались тренінги з тем «Чому я хочу бути педагогом», в рамках якого було обговорено питання, пов'язані з ефективним використанням проблемно-діалогічних форм організації навчання. Зміст тренінгу складався з таких тематичних блоків: аналіз педагогічних тверджень «Що мене мотивує до педагогічної діяльності», особливості групування визначених мотивів до здійснення викладацької діяльності за групами ключових цінностей, способи створення тимчасових навчальних груп студентів, «Форми та засоби навчання в підготовці майбутніх учителів до формування професійної ідентичності».

Реалізація педагогічної умови «забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу» орієнтувала викладачів на створення комунікативних ситуацій для монологічного та діалогічного мовлення студентів, що відображають ситуації майбутньої педагогічної діяльності, наприклад, діалог між учителем англійської мови та учнем, який не підготував домашнє завдання, монолог у ролі вчителя англійської мови на тему важливості вчасно приходити на заняття, полілог між учителями англійської мови під час педагогічної наради з приводу результатів написання учнями контрольних робіт.

Підготовка викладачів до реалізації третьої педагогічної умови «створення рефлексивно-оцінного середовища» передбачала проведення педагогічного практикуму «Шляхи створення рефлексивно-оцінного середовища під час викладання фахових дисциплін», який включав ознайомлення з особливостями впровадження в професійну підготовку майбутніх учителів англійської філології системи самооцінювання та взаємооцінювання студентів через заповнення карток само- та взаємооцінки, введення системи періодичного відстеження успіху студентів у досягненні поставленої мети в опануванні фахових дисциплін («Картка успіху»).

Так, опишемо формувальний експеримент. На першому етапі було проведено дві лекції з тем «Специфіка і стан формування професійної

ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» та «Компонентно-структурний аналіз професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови». Нижче наводимо зміст першої лекції.

Розведення понять ідентичності, самоідентичності, ідентифікації, самоідентифікації. Еволюція сутності поняття ідентичності з античності до сучасних часів.

Роль соціальних та психологічних факторів у процесі ідентифікації індивіда. Виникнення поняття професійної ідентичності, її визначення. Проблема ідентичності сучасного вчителя як результат впливу соціальних процесів у суспільстві. Поняття Я-образу та образу-еталону, їхня роль у професійному контексті. Професійна ідентичність як педагогічна проблема.

Особливості професійної ідентичності учителів гуманітарних дисциплін, зокрема англійської мови, що зумовлені специфікою даних предметів. Професійна ідентичність та самореалізація.

Умови становлення професійної ідентичності. Криза професійної ідентичності. Етапи становлення професійної ідентичності.

Формування професійної ідентичності учителів англійської мови через фахові предмети.

Ключові поняття: ідентичність, ідентифікація, самоідентичність, самоідентифікація, професійна ідентичність, професійна ідентичність учителів гуманітарних дисциплін, Я-образ, образ-еталон, самореалізація.

Зміст другої лекції з теми «Компонентно-структурний аналіз професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови» включав у себе наступний матеріал.

Підходи до визначення структури ідентичності. Зв’язок між функціями педагогічної діяльності та структурою професійної ідентичності.

Три компоненти професійної ідентичності учителя англійської мови: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-регулятивний.

Формування компонентів професійної ідентичності через вивчення фахових дисциплін під час навчання у вузі. Розвиток компонентів

професійної ідентичності під час самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Розвиток професійної ідентичності та її компонентів під час виконання професійної діяльності. Безперервність та змінність професійної ідентичності упродовж професійного шляху.

Ключові поняття: структура професійної ідентичності; мотиваційно-ціннісний, когнітивний, оцінно-регулятивний та поведінковий компоненти професійної ідентичності.

На першому етапі нашого експерименту було проведено практичні заняття, під час яких відбувалася комплексна реалізація трьох педагогічних умов, а саме: усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності, забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності та створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу.

Розглянемо більш детально одне з **практичних занять** першого етапу нашого експерименту, що було присвячено темі мотивації студентів стати вчителем англійської мови. Метою означеного практичного заняття було формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, визначення особистої мотивації студента для виконання майбутніх професійних обов’язків.

Кожне із завдань, що виконувалися студентами протягом практичного заняття, сприяло реалізації педагогічної умови забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності. Заняття проводилося повністю англійською мовою. Викладач усвідомлював, що його мовлення виступало моделлю мовлення вчителя для студентів, тому контролював не тільки свою грамотність та лексичну розмаїтість висловлювань, а й власним прикладом демонстрував особливості

інтонування англійською мовою та правильність вимови. Під час таких методів навчання, як розповідь та пояснення, викладач власним прикладом показував студентам стратегії побудови англомовних висловлювань, що сприяли досягнення навчальної мети і могли бути використані студентами в їхній майбутній педагогічній діяльності.

У свою чергу студенти, висловлюючись під час практичного заняття виключно англійською мовою, розвивали свої навички усного та писемного мовлення англійською мовою, уміння чітко та однозначно передавати свої думки слухачам, що дуже важливо для вчителя гуманітарних дисциплін. У ході заняття викладач звертав увагу не тільки на рівень засвоєння студентами знань з професійної ідентичності, а й на грамотність їхнього мовлення, уміння взаємодіяти один з одним під час групових дискусій, застосування різних комунікативних стратегій.

Так, під час визначення поняття мотивації на практичному занятті викладач повідомляє студентів про те, що дане заняття буде присвячене визначенню того, що мотивує їх та успішних учителів англійської мови з усього світу виконувати свою роботу. Для цього викладач пропонує визначити, що таке мотивація.

На дошці написано три твердження англійською мовою. Два з них є визначенням мотивації, а одне – визначенням мрії [153]. Правильними є такі визначення мотивації з наведених на дошці англійською мовою тверджень:

- психологічне утворення, що спонукає організм до дії; причина виконання дії;
- бажання робити щось або досягти чогось, тому що особа хоче цього, отримує задоволення або бачить для себе цінність у виконанні даної дії;
- бажання робити щось або досягти чогось, тому що це приводить до певного бажаного результату.

Студенти обирають два правильні визначення, пояснюють свій вибір та пропонують своє визначення мотивації, що спирається на два наведених приклади.

Під час дискусії, що відбувається між студентами для створення власного визначення, викладач проводить моніторинг грамотності їхніх висловлювань англійською мовою, надає допомогу в доборі адекватних лексичних одиниць та побудови визначень таким чином, щоб вони були однозначними та відображали думки студентів. Спостерігаючи за дискусією між студентами, викладач стимулював їх до конструктивної критики визначень, що пропонували інші студенти, реалізуючи таким чином педагогічну умову створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу. Так студенти вчилися оцінювати результати своєї роботи та роботи одногрупників, виробляючи звичку до само- та взаємоаналізу, що має бути критичним під час роботи вчителя.

Наступне завдання практичного заняття будувалося на аналізі тверджень викладачів англійської мови про те, що їх мотивує у професійній діяльності [140, 143].

Дане завдання студенти виконували у трьох **підгрупах** по 4 особи. Для того щоб розбити студентів на підгрупи, викладач рахував від 1 до 3, присвоюючи кожному зі студентів групи номери 1, 2 або 3. Після цього студенти, яким був названий один номер (наприклад, 2) утворювали підгрупу. Таким чином викладач утворив групи зі студентів, які не сиділи за однією партою, і спонукав їх працювати з одногрупниками, яких студенти самі б не обрали. Це сприяло додатковому розвитку комунікативних навичок та реалізації педагогічної умови забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності.

На столі у викладача знаходилося 18 перегорнутих карток з твердженнями учителів англійської мови про те, що мотивує їх у професійній діяльності. Кожне з тверджень містило ім’я вчителя та його фотографію, що переконувало студентів у реальності даних мотивів і не дозволяло їм сприймати інформацію з карток лише як навчальну вправу з англійської мови. Таке завдання було використано нами для підготовки студентів до

осмислення їхньої власної мотивації до опанування майбутньою професією та для сприяння усвідомленню значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності. Наведені у картках висловлювання вчителів демонстрували множинність підходів до віднайдення себе у професійній діяльності, змушуючи студентів задуматися про свої істинні мотиви, а не просто концентруватися на шаблонних поясненнях свого професійного вибору. Таким чином, такого роду вправи сприяли створенню рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі.

Представники кожної підгрупи студентів обираюли картки для вивчення. Кожна підгрупа з чотирьох студентів розглядали 6 карток. Студенти мали 5 хвилин на вивчення тверджень у картках. Їхнім завданням було обрати у своїй підгрупі 2 твердження про мотивацію вчителя англійської мови, які найбільше відповідали їхньому баченню. Представники кожної з підгруп озвучували обрані твердження для всієї групи студентів. Викладач спонукав студентів до короткого обговорення, коректуючи правильність висловлювань англійською мовою, а також способи висловлювання згоди та незгоди серед студентів під час вибору найбільш влучних тверджень.

Наведемо приклад твердження, що англійською мовою було вказано в одній з карток:

Джил Сендерз: «Для мене навчання різних людей англійської мови – це надзвичайний досвід. Мені дуже подобається заохочувати та мотивувати дітей вивчати іноземну мову, допомагати їм розширювати власні знання та розвивати навички з розуміння іноземної мови та чужої культури».

Під час цієї **роботи у підгрупах** викладач проводив моніторинг щодо тих аспектів майбутньої професії, які були привабливими для студентів. Таким чином викладач планував, на які додаткові аспекти мотивації він повинен робити акцент протягом практичного заняття, аби уникнути однобокості у сприйнятті студентами майбутньої професії. Так, якщо студенти в першу чергу звернули увагу на креативний аспект професії,

викладач наголошував протягом заняття на соціально значущій ролі учителя англійської мови тощо.

Після вибіркового озвучення тверджень учителів про свою мотивацію викладач пропонував студентам кожної з підгруп повторно вивчити свої картки та визначити так звані «групи мотивацій», що згадуються у текстах на картках. Кожна підгрупа по черзі називала свої групи мотивацій, які записувалися викладачем або представниками підгруп на дошку.

Після виконання цього завдання на дошці з'явилися три групи мотивацій, визначені кожною підгрупою, після чого всі студенти групи у результаті обговорення утворили єдиний список мотивацій учителів англійської мови. Викладач виступав у ролі модератора, допомагаючи студентам найбільш точно формулювати свої думки.

Можливий список мотивацій, утворений у результаті даної вправи: самовираження, гнучкість, свобода, можливість створювати краще майбутнє для своєї країни, дружнє спілкування, вдячність дітей, натхнення, відсутність одноманітності, колектив творчих колег, можливість постійно навчатися разом з дітьми тощо.

Створивши список мотивацій на основі карток з твердженнями, викладач стимулював студентів доповнити його власними ідеями про те, що є для них мотивацією у майбутній професії.

Під час виконання наведеної вище вправи студенти працювали в умовах рефлексивно-оцінного середовища, будучи змушені не просто засвоювати нові знання з мотивації до здійснення професійної діяльності, а й замислюватися про свої особисті відчуття, пов'язані з мотивацією. Працюючи у підгрупах, вони мали виважено аргументувати свої думки, розуміючи, що інші учасники підгрупи оцінюють їхні твердження. Також через аналіз висловлювань вчителів та своїх одногрупників студенти усвідомлювали значущість своєї ідентичності в професійній діяльності, адже кожне з висловлювань свідчило про унікальність професійного шляху

вчителя та про нерозривність зв'язку між особистістю вчителя та його баченням себе в обраній професії.

Ще одним типом завдань, поведених на інформаційно-когнітивному етапі, був перегляд та аналіз інтерв'ю учителя англійської мови про те, що мотивує її у роботі з дітьми. Студенти переглядали інтерв'ю вчителя англійської мови Керин Воскал про ситуацію, яка відбулася з нею протягом одного з занять з дітьми і змусила її задуматися, чому саме вона любить свою професію.

Перед першим переглядом відео викладач звертав увагу на лексичні одиниці з відео, що можуть викликати у студентів труднощі, реалізуючи таким чином педагогічну умову забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу у процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Після обговорення нових лексичних одиниць викладач демонстрував перший кадр з інтерв'ю і просив студентів здогадатися, з яким міфічним персонажем у дітей могла асоціюватися їхня вчителька Керин Воскал. Під час обговорення студентів викладач контролював коректність вживання студентами нової лексики, а також їхні комунікативні уміння підтримувати ідеї співрозмовників та спростовувати їх.

Після короткого обговорення (2 хвилини), студентам пропонувалося переглянути відео та відповісти на запитання, пов'язані з розумінням поняття мотивації.

Під час обговорення відповідей на запитання викладач допомагав студентам дійти висновку, що учитель англійської мови отримує унікальний досвід обміну емоціями з дітьми, а також досвід комунікації через гру та незвичайні образи, що можуть виникнути тільки у дитячій фантазії.

Далі студентам пропонувалося повторно переглянути відео та заповнити картки, у яких було пропущено деякі слова. Мета даного завдання – перевірити правильність висновків про мотивацію Керин, а також закріпити нові лексичні одиниці, тренуючи навички аудіювання.

Після виконання цього завдання викладач привертає увагу студентів до видів мотивації вчителя англійської мови, записаних на дошці, та пропонує визначити, які з них найбільш близькі Керин.

Практичне заняття з усвідомлення мотивів до опанування майбутньою професією завершувалося **груповою роботою** зі створення дошки візуалізації про мотивацію студентів щодо майбутньої професії.

Було організовано дискусію серед студентів щодо питання, чи однакову мотивацію до роботи мають різні вчителі англійської мови. Дійшовши висновку, що для кожної людини привабливі різні аспекти обраної професії, викладач пропонував студентам замислитися над тим, що мотивує саме їх. Працюючи у підгрупах, студенти повинні були визначити 4 основні мотиви, чому їх приваблює професія вчителя англійської мови.

Викладач наголошував, що студенти мають відчувати емоційний зв'язок з тими аспектами майбутньої професії, які вони визначають для себе як ключову мотивацію. Після цього викладач зупинявся на **візуалізації** як способі досягнути бажаних результатів або стану (у тому числі задоволення власною професією). Оскільки вивчення матеріалу з візуалізації було винесено студентам на **самостійне опрацювання**, під час заняття викладач лише нагадував студентам, у чому полягає суть візуалізації.

Педагог використовував таке тлумачення: візуалізація – це процес когнітивної стимуляції з метою спрямувати уявлювані речі працювати. Аби досягти мети, її необхідно уявити – як таку, що вже досягнена, в усіх найменших деталях, і дозволити собі відчути результат досягнення своєї мети, тобто запустити відповідні емоційні реакції [146].

Викладач повідомляв студентам, що візуалізація може допомогти їм вже сьогодні пережити позитивні емоції, пов'язані з виконанням професії учителя. Для цього студенти повинні зосередитися на образах, які виникають у їхній уяві, коли вони думають про власну мотивацію стати учителем. Для того, щоб зафіксувати образи, що виникають у студентів, їм пропонувалося створити групову дошку візуалізації.

Дошка візуалізації – це інструмент, що використовується, щоб прояснити для себе певну життєву мету, сконцентруватися на ній та утримувати на ній свою увагу. Це будь-яка дошка, на якій можна розмістити зображення, що репрезентують те, ким хоче стати людина, або що саме вона хоче, щоб було присутнє у її житті.

Викладач демонстрував приклади дошок візуалізації та заохочував студентів до короткого обговорення, як дошка візуалізації допоможе їм сконцентруватися на перевагах майбутньої професії.

Після цього студенти працювали над створенням дошки візуалізації. Кожна з підгруп отримувала від викладача ватман, розбитий на 4 сектори, а також олівці, маркери, журнали для вирізання зображень та клей. Кожен з чотирьох секторів відповідав ключовому мотиву, чому студенти хочуть стати вчителем англійської мови. Студенти мали 10 хвилин для створення своєї групової дошки візуалізації. Після цього представники підгруп презентували свою роботу всій групі, пояснюючи, що мотивує їх стати учителем англійської мови та з якими емоціями пов’язані дані аспекти.

Важливо, що під час розробки дошки візуалізації студентами викладач стежив за тим, щоб вони спілкувалися між собою виключно англійською мовою, уникали неповних речень та чітко висловлювали свої думки, переконуючи інших учасників підгрупи у власних поглядах. Особливий акцент викладач робив на тому, що важливо дослухатися саме до своїх особистих відчуттів, адже успішним може бути тільки той учитель, який чітко розуміє свої особисті нахили та може розкрити їх у процесі здійснення професійної діяльності.

Самостійна робота студентів на інформаційно-когнітивному етапі проводилася як під час аудиторних занять, так і поза ними. Після прослуховування лекцій студенти отримували список наукових джерел до опрацювання. Так, після першої лекції студенти вивчали наукові праці, присвячені визначенню сутності ключових понять з проблеми професійної ідентичності, а також специфіки професійної ідентичності учителів

гуманітарних дисциплін, зокрема англійської мови. Під час опрацювання запропонованих джерел студенти повинні були законспектувати визначення понять ідентичності, самоідентичності, ідентифікації, самоідентифікації за різними джерелами та схарактеризувати особливості професійної ідентичності учителів англійської мови.

Контроль виконання таких завдань здійснювався через взаємоперевірку студентів, результати якої подавалися студентами викладачеві перед наступною лекцією у формі узагальненої таблиці досягнень групи. Таблиця містила наступні колонки: прізвище студента, який виконував завдання; сильні сторони виконання завдання; побажання, яким чином можна покращити виконання завдання; прізвище студента, який здійснював взаємоперевірку. Уникання оцінювання успішності студентів за допомогою балів та фіксованих критеріїв успішності зміщувало акцент під час виконання самостійної роботи на прояв незалежності у судженнях під час аналізу, спонукало студентів до індивідуального переосмислення запропонованого матеріалу. Крім того, уміння здійснювати взаємоперевірку є однією із складових сформованої професійної ідентичності учителя. Практикуючись у взаємоперевірці, студенти розвивали відповідні навички і при цьому вже з першого етапу роботи за моделлю експерименту надавали викладачеві інформацію щодо наявного рівня умінь, що давало викладачеві можливість коригувати свою роботу над формуванням навичок студентів у взаємоперевірці на відповідному етапі.

Під час аудиторних занять самостійна робота здійснювалася через такі завдання, як робота з картками, вивчення запропонованих тверджень про мотивацію та ціннісні орієнтації вчителів англійської мови, читання текстів з прикладами керування учителів англійської мови у своїй діяльності тими чи іншими ціннісними орієнтаціями. Самостійна робота в аудиторний час передувала роботі у групі та підгрупах, вступаючи свого роду підготовчим етапом, що давав студентам можливість рефлексувати та сформулювати власне ставлення до представленої інформації.

Розігрування педагогічних ситуацій на інформаційно-когнітивному етапі було спрямоване в першу чергу на контроль засвоєння студентами ключових знань з мотивації до здійснення професійної діяльності вчителя англійської мови та ціннісних орієнтацій, якими він повинен керуватися. Студенти розігрували конфліктні ситуації, опис яких викладач роздавав їм на картках. Після чого у формі **круглого столу «**Вчительське мистецтво» студенти обговорювали можливі варіанти вирішення кожного з конфліктів, аналізуючи які риси професійного вчителя повинні проявити себе у тій чи іншій ситуації. Прикладом однієї з таких конфліктних ситуацій була історії про плагіатну роботу, яку учениця 10 класу подала вчителю англійської мови якості свого твору із заданої теми. Студенти виконували ролі вчителя, учениці, одного з її батьків та завучу школи. Під час розігрування ситуації викладач спонукав студентів використовувати комунікативні стратегії та лексичне наповнення висловлювань, доречне у спілкуванні саме з цією віковою категорією учнів, реалізуючи таким чином педагогічні умови забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу та створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі, спонукаючи інших студентів групи оцінювати, наскільки успішно студенти втілилися в свої ролі (а отже, розуміють сутність роботи вчителя та значущість його ідентичності) та пропонувати під час обговорення альтернативні способи вирішення проблемної ситуації. За круглим столом студент обговорювали наступні запитання щодо кожної конфліктної ситуації:

1. Якими цінностями керувався учитель англійської у ситуації, що була розіграна студентами?

2. Як інакше міг повестися вчитель? Чи було б це виправдано з точки зору цінностей?

3. Чи присутній у ситуації конфлікт цінностей? Яких саме?

4. Як би Ви вчинили на місці учителя з наведеної ситуації?

Робота зі студентами під час інформаційно-когнітивного етапу нашого експерименту дозволила їм підготуватися до наступного етапу,

репродуктивно-діяльнісного, де отримані теоретичні знання набували максимально практичного втілення через більш діяльнісний характер форм, методів та прийомів роботи, що були використані.

На **репродуктивно-діяльнісному** етапі використовували такі форми роботи зі студентами: практичні заняття спецкурсу, практичні заняття з педагогічних і методичних дисциплін, самостійна робота у процесі занять та за їх межами, робота у підгрупах, дискусія, змагання, самоосвіта, кружкова робота. Педагогічні умови формування професійної ідентичності в майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін на цьому етапі також реалізовувалися комплексно. Усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності відбувалося під час практичних занять та самостійної роботи студентів. Створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу знаходило своє втілення, в першу чергу, під час роботи у підгрупах, де студенти здійснювали як само- так взаємооцінку. Педагогічна умова забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності реалізовувалася через роботу студентів виключно англійською мовою під контролем викладача.

Завдання на визначення ключових цінностей, якими керуються учителі англійської мови у своїй діяльності, було проведене у формі **змагання** між трьома підгрупами студентів. По черзі до дошки підходило по одному представнику від кожної підгрупи. Студент повинен був записати на дошці 1 цінність або моральний принцип, якими керувалися вчителі англійської мови з педагогічних ситуацій, що були вивчені студентами раніше на практичному занятті, або одну з цінностей, що згадувалися під час аналізу цих ситуацій. Таким чином студенти формували єдиний список моральних орієнтирів учителя англійської мови. Якщо жоден представник підгрупи більше не міг додати ідей до списку цінностей, ця підгрупа виходила зі змагання. Перемагала підгрупа, яка останньою поповнюла список.

Можливий список цінностей, сформований у результаті виконання даного завдання: нетерпимість до плагіату, прагнення допомогти учневі виразити себе засобами мови, терпимість до помилок та повільного їх позбавлення, уміння бути провідником не тільки мови, а й культури англомовних народів, терпимість до розбіжностей, розуміння важливості англійської мови для майбутнього дитини тощо.

Після завершення змагання викладач проводив обговорення отриманих списків ціннісних орієнтирів, стимулюючи студентів критично поставитися до обраних ними цінностей вчителя англійської мови. Оскільки таке обговорення не впливало на результати завершеного змагання, студенти почували себе більш вільно, оцінюючи своє виконання цього завдання, а також критикуючи думки своїх товаришів. Найбільшим чином під час роботи над таким завданням реалізувалася педагогічна умова усвідомленості значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності. Викладач скеровував дискусію студентів до висновку, що тільки цілісна особистість вчителя може впевнено поводитися у неоднозначних ситуаціях конфлікту цінностей, а отже вчитель повинен мати чіткі моральні орієнтири, які б не могли підвести його у жодній можливій педагогічній ситуації. При цьому важливо було донести до студентів, що не існує єдиного завершеного списку ціннісних орієнтацій вчителя англійської мови, оскільки він є результатом глибокої рефлексії та роботи над собою кожного окремого вчителя.

Однією з форм групової роботи під час **практичних занять** на другому етапі нашого експерименту була розробка *інтелектуальної карти*. Зупинимося більш детально на розробці інтелектуальної карти цінностей учителя англійської мови та шляхів привнесення їх у повсякденне життя студентів, майбутніх учителів англійської мови.

Метою завдання було систематизувати знання про цінності учителя англійської мови та допомогти студентам зробити цінності та моральні

принципи майбутньої професії частиною їх повсякденного студентського життя.

Для виконання даного завдання викладач ознайомив студентів з прийомом створення інтелектуальних карт (mind maps), демонструючи приклад такої карти та розказуючи про сутність цього. Оскільки інтелектуальні карти як прийом ґрунтуються на принципах *візуалізації*, що вже були вивчені студентами під час самостійної роботи, викладач проводив коротке опитування серед студентів щодо сутності візуалізації та її використання у роботі вчителя англійської мови.

Інтелектуальна карта (або діаграма зв'язків) – графічна техніка для візуалізації зв’язків між окремими ідеями або інформацією. Кожна ідея або факт записуються, після чого пов’язуються прямими чи кривими лініями з більш загальною або підпорядкованою ідеєю (або наступною чи попередньою), таким чином утворюючи сітку зв’язків. Даний метод був розроблений британським дослідником Тоні Бьюзеном у 1972 році та викладений у його книзі «Використовуй свою голову» (“Use Your Head”). Інтелектуальні карти широко використовуються для нотування думок, під час мозкового штурму, як засіб пошуку вирішення проблеми та планування проекту. Мета даного інструменту – допомогти сфокусувати увагу, категоризувати знання та полегшити процес обміну ідеями та концепціями. У рамках нашого практичного заняття інтелектуальні карти використовувалися, аби наочно зафіксувати отримані студентами знання про цінності майбутньої професії у їх зв’язках між собою.

Разом зі студентами викладач складав на дошці приклад інтелектуальної карти цінностей учителя англійської мови. Під час виконання даного завдання важливим було продемонструвати студентам, що всі зазначені цінності переплітаються між собою, а не є розрізненим набором переконань.

Після того, як інтелектуальна карта цінностей була створена, викладач пропонував студентам подумати, що їм необхідно зробити вже сьогодні, щоб

привнести ці цінності у своє життя. Ідеї, які пропонували студенти, викладач вносив до карти, наповнюючи її таким чином практичними рекомендаціями. Наприклад, аналізуючи такий моральний устій, як дотримання нейтральної позиції у питаннях релігії (що є важливим аспектом, адже англомовні країни у своїй більшості належать до конфесій, які широко не сповідуються в Україні), викладач вносив до інтелектуальної карти наступні дії:

- вивчити, які релігії є найбільш популярними у світі;
- дослідити походження та місце православ'я у релігіях світу;
- дізнатися, що є спільного у світових релігіях;
- спланувати своє пояснення дітям, чому жодна світова релігія не є єдино правильною та що об'єднує їх.

Під час заняття ми не ставили мети детально опрацювати кожну з цінностей. Важливим було продемонструвати студентам механізм роботи з інтелектуальною картою, а також пояснити універсальність даного інструменту, що може знадобитися студентам у багатьох навчальних ситуаціях (наприклад, для планування уроків під час проходження практики).

На репродуктивно-діяльнісному етапі нашого експерименту ми також зосереджувалися на формуванні у студентів потреби до постійної *самоосвіти* та самовдосконалення, що є важливим для формування професійної ідентичності учителя англійської мови. Для проведення практичних занять з формування когнітивно-діяльнісного компонента професійної ідентичності учителя гуманітарних дисциплін нами було розроблено спеціальний інструмент – *інтерактивної системи самоосвіти студентів*. Зупинімося на ньому більш детально.

Основа когнітивної компетенції майбутніх учителів англійської мови – усвідомлення необхідності глибоких знань не тільки з практики усного та писемного англійського мовлення, а й з методики викладання мови, соціолінгвістики, міжкультурної комунікації, практичної фонетики тощо. У параграфі 1.2 нами було досліджено, що дані предмети мінімально часу приділяють формуванню професійної ідентичності студентів, фіксуючись

більшою мірою на досягненні освітніх та когнітивних цілей. Таким чином, студенти отримують достатню кількість фахових знань під час вивчення окремих навчальних дисциплін, проте не мають змоги відстежити, наскільки сформованою є їхня когнітивна компетенція як майбутніх учителів англійської мови загалом.

Метою даного практичного заняття було показати студентам, яким чином знання, отримані в результаті вивчення окремих дисциплін, сприяють формуванню їхньої професійної ідентичності. Також другою метою, що ми ставили перед собою, було дати студентам сучасний інтерактивний інструментарій, що спонукатиме їх до регулярної самоосвіти з фахових предметів та відстеження власного прогресу. Означені цілі відповідають реалізації педагогічних умов створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу та усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності.

Під час розробки інтерактивної системи з самоосвіти студентів ми виходили з положень, яких дійшов у своїх дослідженнях професор університету Ілінойса Харі Сандарам. Маючи докторський ступінь з інформаційних технологій, учений досліджує, яким чином сучасні інформаційні технології можуть сприяти формуванню соціально корисної поведінки [147, 142, 159]. Наприклад, Харі розроблює системи, які б спонукали людей вести здоровий спосіб життя, скорочувати споживання електроенергії та підвищувати свою громадянську активність. Якщо така поведінка буде широко прийнята на рівні держави, на думку ученого, це приведе до масштабних позитивних змін для всього суспільства, зокрема зменшення витрат на систему охорони здоров’я, страхування життя тощо.

У результаті численних проведених досліджень професор Сандарам дійшов висновку, що формування необхідної поведінки суттєво полегшується, якщо індивід стає частиною групи людей, які мають таку саму мету і, завдяки інтерактивним системам взаємодії, знаходяться у постійному контакті, підтримуючи один одного прикладами власної поведінки,

відстежуючи поведінку один одного та виставляючи один одному оцінки за ефективність досягнення мети (рефлексивно-оцінне середовище). Так, люди, які прагнуть розпочати вести здоровий спосіб життя та правильно харчуватися, завдяки розробленій онлайн системі можуть бачити, до яких ресторанів ходять учасники групи з їх міста, які страви вони споживають, виставляти один одному оцінки з огляду на корисність обраних страв, а також залишати один одному коментарі та планувати зустрічі.

Створена нами онлайн система складається із взаємопов'язаних між собою онлайн-таблиць, які дозволяють групі студентів вивчати додатковий матеріал з обраних фахових дисциплін, робити висновки про вплив вивченого матеріалу на формування їхньої професійної ідентичності (усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності), обмінюватися коментарями з приводу корисності та цікавості матеріалу, а також самим матеріалом, оцінювати матеріал за 10-бальною шкалою, відстежувати власний прогрес у самоосвіті, а також прогрес своїх одногрупників (створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі). Усі наукові матеріали, що використовувалися студентами для самоосвіти у рамках нашої інтерактивної системи публікувалися англійською мовою і додатково сприяли розвитку мовних знань студентів, розширенню їхнього академічного словникового запасу, що знадобиться їм під час виконання майбутніх професійних обов'язків (забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності).

Розроблена система може широко використовуватися і поза межами даного спецкурсу, даючи куратору групи інформацію щодо *самостійної роботи студент*ів групи з будь-яких предметів, що будуть внесені куратором до системи.

Зупинімося більш детально на структурі розробленої нами системи з формування когнітивно-діяльнісного компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови.

Перша таблиця має назву «Resources» («Ресурси»). У даній таблиці містяться ресурси (статті, та посилання на відео- та аудіо-матеріали у мережі інтернет), рекомендовані до *самостійного вивчення* студентами (див. додаток Ж). Таблиця розбита на листи за назвами навчальних дисциплін: методика викладання англійської мови, практична фонетика, академічне письмо, соціолінгвістика, міжкультурне спілкування, педагогіка та психологія. За бажанням викладач може змінити дисципліни на ті, що вважає необхідними, або доповнити наявні у списку дисципліни іншими. Для кожної дисципліни у таблиці містяться матеріали для самостійного опрацювання студентами (графи таблиці: Назва статті, Автор, Посилання, Ким завантажено ресурс, Чим дана стаття корисна для майбутнього учителя англійської мови, Рейтинг, 12 граф за прізвищами студентів для виставлення рейтингу статті).

На початку роботи з системою до кожної навчальної дисципліни Адміністратором системи (викладачем курсу) було завантажено по 2 наукові статті для вивчення. У процесі роботи студенти курсу доповнювали таблицю «Ресурси» матеріалами, які вони самостійно знаходили в мережі інтернет та рекомендували до вивчення своїм одногрупникам. Викладаючи ресурс до вивчення, студент у графі «Чим дана стаття корисна для майбутнього учителя англійської мови» повинен був вписати коментар. Таким чином, інші студенти групи та викладач здійснювали взаємоконтроль щодо змісту ресурсів та їхньої корисності для формування ідентичності майбутнього учителя англійської мови.

Графа «Рейтинг» розраховується системою автоматично після того, як всі студенти, які вивчили наведений матеріал, виставляли оцінку від 1 до 10 з огляду на корисність ресурсу. Оцінки студенти виставляли у власних персональних таблицях, про які мова піде нижче.

Дана таблиця також використовувалася викладачем для контролю, які саме студенти вивчили кожну зі статей та наскільки корисною вони її вважають.

Друга таблиця – персональна таблиця студента (див. Додаток Ж). У межах системи нами створено 12 таких таблиць для кожного студента групи, що навчається за спецкурсом. У своїй таблиці студент зазначав, які саме додаткові ресурси з навчальних дисциплін він самостійно вивчив. Студент може вивчати ресурси, рекомендовані викладачем у таблиці «Ресурси», матеріали, дібрані іншими студентами групи та внесені до таблиці «Ресурси», або матеріали, які він добирає сам. У разі, якщо студент сам знаходив ресурси для вивчення, він повинен був внести інформацію про них до загальної таблиці «Ресурси», зробивши їх доступними і для інших студентів групи.

У своїй персональній таблиці, названій за прізвищем студента, студент під час *самостійного* вивчення додаткового матеріалу з фахових дисциплін вносив наступну інформацію (що відповідає графам таблиці): дата вивчення матеріалу, назва статті, автор статті, посилання на статтю, ключові ідеї статті, корисні для студента в професійній діяльності, рейтинг статті (від 1 до 10). Рейтинг, який студент виставляв статті, автоматично переносився до таблиці «Ресурси», де підраховувався середній бал, який був виставлений за статтю всіма студентами, що її вивчили. У даній таблиці зазначена інформація була присутня за всіма навчальними дисциплінами, обраними для додаткового вивчення викладачем (аналогічно до таблиці «Ресурси»).

Персональна таблиця студента доступна тільки для його перегляду, а також для відстеження викладачем. Таким чином, студент займається в першу чергу самоконтролем щодо власної самоосвіти, проте знає, що викладач здійснює моніторинг цього процесу. Під час роботи зі спецкурсом викладач оголошує необхідну кількість матеріалу до вивчення за місяць/семестр. Контролюючи дати, у які студент вивчає додатковий

матеріал, викладач робить висновок про те, наскільки систематично студент займається самоосвітою.

Третя таблиця розробленої нами системи являє собою звітну інформацію щодо кількості вивченого додаткового матеріалу всіма студентами групи і має назву «Group Tracking» («Відстежування групи»). Дані до таблиці вносяться автоматично з персональних таблиця студентів. У таблиці міститься інформація про кількість додаткових ресурсів, вивчених кожним студентом з кожної внесеної до системи навчальної дисципліни (див. Додаток Ж). Кожен зі студентів групи, а також викладач мали можливість перегляду даної таблиці, проте не могли змінювати дані у ній. Метою цієї таблиці було представлення актуальних даних щодо прогресу кожного студента у самоосвіті. Вона не тільки полегшувала самоконтроль та взаємоконтроль, але й сприяла появі почуття змагання студентів між собою, що ставало додатковою мотивацією для роботи з самоосвіти студентів.

Загалом, розроблена нами інтерактивна система самоосвіти студентів є сучасним та легким у використанні інструментом, що допомагав студентам систематизувати свою роботу з поглиблення фахових знань, а також давав викладачеві актуальну інформацію щодо успішності кожного зі студентів. Дана система може широко використовуватися у навчальному процесі і поза межами нашого спецкурсу, зокрема під час *самостійної роботи* студентів протягом навчального року.

Також на репродуктивно-діяльнісному етапі нами широко використовувалася *робота у підгрупах та парах*, оскільки така форма стимулювала студентів до додаткової комунікації та розвитку умінь здійснення само- та взаємооцінювання.

Для того щоб сприяти набуттю студентами рис професійного вчителя англійської мови та скоригувати свою поведінку вже сьогодні, під час навчання в університеті, ми ознайомлювали студентів з методикою ефективного цілепокладання SMART. Оскільки поведінка особистості напряму пов’язана з метою, важливим є озброєння студентів відповідними

інструментами, що полегшать їхній процес постановки цілей та зробить їх досягнення контрольованим і вимірюваним процесом.

Методика цілепокладання SMART [144] названа таким чином за першими літерами принципів, з яких вона виходить. Мета, сформульована за даним принципом, повинна бути Specific (конкретною), Measurable (об'єктивно вимірюваною), Attainable (досяжною, реалістичною), Relevant (важливою з огляду на загальну діяльність людини) і Time-bound (мати чіткі часові рамки для її досягнення).

Після пояснення сутності методики викладач записав на дошці одну з цілей, яка біла згадана одним зі студентів під час констатувального експерименту, а саме «Чітка та правильна вимова». Викладач заохочував студентів висловити своє бачення щодо такого формулювання мети, допомагаючи їм дійти висновку, що така мета є досить неконкретною, тому її вплив на повсякденну поведінку студента, який її для себе обрав, буде досить незначним.

Працюючи у підгрупах та опираючись на принципи методики цілепокладання SMART, студенти мали переформулювати мету «Чітка та правильна вимова» та після обговорення записати на дошці найбільш вдалий варіант (викладач здійснює моніторинг обговорення). Одним із формулювань, запропонованих студентами, було наступне:

«Study all the units of the phonetics textbook «Ship or Sheep?» [157] and record my pronunciation while doing all the practical assignments by 1 October, 2017.»

(«Опрацювати всі уроки з фонетичного підручника «Ship or Sheep?» та зробити аудіозаписи свого виконання всіх практичних завдань з нього до 1 жовтня 2017 року»).

На завершення роботи з цією методикою студенти розбивалися на пари та допомагали один одному коректно сформулювати по 2 мети, які вони ставлять перед собою на найближчий час, аби мати змогу більш професійно виконувати свої майбутні обов'язки вчителя англійської мови.

Методи і прийоми: цілепокладання (методика SMART). Реалізовувались такі *педагогічні умови:* забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності; усвідомленість значущості майбутніми вчителями професійної ідентичності.

На **креативно-діяльнісному** етапі *самостійна робота студентів на заняттях та за їх межами* набувала більш творчого характеру і змушувала студентів більш глибоко замислитися у вираженні власних мотивів до опанування майбутньою професією, формулювати власні програми самовдосконалення та розробляти етапи досягнення поставлених цілей у формуванні професійної ідентичності. Зокрема, студенти самостійно розробляють персональні інтелектуальні карти цінностей, вказавши на них шляхи привнесення зазначених цінностей у своє життя.

Під час практичних занять на третьому етапі ми відводили додатковий час для обговорення та аналізу *самостійної роботи*, виконаної студентами вдома. Під час аналізу акцент ставився на тому, наскільки обрані цінності є важливими для особистості вчителя саме англійської мови, змушуючи таким чином студентів усвідомлювати сутність та значущість своєї ідентичності в професійній діяльності.

Рольові ігри також широко використовувалися на креативно-діяльнісному етапі експерименту. Така форма роботи давала студентам свободу самовираження та можливість практичного втілення набутих знань, втілюючись в учителя англійської мови. Викладач забезпечував комунікативно-мовленнєвий супровід під час рольових ігор, надаючи студентам взірці мовлення вчителя та коригуючи їхні висловлювання. Оцінно-рефлексивне середовище забезпечувалося участю одногрупників в обговоренні продемонстрованих студентами способів поведінки в якості вчителя. Реалізація педагогічної умови усвідомленості значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності актуалізувалася також під час обговорення рольових ігор. Увага студентів

зверталася на те, що несформованість професійної ідентичності вчителя може привести до багатьох негативних наслідків під час роботи в школі, зокрема конфліктів з дітьми, нездатності спрямовувати процес навчання на досягнення навчальних та виховних цілей тощо.

Наведемо приклад однієї з рольових ігор, що мала місце під час практичного заняття. Викладач просив студентів витягти по одній картці, на якій було вказано, з дітьми якого класу вони повинні показати свою роботу. Також кожен студент отримував завдання, яке було спрямоване на виконання певних навчальних дій, які є частиною роботи вчителя. Наприклад, один зі студентів повинен був вигадати мікро-діалог, який буде не тільки спрямований на роботу з певним звуком та інтонацією, але й ситуаційно пов'язаний з тематикою, цікавою дітям того віку, з яким він мав працювати.

Для підготовки до цього завдання викладач давав студентам 10-15 хвилин, після чого кожен зі студентів демонстрував свою підготовку, залучаючи до роботи інших студентів групи.

Ця частина рольової гри в першу чергу змушувала студентів демонструвати їхні знання з методики викладання, оскільки вони повинні розробити завдання або фрагменти уроків, виступаючи у ролі вчителів, а також їхні знання з педагогіки та психології, оскільки вони повинні врахувати специфіку роботи з дітьми різного віку та їхню мотивацію у навчанні. Також, робота над такою грою показувала викладачеві, наскільки глибоко студенти розуміють сутність роботи вчителя англійської мови.

Переключення студентів зі звичної ролі на роль учителя сприяло їхньому більш глибокому розумінню сутності роботи вчителя англійської мови та давало змогу практикуватися у власному стилі роботи з огляду на професійні цінності, які він обрав для себе в якості орієнтирів.

Починаючи з третього етапу нашого експерименту у навчання студентів вводилася *кружкова робота*. Один раз на тиждень студенти самостійно організовували засідання клубу «I am a Teacher of English» («Я вчитель англійської мови»), метою якого було обговорення актуальних

питань, що виникали у студентів під час роботи над формування своєї професійної ідентичності. Викладач допоміг студентам обрати серед себе голову клубу, який був відповідальним за визначення тематики засідань. На початку кожного тижня голова клубу проводив анкетування серед студентів, у якому їм пропонувалося обрати із запропонованого списку тем для обговорення одну, якій буде присвячене найближче засідання клубу. Крім того студенти могли внести свої пропозиції щодо цікавої їм тематики, які враховувалися в голосуванні наступного тижня. Так, для визначення тематики першого засідання голова клубу запропонував наступні питання:

1. Чим учитель англійської мови відрізняється від учителя математики.
2. Які труднощі у майбутній професії здаються мені найважчими.
3. Чим сучасний учитель англійської мови відрізняється від покоління учителів, які вчили нас у школі.
4. Що є неприйнятною поведінкою вчителя англійської мови.
5. Як знайти час для самоосвіти.

Після проведеного серед одногрупників голосування, голова призначив темою першого засідання клубу четвертий варіант, що зосереджувався на мотиваційно-ціннісному компоненті професійної ідентичності учителя англійської мови.

Кружкова робота проводилася під керівництвом викладача, проте він не був безпосередньо присутнім на засіданнях студентів, що дозволяло їм вільно обмінюватися думками та сприймати питання для обговорення як актуальні та такі, що мають безпосередній стосунок до їхнього професійного майбутнього, а не як звичну навчальну ситуацію.

Перед першим засіданням клубу викладач озвучував основні вимоги до такої форми роботи, серед яких були згадані наступні аспекти:

- Робота клубу повинна проводитися виключно англійською мовою;
- Думка кожного учасника є цінною, якою б вона не була, проте вона повинна бути аргументованою;

- Результатом засідання клубу повинні бути практичні рекомендації, конструктивні шляхи подолання суперечностей, послідовності дій тощо.

Для комфортного спілкування між членами клубу було створено закриту спільноту у соціальній сіті, де студенти могли обмінюватися думками, що виникали в них між засіданнями клубу. Раз на два тижні учасники клубу публікували стінгазету з результатами своєї роботи та висновками, яких вони дійшли. Таким чином викладач отримував інформацію щодо прогресу студентів у формуванні власної професійної ідентичності та за необхідності вносив коригування у заплановані ним практичні заняття.

Виконання кружкової роботи забезпечувало активізацію самостійної творчої діяльності студентів; здійснення рефлексії власної готовності до виконання майбутніх професійних обов'язків та оцінки своєї навчальної діяльності. Така форма роботи допомагала студентам вже під час навчання в університеті відчути себе вчителей англійської мови та допомогти один одному подолати невпевненість та відчуття неготовності до роботи вчителем.

Реалізація педагогічних умов на креативно-діяльнісному етапі експериментальної методики формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін здійснювалася і впродовж *педагогічної практики*. Безпосередньо перед початком педагогічної практики викладач проводив коротке підсумовування одержаних на даному етапі підготовки студентів знань з професійної ідентичності майбутнього учителя англійської мови, а також умінь і навичок, необхідних для її формування.

Оскільки педагогічна практика передбачає досить велику кількість планувальної роботи з боку студентів-практикантів, під час *практичних занять* безпосередньо перед педагогічною практикою викладач ознайомив студентів з інструментом планування – діаграмою Ганта.

Метою завдання, що включало в себе побудову діаграми Ганта, було навчити студентів самостійно визначати етапи досягнення поставленої мети,

а також співвідносити їх з іншими завданнями на часовій шкалі. Для цього викладач демонстрував студентам роботу з діаграмою Ганта – інструментом планування в проектному менеджменті [148], що був створений на початку 19 століття та успішно використовується для планування будь-яких видів діяльності, що складаються з кількох етапів. Становлення студентів як професійних учителів англійської мови – це свого роду проект, у якому важлива роль відводиться плануванню студентами власної діяльності для досягнення обраної ними мети. Крім того, використання даного інструменту у подальшій практичній роботі привчить майбутніх учителів до самостійності та відповідальності за прийняті рішення та організацію свого часу.

Викладач звертався до студентів із запитанням, що необхідно зробити, аби досягти мету, сформульовану групою під час роботи над завданням з цілепокладання за методикою SMART. Студенти приходили до висновку, що необхідно вжити певну послідовність дій. Зокрема вони озвучили таки дії:

1. Купити підручник для вправляння вимови “Ship or Sheep?»

2. Розподілити кількість уроків у книзі на час, що був відведений для її опрацювання.

3. Щоденно вивчати матеріал підручника протягом відведеного часу та виконувати практичні завдання.

4. Після опрацювання всього підручника прослухати та порівняти аудіо-записи власної вимови на початку роботи з підручником та наприкінці.

5. Зробити висновки про необхідність продовження роботи над вимовою надалі.

Отримавши таку відповідь від студентів, викладач нагадував їм, що окрім роботи над даною метою, на найближчий семестр студенти повинні встигнути виконати ще й інші завдання і важливим є розпланувати етапи роботи над ними таким чином, щоб усі цілі були досягнені і при цьому уникнути перенавантаження. Для вирішення даного завдання викладач

коротко розповідав студентам про діаграму Ганта, що полягає у наочному представленні етапів роботи над проектом на часовій шкалі.

Після пояснення сутності методу викладач демонстрував приклад такої діаграми (див. Додаток М), роздавши по одній картці з діаграмою на кожну підгрупу з 3 студентів. Студентам пропонувалося вивчити її та зробити висновок, про типи зв'язків між етапами робіт, які можуть використовуватися під час розробки діаграми Ганта. Викладач контролював, чи студенти помітили, що певні види робіт можуть йти послідовно або паралельно, а також яким чином позначена їхня тривалість.

Після вивчення прикладу кожен студент повинен був обрати 2 мети, яких він хотів досягти під час проходження педагогічної практики, розробити для них послідовність дій та представити їх у вигляді діаграми Ганта. Викладач вибірково просив студентів представити свої роботи групі.

Метою навчальної практики, яку студенти проходили на креативно-діяльнісному етапі експерименту було застосувати у практичній діяльності знання з фахових предметів, зокрема з методики викладання англійської мови, педагогіки та психології. Студенти повинні були організувати свою роботу в школі у якості вчителя, керуючись знаннями, уміннями та навичками, які вони засвоїли під час роботи над формуванням своєї професійної ідентичності. Викладач стимулював студентів до застосування на практиці усього інструментарію, який був опрацьований ними під час вивчення спецкурсу з формування професійної ідентичності, а також продемонструвати сформованість ключових компонентів професійної ідентичності.

Педагогічна практика була організована таким чином, щоб забезпечити педагогічну та методичну підтримку майбутнім учителям та допомогти їм усвідомити значущість професійної ідентичності під час практичної роботи вчителя. Під час проходження педагогічної практики на засідання клубу «Я вчитель англійської мови» виносилися до обговорення реальні проблемні ситуації, з якими стикалися студенти.

Рефлексивно-оцінний етап був спрямований на формування у студентів навичок само- та взаємооцінювання, розвиток уміння проводити самоаналіз, стимулювати потребу у постійному самопізнанні та самовдосконаленні, уміння уважно ставитися до своїх колег, конструктивно висловлювати критику діяльності своїх одногрупників та обмінюватися з ними своїми ідеями щодо самовдосконалення.

Особливий акцент під час роботи на цьому етапі ставився на реалізації педагогічної умови створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу та усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності. Комунікативно-мовленнєвий супровід, як і на попередніх етапах, реалізується через спілкування під час практичних занять виключно англійською мовою та надання викладачем моделей побудови висловлювань, характерних для вчителя англійської мови.

Під час *практичних занять* у формі роботи в підгрупах та парах студенти практикувалися у само- та взаємооцінюванні. Під час заняття, присвяченого самооцінюванню, викладач повідомляв студентам, що протягом даного практичного заняття дослідить зі студентами інструменти, що дають об'єктивне розуміння, наскільки близько до мети становлення професійним учителем англійської мови знаходиться кожен зі студентів. Крім того викладач пояснював, що протягом заняття студенти також навчаться вимірювати власний успіх та складати програму з наближення до ідеалу в обраній професії.

Першим із зазначених інструментів був персональний SWOT аналіз. Викладач давав коротку довідку щодо сутності даного аналізу та його класичного застосування [145]. SWOT аналіз виник у 1960-х як інструмент для визначення компанією свого місця в обраній сфері, а також для стратегічного планування розвитку бізнеса з огляду на поставлену мету. Назва методу походить від чотирьох слів англійською мовою: Strengths (сильні сторони), Weaknesses (слабкі сторони), Opportunities (можливості),

Threats (загрози). Проводячи SWOT аналіз, компанії визначають власні сильні та слабкі сторони, а також загрози та можливості, що впливають на їхню роботу ззовні.

Даний метод залишається ефективним для оцінки успішності бізнесу понад 50 років, і останнім часом набуває популярності для оцінки працівників бізнесу, трансформуючись у так званий персональний SWOT аналіз.

Викладач звертався до студентів із запитанням, що може бути метою під час проведення персонального SWOT аналізу та яким чином він може бути використаний студентами у їхній навчальній діяльності. Таким чином, викладач контролював, що студенти розуміли сутність зазначеного методу та були налаштовані творчо мислити, вивчаючи своє місце в обраній професії.

Після цього викладач демонстрував студентам приклад персонального SWOT аналізу, заповненого професійною танцівницею (див. Додаток І). Викладач ставив студентам наступні запитання (англійською мовою):

1. Які власні риси дівчина вважає своїми сильними сторонами? Чому це важливо для її професії?

2. Які слабкі сторони, зазначені у таблиці, можуть стати перепоною для дівчини у досягненні професійного успіху? Чому?

3. Які можливості відкриває перед дівчиною її професійна сфера? Яким чином можна використати деякі з них?

4. Які сильні сторони дівчини можуть допомогти їй скористатися можливостями, що є перед нею?

5. Які слабкі сторони необхідно подолати дівчині, аби скористатися з певних можливостей? Як це можливо?

6. Які можливі загрози щодо сфери діяльності танцівниці? Чи можливо застосувати певні застережні заходи вже зараз, коли загрози не стали реальною проблемою?

Дані запитання побудовані таким чином, щоб студенти побачили взаємозв’язок між складовими аналізу та зрозуміли, що цей аналіз не тільки

дає оцінку наявного стану, але й пропонує вихідні положення для планування майбутньої діяльності.

Після обговорення наведеного прикладу студенти отримали шаблони для проведення власного персонального SWOT аналізу (див. додаток К). Аби полегшити студентам роботу над аналізом, викладач пропонував їм враховувати у своїй роботі відповіді на запитання, що стосуються кожного з чотирьох квадрантів. Деякі із запитань, вказаних у картках, наводимо нижче.

Сильні сторони: «Які природні таланти ти маєш?», «Які професійні знання ти вже прекрасно засвоїв?», «Які види діяльності тобі легко даються?» тощо.

Слабкі сторони: «Які негативні звички та риси характеру ти маєш?», «Що інші люди вважають твоїми недоліками?», «Які види робіт ти уникаєш або боїшся виконувати?» тощо.

Можливості: «На якому етапі розвитку заходиться твоя сфера роботи?», «Чи з'являються нові технології та методи роботи у твоїй сфері?», «Чи є підвищений попит на якусь навичку, якою ти прекрасно володієш?» тощо.

Загрози: «Чи є висока конкуренція на твоєму майбутньому ринку праці?», «Які державні зміни можуть негативно вплинути на твою професійну діяльність?», «Чи існують певні професійні стандарти, яким ти не відповідаєш?» тощо.

Під час виконання студентами даного завдання викладач наголосив на тому, що студенти проводили аналіз своєї особистості саме у професійній площині, тобто аналізували власні риси, важливі для виконання роботи вчителя англійської мови, а не аналізували свою персону загалом.

Контроль виконання даного завдання відбувався під час *взаємоперевірки* та короткого обговорення у парах.

Самостійна робота студентів на четвертому етапі експерименту відбувається як під час практичних занять, так і поза ними. Прикладом такої роботи може слугувати розробка студентами власних *програм*

самовдосконалення на основі проведеного персонального SWOT аналізу. Викладач пояснював, що проведений SWOT аналіз відображає наявну ситуацію щодо того, наскільки близько студенти знаходяться до ідеалу професійного вчителя англійської мови. Крім того, аналіз містить у собі інформацію, які перепони на цьому шляху повинен подолати кожен зі студентів.

У даному завданні студенти вчилися трансформувати отриману таблицю у програму заходів, яких їм необхідно вжити у процесі свого професійного розвитку.

Студентам пропонувалося самостійно попрацювати над своїм аналізом та розробити таблицю, у якій будуть зазначені їхні конкретні дії, а саме: способи подолання своїх слабких сторін; використання своїх сильних сторін для протистояння можливим загрозам та заходи, необхідні для того, аби скористуватися з можливостей. Модель даної таблиці наведено нижче.

Після заповнення індивідуальних таблиць студенти об’єднувалися у підгрупи по троє та аналізували отримані результати.

У якості підсумку роботи з інструментом «Персональний SWOT аналіз» викладач наголошував на тому, що даний інструмент повинен використовуватися студентами періодично. Принаймні один раз на семестр

	Сильні сторони: (перелічити 3 основні)	Слабкі сторони: (перелічити 3 основні)
Загрози: (перелічити 3 основні)	Дії, спрямовані на нівелювання загроз: 1. 2. 3. 4. 5.	Дії, спрямовані на перетворення слабких сторін на сильні: 1. 2. 3. 4. 5. 6.
Можливості: (перелічити 3 основні)	Дії, спрямовані на те, щоб скористуватися зі сприятливих можливостей: 1. 2. 3.	

	4. 5.	

студенти повинні проводити аналіз власних сильних та слабких сторін і у проміжках між аналізами постійно звірятися з розробленим планом самовдосконалення.

Ще одним завданням із самооцінювання було визначення сформованості власних ключових професійних навичок та пріоритетності у роботі над ними через заповнення *картки самооцінки*.

Починаючи роботу над даним завданням, викладач запитував у студентів, якими професійними компетенціями повинен володіти вчитель англійської мови. Крім того, під час короткого обговорення увага студентів також зверталася на Національну рамку кваліфікацій [87] та знання, уміння, вимоги до комунікації та автономності бакалаврів (рівень 6), зазначені в документі.

Під час виконання цього завдання студенти зосереджувалися на конкретних знаннях, уміннях і навичках, необхідних для виконання професії учителя англійської мови [87, 106, 38]. Кожен зі студентів одержував Картку самооцінки (див. Додаток М), у якій пропонується оцінити, наскільки гарно студент володіє кожним умінням та навичкою (за шкалою від 1 до 5, де 1 означає «дуже погано сформовано», 5 – «сформовано прекрасно»), а також визначає для себе пріоритетність у подальшій роботі над ними (пріоритетність від А до Е, де А означає «необхідно розвивати у першу чергу», а Е – «необхідно розвивати в останню чергу»).

Усі знання, уміння та навички, перелічені у Картці самооцінки є однаково важливими для професійного виконання роботи учителя англійської мови. Однак викладач пояснював студентам, що пріоритетність у їх розвитку є індивідуальною для кожного студента, незалежно від наявного рівня сформованості. Студенти самостійно визначали, на розвитку яких знань, умінь та навичок вони б хотіли зосередитися у першу чергу (пріоритет

А), таким чином складаючи персональну програму саморозвитку.

Робота з Карткою самооцінки проводиться студентами регулярно (раз на семестр), при цьому студенти відстежують власний прогрес у розвитку ключових знань, умінь та навичок, а також змінюють пріоритетність у роботі над ними.

На практичному занятті контроль виконання даного завдання відбувався через обговорення, які 5-6 навичок кожен зі студентів обрав для себе як пріоритетні для розвитку у даному навчальному семестрі та на яких з них вони планують зосередитись в останню чергу.

Підсумкове заняття за нашою методикою проводилося у формі *командної гри*. Для цього викладач просив студентів зазирнути під свої стільці і знайти на їх нижній стороні наклеєний стікер із зображенням трикутника, круга або квадрата (стікери викладач наклеїв заздалегідь, коли студентів ще немає в аудиторії). Таким чином студенти перегруповувалися в три команди, що мали свій символ. Протягом заняття команди набирали бали, і члени тієї команди, що перемогла за кількістю балів, отримали по 2 додаткових балів до тих, що були отримані протягом роботи над спецкурсом.

Кожній підгрупі викладач видав по 5 карток, на яких було зазначено ключові поняття курсу, а саме: ідентичність, ідентифікація, самоідентичність, професійна ідентичність та професійна ідентичність вчителів гуманітарних дисциплін. У підгрупі студенти повинні були написати на картках власне тлумачення даних термінів, а також поставити свій символ (трикутник, коло або квадрат). На виконання цього завдання викладач давав студентам 3 хвилини, контролюючи час за таймером.

Завдання перевірялося через *взаємоперевірку*. Підгрупи обмінювалися своїми картками та зачитували записані тлумачення термінів. Оцінюючи один одного, студенти ставили 1 бал за правильне, але неповне тлумачення, 2 бали – за правильне повне тлумачення, 3 бали – за тлумачення, що є повним та показує самостійність та власну думку студентів під час потрактування, а

не тільки включає у себе пояснення з лекційного та іншого матеріалу курсу. За неправильне тлумачення терміну група отримувала 0 балів.

На дошці викладач записував отримані підгрупами бали, при цьому контролюючи, наскільки адекватно студенти оцінюють один одного та наскільки глибоко кожен студент володіє матеріалом.

Також під час завершального заняття зі спецкурсу проводилася робота з *ігровою сіткою опитування*. Для роботи з даним завданням викладач заздалегідь готував дошку, на якій зображав таблицю, що складається з 6 квадратів по горизонталі та 4 квадратів по вертикалі. У кожному з квадратів

Ігрова сітка опитування

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24

викладач записував запитання за матеріалами спецкурсу та закривав їх аркушами паперу з номерами від 1 до 24, які прикріплював до дошки магнітами. Наведемо приклади таких завдань:

1. Розкрийте сутність мотиваційно-ціннісного компоненту професійної ідентичності.
2. Що таке «дошка візуалізації»? Як вона може допомогти у формуванні професійної ідентичності?
3. Яким чином онлайн-система на платформі Google сприяє самоосвіті?

4. Які можливості розкриває перед Вами майбутня професія? Як Ви можете скористатися з них вже сьогодні?
5. Розкрийте сутність знаннєво-продуктивного компоненту професійної ідентичності.
6. Сформулюйте свою мотивацію працювати в майбутньому вчителем англійської мови.
7. Наведіть приклад професійної мети, сформульованої за методикою SMART.

Для виконання завдань команди по черзі називали номер квадрату, який вони хотіли відкрити для відповіді. Якщо команда давала правильну відповідь, викладач витирав запитання та на його місці писав в центрі квадрата великий символ команди (трикутник, коло або квадрат). Якщо команда відповідала неправильно, то інші дві команди мали шанс дати свою відповідь і та з них, яка відповідала правильно, розміщувала свій символ у квадраті. Якщо команда дала правильну відповідь, а інша команда мала суттєве доповнення, то за таке доповнення викладач малював маленький символ цієї команди поряд з великим значком команди, що відповідала першою.

Перед початком гри викладач повідомляв, що для підготовки відповіді на запитання команди мають 60 секунд і якщо за цей час відповіді не буде, автоматично запитання передається наступній команді. Перемагала та команда, яка вписала більшу кількість своїх символів у квадрати, при цьому в кінці гри відбувалося підрахування балів, де за великий символ команда отримувала 10 балів, а за маленький – 2 бали.

Після закінчення роботи над завданням викладач підраховував, скільки балів отримала кожна команда, і таким чином визначає переможця гри.

Завершення роботи зі студентами за нашою експериментальною методикою відбувалося у формі заліку зі спецкурсу, а також на підставі заздалегідь поданих викладачеві папок з усіма самостійними роботами студентів з використанням всіх інструментів, що вивчалися протягом курсу.

Розроблена методика роботи зі студентами, майбутніми вчителями англійської мови, слугувала інструментом формування у них професійної ідентичності вчителя англійської мови, під час якого поетапно розвивалися всі компоненти професійної ідентичності при комплексній реалізації трьох педагогічних умов: усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності, забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності та створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу. Практична реалізація методики уможливлює зміни в навчальному процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови, фокусуючи їх під час навчання на формування та розвиток власної ідентичності вчителя.

2.3. Порівняльний аналіз результатів дослідження

Для перевірки ефективності розробленої нами моделі формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін нами було проведено прикінцевий етап експерименту щодо визначення рівня сформованості професійної ідентичності студентів. Для отримання статистичних даних, представлених у додатку Д, нами було використано діагностичні методики, аналогічні до методик, застосованих на констатувальному етапі експерименту, проте дещо ускладнених за змістом з урахуванням нових знань, умінь та навичок, що були набуті студентами за навчальним планом у час проведення нашого експерименту. Одержані таким чином дані були проаналізовані у порівнянні з даними констатувального етапу експерименту.

Таблиця 2.11

Порівняльні дані рівнів сформованості професійної ідентичності загальної вибірки (на констатувальному та прикінцевому етапах)

Рівні сформованості професійної ідентичності	Констатувальний етап (104 респондентів)		Прикінцевий етап (104 респондентів)	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Достатній	13	12,5	20	19,2
Задовільний	63	60,6	69	66,3
Низький	28	26,9	15	14,5

Проведено аналіз кількісних даних рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін із загальної вибірки студентів, які брали участь у експерименті (104 особи).

Для більш наочного представлення отриманих даних наводимо їх у вигляді гістограми (див. рис. 2.2).

Як видно з таблиці 2.11 та рис. 2.2, у загальній вибірці студентів, що брали участь в експерименті, спостерігалася помірна позитивна тенденція щодо рівня сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Отримані результати свідчать про зменшення кількості студентів, що показали низький рівень сформованості професійної ідентичності, та збільшення кількості студентів на достатньому та задовільному рівнях.

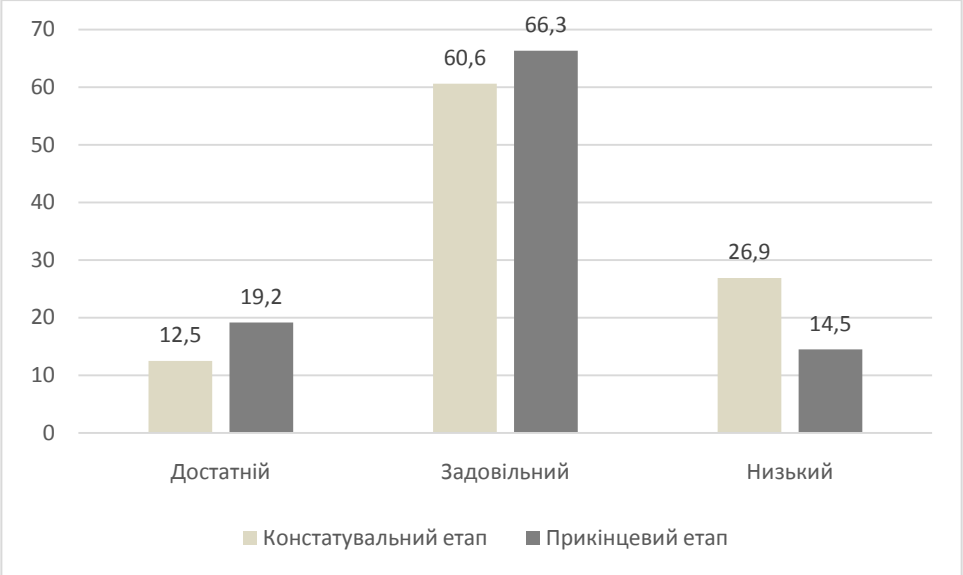


Рис. 2.2. **Порівняльні дані рівнів сформованості професійної ідентичності загальної вибірки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на констатувальному та прикінцевому етапах.**

На констатувальному етапі експерименту **достатній рівень** сформованості професійної ідентичності у загальній вибірці студентів мали 13 студентів (12,5%); на прикінцевому етапі дослідження таких студентів стало більше, а саме 20 осіб (19,2%). Аналізуючи таку динаміку, ми робимо припущення, що вона була забезпечена, в першу чергу, студентами з експериментальної групи, що дали під час порівняльного аналізу зміни рівнів сформованості професійної ідентичності в контрольній та експериментальній групах. Загальний аналіз результатів, що продемонстрували студенти обох груп, засвідчив, що ті з них, які опинилися на достатньому рівні, показали більш високу мотивацію до опанування майбутньою професією, порівняно з констатувальним етапом експерименту. Вони вільно висловлювалися щодо своїх цілей у професійному зростанні, більше ототожнювали себе з обраною професією та здійснювали об'єктивний самоаналіз щодо своїх сильних та слабких сторін як майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Задовільний рівень сформованості професійної ідентичності на констатувальному етапі був визначений у 63 студентів (60,6%), а на

прикінцевому етапі – у 69 осіб (66,3%), що також свідчить про позитивну динаміку. Такі зміни пояснюємо суттєвим зменшенням кількості студентів з низьким рівнем сформованості професійної ідентичності та їх віднесенні до задовільного рівня, а також збільшенням студентів на достатньому рівні, що до проведення експериментальної роботи мали задовільний рівень. Спостереження показали, що студенти задовільного рівня розширили свої знання щодо особливостей майбутньої професії та свого самовизначення у ній, проте не завжди демонстрували достатню мотивацію працювати вчителем; також використання англійської мови під час моделювання педагогічних ситуацій цими студентами стало більш лексично розмаїтим та структурованим, проте рівень грамотності збільшився незначною мірою.

Найбільш суттєві зміни розподілу студентів за рівнем сформованості професійної ідентичності відбулися на **низькому рівні.** На констатувальному етапі експерименту на зазначеному рівні знаходилося 28 студентів (26,9%), що становило майже третину від усіх студентів, які брали участь в експерименті. Після проведеної роботи на низькому рівні залишилося лише 15 осіб (14,5%). Зменшення кількості студентів на низькому рівні свідчить про істотні позитивні зміни у сформованості професійної ідентичності в студентів, які перейшли з низького рівня у задовільний (більше половини студентів залишили цей рівень). Ті зі студентів, які після експериментальної роботи все одно мали низький рівень сформованості професійної ідентичності, тим не менш продемонстрували незначні позитивні зміни, в першу чергу показавши більший інтерес до майбутньої професії. Оскільки на прикінцевому етапі студентів з низьким рівнем сформованості професійної ідентичності стало значно менше, ніж на констатувальному етапі, робимо припущення, що такі дані є результатом роботи студентів експериментальної групи за розробленою нами моделлю формування професійної ідентичності.

Перевіримо наші припущення щодо ефективності розробленої моделі, проаналізувавши кількісні дані розподілу студентів за рівнями сформованості професійної ідентичності на констатувальному та

прикінцевому етапах експериментальної групи (у якій проводилася експериментальна робота і в якій, на нашу думку, відбулися найбільш помітні позитивні зміни) та контрольної групи (де експеримент не проводився). Наведемо відповідні дані у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Порівняльні дані рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

Рівні сформованості професійної ідентичності	Констатувальний етап		Прикінцевий етап	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Достатній	7	13,5	14	26,9
Задовільний	30	57,7	33	63,5
Низький	15	28,8	5	9,6

Як видно з таблиці та рис. 2.3, у студентів експериментальної групи відбулися значні позитивні зміни щодо сформованості професійної ідентичності. Так, на констатувальному етапі дослідження на достатньому рівні знаходилося 7 студентів (13,5%). Після роботи за розробленою нами методикою на зазначеному рівні опинилося 14 студентів (26,9%), тобто кількість студентів на достатньому рівні збільшилася вдвічі і вже становила майже третину від загальної кількості студентів. Також збільшилася кількість студентів із задовільним рівнем сформованості професійної ідентичності, а саме: з 30 осіб (57,7%) до 33 осіб (63,5%).

Така невелике зростання кількості студентів на цьому рівні пояснюється тим, що до цього рівню перейшла значна кількість студентів з низького рівня і одночасно приблизно така ж кількість студентів піднялися із задовільного рівня до достатнього. Кількість студентів на низькому рівні суттєво зменшилася. На констатувальному етапі до низького рівня

відносилося 15 студентів (28,8%), а на прикінцевому – 5 студентів (6.9%), тобто їх кількість зменшилася втричі.

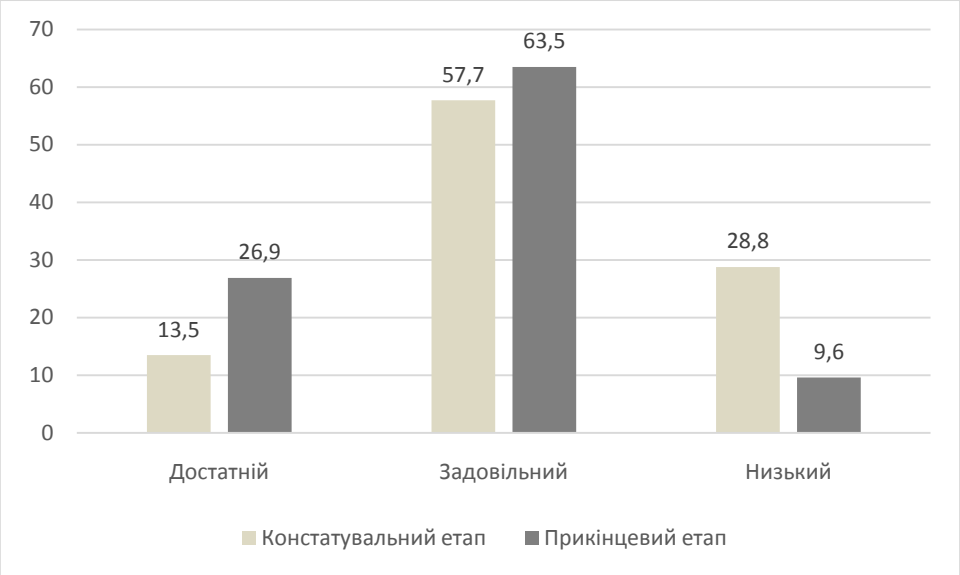


Рис. 2.3. **Порівняльні дані рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження**

Розглянемо більш детально результати діагностики рівнів сформованості професійної ідентичності в студентів контрольної групи (таблиця 2.13, рис 2.4).

Таблиця 2.13

Порівняльні дані рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін контрольної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

Рівні сформованості професійної ідентичності	Констатувальний етап		Прикінцевий етап	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Достатній	6	11,5	6	11,5

Задовільний	33	63,5	36	69,2
Низький	13	25	10	19,3

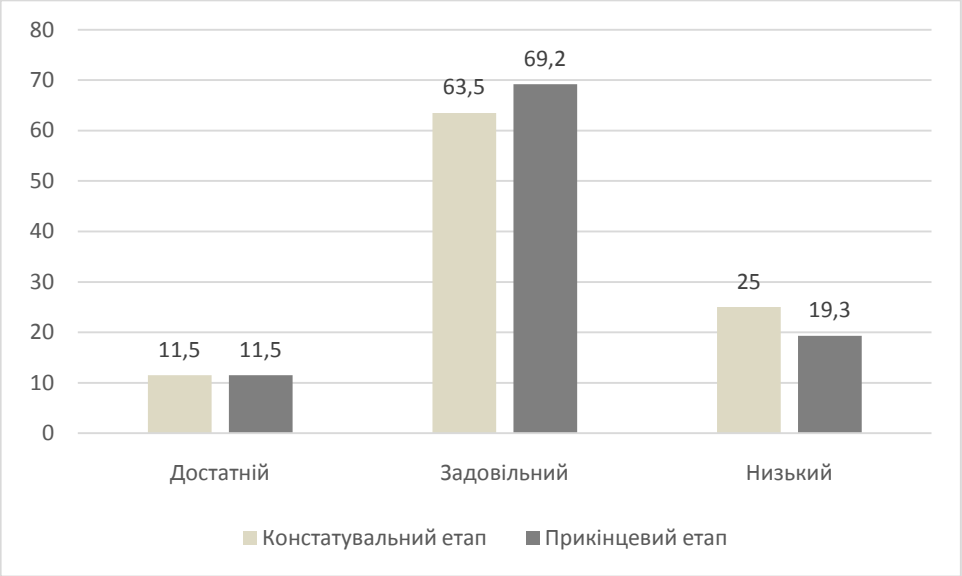


Рис. 2.4. **Порівняльні дані рівнів сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін контрольної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження**

Як видно з таблиці 2.13 та рис. 2.4, у контрольній групі студентів відбулися незначні зміни щодо сформованості професійної ідентичності. Так, кількість студентів на достатньому рівні залишилася незмінною, а саме 6 студентів (11,5%). На задовільному рівні кількість студентів дещо збільшилася: на констатувальному етапі вона становила 33 особи (63,5%), а на прикінцевому збільшилася до 36 осіб (69,2%), що пояснюється переходом 3 студентів з низького рівня на задовільний. Результати прикінцевого етапу показали зменшення студентів на низькому рівні з 13 (25%) осіб до 10 осіб (19,3%). Такі зміни у контрольній групі відбулися в результаті навчання студентів в університеті в межах стандартних програм та навчальних планів.

Такі результати підтверджують наше припущення про той факт, що результати студентів саме експериментальної групи привели до помірної

позитивної тенденції сформованості професійної ідентичності у студентів загальної вибірки.

З метою аналізу якісних змін у сформованості професійної ідентичності у студентів експериментальної та контрольної груп ми вважаємо за необхідне проаналізувати такі зміни за критеріями та показниками.

У межах нашого дослідження нами було визначено такі критерії сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: аксіологічний, знаннєво-продуктивий та рефлексивний. Порівняємо

результати констатувального та прикінцевого зрізів щодо розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості професійної ідентичності під час виконання кожного із завдань за трьома критеріями та середньоарифметичні показниками за критеріями (див. табл. 2.14, 2.15 та 2.16).

Як видно з таблиці 2.14, за **аксіологічним критерієм** в експериментальній групі відбулися істотні зміни. На констатувальному зрізі достатній рівень сформованості професійної ідентичності продемонстрували 11,5% студентів експериментальної групи, а на прикінцевому етапі їх кількість зросла на 26% (до 37,5%), тобто кількість студентів на цьому рівні збільшилася більше ніж втричі. Кількість студентів на задовільному рівні в експериментальній групі дещо зменшилася (з 52,9% до 48,7%), що пояснюється збільшенням кількості студентів на достатньому рівні та їх зменшенням на низькому, а саме: 35,6% студентів мали низький рівень на констатувальному зрізі, але на прикінцевому їх було вже 13,8%, тобто їх стало у 2,5 рази менше. У

Таблиця 2.14

Результати виконання завдань за аксіологічним критерієм

Показники	Завдання	Рівні	Виконання завдань за групами студентів, %

			ЕГ		КГ	
			Конст. зріз	Прикінц. зріз	Конст. зріз	Прикінц. зріз
Усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією	Завдання №1	Достатній	9,6	42,3	11,5	13,5
		Задовільний	61,5	44,2	63,5	63,5
		Низький	29,4	13,5	25	23,1
	Завдання №2	Достатній	15,4	36,5	9,6	9,6
		Задовільний	53,8	44,2	61,5	63,5
		Низький	30,8	19,2	28,9	26,9
Наявність інтересу до майбутньої професії	Завдання №3	Достатній	17,3	53,8	21,2	26,9
		Задовільний	48,1	42,3	42,3	51,9
		Низький	34,6	3,8	36,5	21,2
	Завдання №4	Достатній	23,1	48,1	19,2	23,1
		Задовільний	63,5	42,3	61,5	61,5
		Низький	13,4	9,6	19,3	15,4
Ціннісне ставлення до майбутньої професії	Завдання №5	Достатній	0	23,1	1,9	1,9
		Задовільний	53,8	59,6	57,7	63,5
		Низький	46,2	17,3	40,4	34,6
	Завдання №6	Достатній	3,8	21,2	1,9	3,8
		Задовільний	36,5	59,6	44,2	51,9
		Низький	59,7	19,2	53,9	44,2
Середнє арифметичне, %		Достатній	11,5	37,5	11	13,1
		Задовільний	52,9	48,7	55,2	59,3
		Низький	35,6	13,8	33,8	27,6

контрольній групі прикінцевий зріз не показав суттєвих змін за аксіологічним критерієм.

За **знаннєво-продуктивним** критерієм також відбулися значні позитивні зміни в експериментальній групі студентів (табл. 2,15). Майже втричі збільшилася кількість студентів цієї групи на достатньому рівні (з 11,5% до 29,8%) та вдвічі зменшилася кількість студентів на низькому рівні (з 26,6% до

Таблиця 2.15

Результати виконання завдань

за знаннєво-продуктивним критерієм

Показники	Завдання	Рівні	Виконання завдань за групами студентів, %			
			ЕГ		КГ	
			Конст. зріз	Прикінц. зріз	Конст. зріз	Прикінц. зріз
Обізнаність у нових досягненнях з фахових методик	Завдання №7	Достатній	1,9	13,5	1,9	5,8
		Задовільний	55,8	75,0	53,8	57,7
		Низький	42,3	11,5	44,3	36,5
	Завдання №8	Достатній	17,3	32,7	9,6	11,5
		Задовільний	59,6	53,8	65,4	59,6
		Низький	23,1	13,5	25	28,8
Уміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування	Завдання №9	Достатній	9,6	42,3	13,5	15,4
		Задовільний	65,4	42,3	67,3	65,4
		Низький	25	15,4	19,2	19,2
	Завдання №10	Достатній	13,5	30,8	17,3	21,2
		Задовільний	75	61,5	65,4	65,4
		Низький	11,5	7,7	17,3	13,5
Уміння використовувати в навчальній діяльності навички цілепокладання	Завдання №11	Достатній	21,2	32,7	25	26,9
		Задовільний	63,5	59,6	57,7	61,5
		Низький	15,3	7,7	17,3	11,5
	Завдання №12	Достатній	5,8	26,9	3,8	3,8
		Задовільний	51,9	55,8	44,2	48,1
		Низький	42,3	17,3	52	48,1
Середнє арифметичне, %		Достатній	11,5	29,8	11,9	14,1
		Задовільний	61,9	58,0	59	59,6
		Низький	26,6	12,2	29,1	26,3

12,2%), кількість студентів на задовільному рівні змінилася майже не змінилася (з 61,9% до 58%), що пояснюється розподілом студентів за іншими групами. У контрольній групі істотних змін не відбулося: кількість студентів на достатньому рівні збільшилася на 2,2%, на достатньому – на 0,6%, на низькому їх кількість зменшилася на 2,8%.

Як видно з таблиці 2.16, у розподілі студентів за рівнями за **рефлексивним** критерієм відбулися зміни, аналогічні до змін за першими

двома критеріями. В експериментальній групі більше ніж вдвічі збільшилася кількість студентів на достатньому рівні (з 10,9% до 23,4%), та на 18 % зменшилася кількість студентів на низькому рівні (з 34,7% до 16,7%). Як і щодо аксіологічного та знаннєво-продуктивного критерію, так і за рефлексивним критерієм показники контрольної групи на прикінцевому зрізі майже не змінилися (кількість студентів на низькому рівні зменшилася на 2.9%, що істотно не вплинуло на розподіл студентами за іншими рівнями).

Таблиця 2.16

Результати виконання завдань за рефлексивним критерієм

Показники	Завдання	Рівні	Виконання завдань за групами студентів, %			
			ЕГ		КГ	
			Конст. Зріз	Прикінц. Зріз	Конст. Зріз	Прикінц. Зріз
Професійна самоідентифі-кація	Завдання №13	Достатній	5,8	26,9	3,8	5,8
		Задовільний	63,5	55,8	59,6	59,6
		Низький	30,7	17,3	36,6	34,6
	Завдання №14	Достатній	11,5	17,3	7,7	7,7
		Задовільний	61,5	69,2	61,5	65,4
		Низький	27	13,5	30,8	26,9
Уміння здійсню-вати самооціню-вання власних професійних силних та	Завдання №15	Достатній	3,8	25,0	1,9	1,9
		Задовільний	55,8	59,6	53,8	63,5
		Низький	40,4	15,4	44,3	34,6
	Завдання №16	Достатній	17,3	17,3	15,4	15,4
		Задовільний	50	67,3	57,7	55,8
		Низький	32,7	15,4	26,9	28,8
Взаємоо-цінка сформо-ваності навичок професійної діяльно-сті	Завдання №17	Достатній	7,7	28,8	3,8	3,8
		Задовільний	51,9	53,8	51,9	53,8
		Низький	40,4	17,3	44,3	42,3
	Завдання №18	Достатній	19,2	25,0	23,1	21,2
		Задовільний	44,2	55,8	40,4	44,2
		Низький	36,6	19,2	36,5	34,6
Середнє арифметичне, %		Достатній	10,9	23,4	9,2	9,3
		Задовільний	54,4	59,9	54,2	57,1
		Низький	34,7	16,7	36,6	33,7

Для більш наочного представлення середньоарифметичних даних за кожним із критеріїв продемонструємо їх у вигляді гістограм (рис. 2.3 та рис. 2.4).

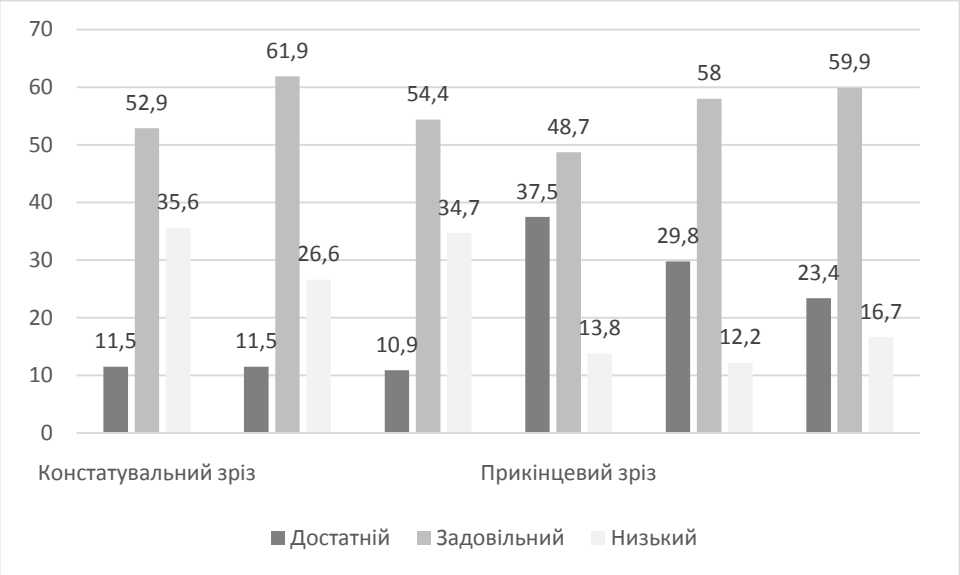
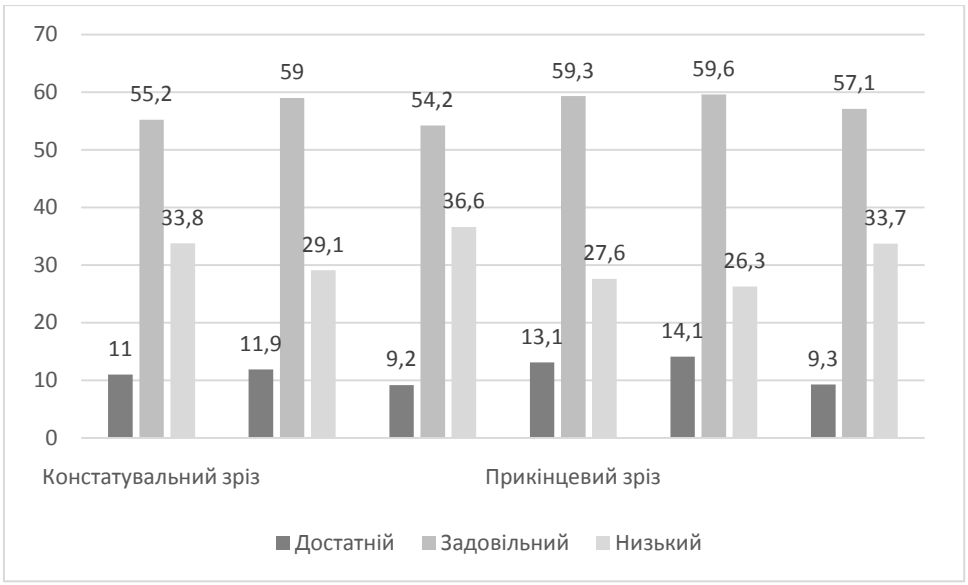


Рис. 2.5. **Порівняльні дані сформованості професійної ідентичності в студентів експериментальної групи за критеріями.**

Як видно з рисунку 2.5, у експериментальній групі спостерігалося суттєве збільшення кількості студентів достатнього рівня на прикінцевому зрізі та істотне зменшення кількості студентів на низькому рівні. Натомість рисунок 2.6, що відображає дані щодо контрольної групи, наочно свідчить про відсутність помітних змін у кількісному розподілі студентів за рівнями сформованості професійної ідентичності на прикінцевому етапі порівняно з констатувальним.

З метою перевірки ефективності розробленої нами моделі формування професійної ідентичності, що була впроваджена на формувальному етапі дослідження в експериментальній групі, нами було також здійснено обчислення t-критерію Стьюдента [83, 19, 125]. Т-критерій Стьюдента застосовується під час статистичного аналізу рядів даних для перевірки відмінностей між середніми показниками досліджуваного явища у



контрольній та

Рис. 2.6. **Порівняльні дані сформованості професійної ідентичності в студентів контрольної групи за критеріями.**

експериментальній групах після проведення експерименту. Таким чином, зазначений показник може свідчити про невипадковість отриманих даних та результативність проведеного експерименту.

Розрахунок t-критерію Стьюдента проводився нами за кожним показником сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за наступною формулою:

$$t = \frac{x_{\text{експ}} - x_{\text{контр}}}{\sqrt{m^2_{\text{експ}} + m^2_{\text{контр}}}}$$, де

$x_{\text{експ}}$ – середнє арифметичне оцінок рівнів сформованості професійної ідентичності в студентів експериментальної групи за показником;

$x_{\text{контр}}$ – середнє арифметичне оцінок рівнів сформованості професійної ідентичності в студентів контрольної групи за показником;

$m_{\text{експ}}$ – величина середніх помилок обчислювання для експериментальної групи;

$m_{\text{контр}}$ – величина середніх помилок обчислювання для контрольної

групи.

Величину середніх помилок для експериментальної та контрольної груп ми знаходили за формулою:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \text{ де}$$

σ – середнє квадратичне відхилення, яке обчислюється як корінь квадратний із дисперсії;

n – кількість студентів у групі.

Дисперсію ми обчислювали за формулою:

$$\sigma^2 = \frac{1}{(n-1)} \sum (\overline{x} - x)^2 .$$

Наведемо результати обчислення t-критерію Стьюдента за всіма показниками сформованості професійної ідентичності на прикінцевому етапі

Таблиця 2.17

Значення t-критерію Стьюдента за показниками сформованості професійної ідентичності на прикінцевому етапі дослідження

	Середнє арифм. ЕГ	Середнє арифм. КГ	t-критерій Стьюдента	Рівень статистичної достовірності
Показник 1	2,40	2,02	3,15	0,0021
Показник 2	2,63	2,17	3,99	0,0001
Показник 3	2,19	1,81	3,39	0,0010
Показник 4	2,23	1,96	2,34	0,0213
Показник 5	2,40	2,17	1,93	0,0565
Показник 6	2,27	2,15	0,98	0,3309
Показник 7	2,19	1,94	2,32	0,0226
Показник 8	2,27	1,87	3,45	0,0008
Показник 9	2,19	1,81	2,98	0,0036

експерименту, що були оброблені за допомогою програмного забезпечення

для статистичного аналізу Statistica 7.0 (див. табл. 2.17).

Після проведення вищезазначених розрахунків ми здійснили порівняння отриманого значення t-критерію Стьюдента за кожним з показників із таблицею граничних значень, що враховує загальну кількість студентів, які брали участь у дослідженні [83, с. 65 – 69]. Таким чином нами було визначено, що всі отримані результати є достовірними та свідчать про істотні відмінності між рівнем сформованості професійної ідентичності за всіма показниками в студентів експериментальної групи та студентами контрольної групи.

Спираючись на результати проведеного порівняльного аналізу даних щодо сформованості сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до проведення експериментальної та після неї, ми можемо стверджувати, що розроблена нами експериментальна модель за умови реалізації визначених нами педагогічних умов є ефективною та веде до суттєвих позитивних змін у сформованості професійної ідентичності.

Виконане дослідження не претендує на вичерпне висвітлення всіх аспектів проблеми формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, а відкриває перспективне поле для подальших наукових пошуків у цій царині, а саме розробка спецкурсів для майбутніх вчителів спеціальностей «Українська мова та література», «Переклад (англійський, іспанський)», «Мова і література (іспанська)» з формування професійної ідентичності.

Висновки з розділу 2

Експериментальна робота з формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін містила в собі три етапи: констатувальний, формувальний та прикінцевий. Констатувальному етапу передувало визначення критеріїв, показників рівнів професійної ідентичності

у процесі засвоєння фахових дисциплін студентами спеціальності 6.020303 «Мова та література англійська». Було визначено три критерії професійної ідентичності та показники оцінювання сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Перший критерій – «Аксіологічно-спонукальний» з показниками: усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією; наявність інтересу до майбутньої професії; ціннісне ставлення до майбутньої професії. Другий критерій – «Знаннєво-продуктивний» з показниками: обізнаність у нових досягненнях з фахових методик; вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування; вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування. Третій критерій – «Рефлексивний» з показниками: професійна самоідентифікація; вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін; взаємооцінка сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови. Розроблено й апробовано експериментальну модель і методику формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, яка обіймала чотири взаємопов'язаних етапи: інформаційно-когнітивний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Схарактеризовано рівні професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: достатній, задовільний, низький. Педагогічні умови на кожному етапі дослідження реалізовувались комплексно.

Метою **першого, інформаційно-когнітивного,** етапу було забезпечення майбутніх фахівців необхідним обсягом знань з фахових дисциплін, створення позитивної мотивації до самореалізації в майбутній професії. На цьому етапі було використано такі *форми* роботи зі студентами: лекції, практичні заняття, круглий стіл, самостійна робота у процесі занять та за їх межами, робота у підгрупах. Реалізовувалися такі *методи та прийоми:* розповідь, пояснення, показ, аналіз відео-інтерв'ю, розігрування педагогічних ситуацій, контроль, вправляння, оцінювання.

На **другому, репродуктивно-діяльнісному**, етапі використовували такі *форми роботи* зі студентами щодо формування їхньої професійної ідентичності: практичні заняття, самостійна робота у процесі занять та за їх межами, робота у підгрупах, дискусія, змагання, самоосвіта, кружкова робота. *Методи і прийоми:* аналіз, обговорення, візуалізація, інтелектуальна карта, інтерактивна онлайн система самоосвіти, оцінювання, цілепокладання (методика SMART).

Третій, креативно-діяльнісний, етап передбачав такі *форми* роботи: практичні, самостійна робота, робота у підгрупах, рольова гра, кружкова робота, педагогічна практика. *Методи і прийоми:* персональні інтелектуальні карти, оцінювання, аналіз, взаємоперевірка, взаємоконтроль, дискусія, стимулювання, планування (за діаграмою Ганта).

На **четвертому, рефлексивно-оцінному,** етапі використовувались такі *форми* роботи зі студентами: практичні заняття, самостійна робота, робота у підгрупах, робота в парах, самоосвіта (самовдосконалення), заповнення картки самооцінки, командна гра. *Методами і прийомами* виступили: персональний SWOT аналіз, робота за шаблонами, взаємоперевірка, планування, самооцінка, самоаналіз, обговорення, громадська думка, ведення щоденника, ігрова сітка опитування.

З метою підвищення рівня сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін було розроблено спецкурс «Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін».

Контрольні зрізи на прикінцевому етапі експерименту показали, що по мірі накопичення студентами знань з фахових дисциплін, більш достатнім став рівень їхньої професійної ідентичності. Організована таким чином експериментальна робота сприяла підвищенню рівня сформованості спрофесійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, реалізації педагогічних умов, підтвердженню підготовки дослідження.

Основні результати даного розділу опубліковано в таких публікаціях автора: [118; 119; 96; 97].

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного теоретико-експериментального дослідження проблеми формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, мета якого досягнута, робоча гіпотеза підтверджена і висунуті завдання вирішені, дає підстави зробити наступні висновки та окреслити перспективи подальшого вивчення даного питання.

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що виявляється у педагогічному обґрунтуванні його змісту і структурних компонентів, встановленні критеріїв та рівнів сформованості професійної ідентичності, визначенні педагогічних умов його розвитку в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

1. Було визначено сутність феномена «професійна ідентичність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» як інтегративне утворення, що виступає рушійною силою розвитку і характеризується ціннісним ставленням до себе (самосвідомість), **є основою поведінки, образу життя людини,** здатністю до розпізнання в педагогічній діяльності власних властивостей, необхідних для сформованості образу «Я – педагог», розвитку професійного «Я»-образу і є складовою особистісної ідентичності. Набуває трансформацій у процесі життєдіяльності людини в результаті взаємодії особистості з навколишнім соціальним середовищем, в результаті саморозвитку, самовдосконалення тощо.

Уточнено сутність понять «ідентичність», «самоідентичність», «професійна ідентичність».

2. Розроблено критерії професійної ідентичності та показники оцінювання сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів

гуманітарних дисциплін: аксіологічно-спонукальний з показниками: усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією, наявність інтересу до майбутньої професії, ціннісне ставлення до майбутньої професії; знаннєво-продуктивний з показниками: обізнаність у нових досягненнях з фахових методик, вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування, вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування; рефлексивний з показниками: професійна само ідентифікація, вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін, взаємооцінка сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови.

Відповідно до критеріїв та їхніх показників було схарактеризовано рівні професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: достатній, задовільний, низький. Виявлено, що більше половини студентів перебували на середньому рівні підготовленості.

3. Педагогічними умовами формування професійної ідентичності в майбутніх фахівців гуманітарних дисциплін виступили: усвідомленість значущості майбутніми вчителями своєї ідентичності в професійній діяльності; забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до формування професійної ідентичності; створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу.

4. У дослідженні розроблено й апробовано експериментальну методику реалізації педагогічних умов формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, яка обіймала чотири взаємопов’язаних етапи: інформаційно-когнітивний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Методами та прийомами реалізації визначених педагогічних умов виступили: розповідь; пояснення; показ; аналіз відеоінтерв’ю; візуалізація; розігрування педагогічних ситуацій; контроль; вправляння; оцінювання;

інтелектуальна карта; інтерактивна онлайн система самоосвіти; цілепокладання (методика SMART); взаємоперевірка; взаємоконтроль; дискусія; стимулювання; планування (за діаграмою Ганта); персональний SWOT аналіз; робота за шаблонами; самооцінка; самоаналіз; обговорення; громадська думка; ведення щоденника; ігрова сітка опитування. Формами роботи були: лекції; практичні заняття; круглий стіл; самостійна робота в процесі занять та за їх межами; робота в підгрупах; дискусія; змагання; рольова гра; кружкова робота; педагоргічна практика; робота в парах; самовдосконалення; заповнення картки самооцінки; командна гра; лекції, практичні й семінарські заняття, використані під час викладання спецкурсу «Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін».

5. Експериментально доведено, що впровадження запропонованої моделі та експериментальної методики формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін позитивно вплинуло на ефективність цього процесу.

Обробка результатів експерименту та визначення сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за наявності педагогічних умов здійснювалась методами математичної статистики. Кількісні показники студентів в експериментальних групах засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості в них професійної ідентичності. Так, в експериментальних групах на достатньому рівні на початку експерименту знаходилось 11,5 % студентів; на задовільному рівні – 52,9 % студентів, на низькому – 35,6 % . Результати прикінцевого зрізу були такі: на достатньому рівні знаходилось 37,5 % студентів, на задовільному – 48,7 %, на низькому рівні сформованості професійної ідентичності було виявлено 13,8 % студентів.

Відмінність одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах істотна, що є наслідком запровадження в

навчально-виховний процес вишів експериментальної методики та реалізації педагогічних умов.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Перспективи подальших наукових розробок полягають у дослідженні наступності в формуванні професійної ідентичності в майбутніх учителів, що навчаються в педагогічних коледжах та вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л. В. Развитие профессионализма педагога в системе повышения квалификации: монография / Абдалина Л. В. – М.: Издательство РГСУ, 2008. – 239 с.

2. Авдеев В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций / В . В. Авдеев. – М.: Просвещение, 1992. – 382 с.

3. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологи. – 1996. – № 1. – С. 131.

4. Атаханов Р. Методологические подходы к анализу содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности / Разиюлло Атаханов // Педагогическое образование в России, 2014. – № 5. – С. 100 – 105.

5. Атаханов Р. Профессионально-личностные качества учителя в структуре социальных ожиданий субъектов образовательного процесса / Р. Атаханов, О. Орлова // Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (18–19 марта 2010 г.). – Тюмень, 2010. – С. 241–245.

6. Батиянова Р.М. Организация психологической службы в школе / Р. М. Батиянова. – М.: Совершенство, 1998. – 68 с.

7. Беликов В.А. Педагогические условия как цель педагогических

исследований / В.А.Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – С. 69-73.

8. Бендера И. Мотивация индивидуальной самостоятельной работы студентов / И. Бендера // Дидактика профессиональной школы. – Сб. науч. трудов. – Выпуск 3. – Киев – Хмельницкий, 2005. – С. 157 – 158.

9. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

10. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – № 7. – М., 2008. – С. 24 – 27.

11. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. - № 4. – 2005. – С. 17.

12. Бігич О.Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: монографія / Оксана Борисівна Бігич. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.

13. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 208 с.

14. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості / М. Боришевський // Психологія особистості. – 2013. – № 1– С. 39 – 47. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2013_1_5.

15. Бреднева Н. А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Надежда Анатольевна Бреднева. — М., 2009. — 24 с.

16. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь: Философия и лит.; Мифология и религия; Язык и культура / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М.: Эксмо, 2003. – 591 с.

17. Бударный А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» /

А. А. Бударный. – М., 1965. – 16 с.

18. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Идентичность: хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – С. 222.

19. Василенко О. А. Математично-статистичні методи аналізу у прикладних дослідженнях: навч. посіб. / О. А. Василенко, І. А. Сенча. – Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2011. – 166 с.

20. Вединяпина В. А. Субъект-Я как педагогическая проблема: дис. доктора педагогических наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Валентина Алексеевна Вединяпина. – Санкт-Петербург, 1998. – 417 с.

21. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 288 с.

22. Возна М.О. Англійська мова для перекладачів і філологів. І курс. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / О. М. Возна, А. Б. Гапонів, О. О. Акулова, Н. С. Хоменко, В. С. Гуль. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 480 с.

23. Возна М.О. Англійська мова для перекладачів і філологів. ІІ курс. Підручник / О. М. Возна, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С. Хоменко. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 344 с.

24. Возна М.О. Англійська мова. IV курс. Підручник / О. М. Возна, А. Б. Гапонів, Н. М. Антонюк, Н. С. Хоменко, А. В. Пермінова за заг. ред. проф. Карабана В. І. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 440 с.

25. Возна М. О. Англійська мова. ІІІ курс: підручник / О. М. Возна, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С. Хоменко, Р. В. Поворознюк. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 496 с.

26. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие. / О. В. Скрип-ченко, Л. В. Долинская, З. В. Огороднийчук и др. 2-е изд. – К.: Каравелла, 2007. – 400 с.

27. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии: собр.

соч. в 6-ти томах. – Т. I / Л. С. Выготский; под. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

28. Гельмонт А. М. Индивидуализация и дифференциация обучения / А. М. Гельмонт // Советская педагогика, 1981. - № 9. – С. 13.

29. Глушкова Н.И. Проблема идентичности современного учителя: социальной, профессиональной и личностной / Н. И. Глушкова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1634 – Заглавие с экрана.

30. Гнатюк О. Прощання з імперією. Українські дискусії про ідентичність / Оля Гнатюк. — К. : «Критика», 2004. — 525 с.

31. **Голубева Е. А. Способности и индивидуальность / Е. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 254 с.**

32. Даль В. Толковый словарь / В. Даль. – Т.4. – Р. – V. – М.: Русский язык, 1982. – С. 272.

33. Дидактика современной школы: пособие для учителя / Под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.

34. Жирун О.А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності / О.А.Жирун // Вісник Національного технічного університету України «КПІ» : Філософія. Психологія. Педагогіка. – Випуск 1. – 2010. – С. 100 – 104.

35. Завалевська О.В. Педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Василівна Завалевська. – Одеса, 2011. – 21 с.

36. Закон України «Про вищу освіту». – К., 2002.

37. Закон України «Про освіту». – К., 1996.

38. Збірник наукових праць. Частина 1, 2014 Світлана Деркач, СТАНДАРТНІ ВИМОГИ ДО МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД С. 93-98.

39. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособ.

для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – М.: Издательський центр «Академия», 2007. – 240 с.

40. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

41. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В. М. Зінченко // Дошкільна освіта. - № 1. – 2004. – С. 5.

42. Зубенко А.С. Взаємодія особистісної та соціальної ідентичності (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук: спец. 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії» / Алла Сергіївна Зубенко; Харківський національний автомобільно-дорожній університет. – Харків, 2005. – 22 с.

43. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002 г. – 228 с.

44. Идентичность: хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 272 с.

45. Іванченко Є.А. Дослідження щодо виявлення професійної спрямованості студентів та результати її формування в системі інтерактивної професійної підготовки майбутніх економістів / Є.А. Іванченко // Наука і освіта. – Одеса, 2009. – № 10. – С. 123 – 129.

73. Блонский П. П. Основы педагогики / П. П. Блонский // Советская педагогика. – 1965. - № 11. – С. 13 – 15.

46. Ільїна Г.В. Самоідентичність у життєдіяльності людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук: спец. 09.00.04 «Соціальна філософія та філософія історії» / Ганна Володимирівна Ільїна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2009. – 18 с.

47. Каптерев П. Ф. педагогический процесс, как усовершенствование личности // Каптерев П. Ф. – Избр. пед. соч.; под. ред. А. М. Арсеньева. – М., 1982. – С.163.

48. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д, 1996. – 437 с.

49. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. – 4-е узд., стер. – М.: издат. центр «Академия», 2010. – 304 с.

50. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України: колективна монографія / За заг. ред. академіка А. М. Богуш. – Одеса: ТОВ Лерадрук, 2012. – 268 с.

51. Кон И.С. В ПОИСКАХ СЕБЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ САМОСОЗНАНИЕ М.: "Политиздат", 1984

52. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 53 с.

53. Коновальчук Іван. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності / Іван Коновальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 4 (Ч. 1). – Умань, 2011. – С. 155 – 161. – немає посилання на джерело

54. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір. – К., 2004.

55. Концепція розвитку педагогічної освіти. – К., 1998.

56. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер. – 2000. – 992 с.

57. Кремешна Т.І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Іванівна Кремешна; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 21 с.

58. Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей

профессионального становления / Т. В. Кудрявцев; под общей ред. Т. В. Кудрявцева, А. И. Сухаревой // Психологические основы профессионально-технического обучения. – М., 1988. – С.1 – 13.

59. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20 – 30.

60. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособие. – СПб. – Рыбинск, 1993. – 54 с.

61. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 184 с.

62. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

63. Кургузов А.О. Мова як засіб соціокультурної самоідентифікації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Андрій Олегович Кургузов. – Запорізький державний університет. – Запоріжжя, 2004. – 18 с.

64. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за заг. ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – С. 227.

65. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

66. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

67. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.

68. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 2001. – 186 с.

69. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність и готовність до неї:

монографія / Алла Францівна Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.

70. Линенко А.Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження / Алла Францівна Линенко // Наука і освіта. - № 1. – Одеса, 2016. – С. 72 – 76.

71. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Алла Францівна Линенко; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 44 с.

72. Лузина А. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход / А. М. Лузина. – Псков, 2000. – С. 155.

73. Лукиянчук А.М. Развитие профессиональной идентичности будущих педагогов в условиях внеучебной работы (психологического клуба): учебно-методическое пособие / А. М. Лукиянчук. – БЦФ ООО «Дельфин», 2007. – 93 с.

74. Лукіянчук А.М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Алла Миколаївна Лукіянчук. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2010. – 18 с.

75. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: дис… доктора педагогічних наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Ірина Олексіївна Луценко. – К., 2013. – 505 с.

76. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

77. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

78. Марковец Л. Н. Формирование коммуникативной деятельности у старшеклассников: дисс…. канд. психол. наук: спец. 19.00.07

«Педагогическая и возрастная психология» / Л. Н. Марковец. – К., 1980. – 158 с.

79. Мельнік Н. Ю. Антиципація студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Юріївна Мельнік. – Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2011. – 22 с.

80. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

81. Міненко О.О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ольга Олександрівна Міненко. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2004. – 24 с.

82. Монахов В. М. Проектирование траектории профессионального ста новления учителя / В. М. Монахов // Энциклопедия профессионального образ ования: В 3 т.; научн. ред. С. Я. Батышев. – М., 1999. – Т. 2. – С. 345 – 347.

83. Музика О.Л. Курсові роботи з психології: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 104 с.

84. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности: учебное пособие к спецкурсу. – М: Просвещение, 1985. – 104 с.

85. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1987. – 361 с.

86. Налчаджян А. А. Психическая адаптация: механизмы и стратеги / А. А. Налчаджян. – 2-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

87. Національна рамка кваліфікацій

88. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – К., 2013.

89. Нестеренко В. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: теоретико-методологічний аспект: монографія / Вікторія Володимирівна Нестеренко. – Одеса: ТОВ Лерадрук, 2012. – 219 с.

90.Новейший философский словарь / Сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск: Кн. Дом, 2003. – 1279 с.

91. Новий тлумачний словник української мови. – Т.4. – К.: Аконіт, 1999. – С. 457.

92. Новикова С. В. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза в сфере общения и пути их формирования: дисс… канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Теория и история педагогики» / С. В. Новикова. – К., 1984. – 182 с.

93. Обухов В. Л. Основы человековедения. Человек как микрокосм: учеб. Пособие / В. Л. Обухов, Р. А. Зобов, Л. И. Сугакова, В. Л. Ситников. – Иссле-довательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Химиздат, 2001. – 270 с.

94. Остапйовський О. І. Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / Олександр Ігорович Остапйовський. – Волинський національний університет імені Лесі Українки. − Луцьк, 2011. – 18 с.

95. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Марія Михайлівна Павлюк. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2010. – 22 с.

96. Падерно В. В. Специфіка формування професійної ідентичності студентів англомовних спеціальностей у вишах: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах модернізацій них змін в Україні»] /

В. В. Падерно. – Наука. Студентство. Сучасність. – (21 – 22 квітня) – Миколаїв, 2016. – С. 271 – 275.

97. Падерно В.В. Формування професійної ідентичності в майбутніх фахівців у процесі самостійної англомовної діяльності / Вікторія Вікторівна Падерно. – [електронний ресурс]. – режим доступу : http://am.eor.by/index.php/gallery/117-vipusk-1-2016

98. Падерно В. В. Падерно В. В. Ідентичність як складова професійної успішності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: Проектування і розвиток професійно успішної особистості в умовах освітньо-виховного середовища університету [колект. моногр.] / Вікторія Вікторівна Падерно; за заг. ред. В. Д. Будака. – Миколаїв: «Іліон», 2017. – С. 126 – 139.

99. Падерно В. В. В. О. Сухомлинський: педагогічна ідентичність / Вікторія Вікторівна Падерно // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. – Вип. 1.47(114). – Серія «Педагогічні науки». – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – С. 211 – 213.

100. Paderno V. V. Role of pedagogical conditions in the formation of professional Identity of a Future Teacher / V. V. Paderno // Науково-педагогічний журнал «Обрії». – № 2 (41). – Івано-Франківськ: НАІР, 2015. – С. 36 – 38.

101. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / Е. Н. Пехота. – К.: Выс. шк., 1997. – 146 с.

102. Пєхота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О. М. Пєхота, А. М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2005. – 272 с.

103. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

104. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

105. Попова О. В. Феномен ідентичності у контексті соціально-філософського дискурсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Олена Вікторівна Попова. – Донецький національний університет, Донецьк, 2008. – 21 с.

106. Світлана Деркач. Особливості навчальних програм для підготовки майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ Польщі та України / С. Деркач // Порівняльно-педагогічні студії. – № 1(19). – К., 2014. – С. 37 – 42.

107. Размолодчикова І. В. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Іванна Вікторівна Размолодчикова. – Кривий Ріг, 2011. – 215 с.

108. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

109. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности : диссертация ... кандидата психологических наук : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Наталия Львовна Регуш. – Санкт-Петербург, 2002. – 167 с.

110. Руженская З. С. Условия формирования профессионального менталитета будущих учителей: автореф. канд.. дис..: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / З. С. Руженская. – Магнитогорск, 2002. – 20 с.

111. Рыжов В. А. Организация профориентационной работы в развитых
капиталистических странах / В. А. Рыжов. – М., 1987. – 95 с.

112. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульний курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

113. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / Ентоні Д.Сміт. – К.: Основи, 1994. – С. 28 – 51.

114. Собкин В. С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в обществе / В. С. Собкин // Теоретические и прикладные проблемы психологии и познания людьми друг друга. – Краснодар: Издательство КГУ, 1975. – С. 34-39.

115. Современная западная философия: словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов; редкол.: д-р филос. наук В. А. Лекторский и др. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.

116. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

117. Социальная философия: словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова. – М.: Акад. Проект, 2003. – 556 с.

118. Степанова В. В. Від професійної ідентичності вчителя до професійно успішної особистості / В. В. Степанова // Зб. тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції 4 – 5 жовтня 2013 року «Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету». – Миколаїв; МНУ, 2013. – С. 245 – 247.

119. Степанова В. В. Готовність до успішної педагогічної діяльності як проблема ідентичності майбутнього вчителя англійської мови / В. В. Степанова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць. – Вип. 1.42 (95). – Серія «Педагогічні науки». – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. – С. 261 – 264.

120. Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку: монографія / Т. М. Степанова. – К.: Вид. Дім «Слово», 2010. – 208 с.

121. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.

122. Стрига Е.В. Професійний менталітет учителів гуманітарних дисциплін / Елеонора Вячеславівна Стрига. – Одеса: вид. Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 224 с.

123. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.

124. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – 639 с.

125. Телейко А. Б. Математико-статистичні методи в соціології та психології : Навч. посіб. / А. Б. Телейко, Р. К. Чорней. — К. : МАУП, 2007. — 424 с.—Бібліогр. : с. 411–412

126. Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Крістіна Сергіївна Тороп. – Інститут психології імені Г.С.Костюка, АПН України. – К., 2008. – 19 с.

127. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 101 с.

128. Философия: Энциклопедический словарь / А. И. Абрамов, С. С. Аверинцев, А. И. Алешин и др.; под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2006. – 1072 с. – (Enciclopaedia).

129. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко — М. : ИНФРА-М, 2006. — 576 с.

130. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост.: У. Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 574 с.

131. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Масте-ров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.

132. Чайка В.М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Володимир Мирославович Чайка. – Тернопіль, 2006. – 392 с.

133. Черняк Н. О. До питання формування професійної спрямованості майбутніх фахівців / Н. О. Черняк // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія «Педагогіка і психологія». – Педагогічні науки. – Дніпропетровськ, 2014. – № 2 (8). – С. 87 – 91.

134. Шеина И.М. Личная идентичность в межкультурной коммуникации / И. М. Шеина // Педагогическое образование и наука. – № 7. – М., 2008. – С. 27 – 33.

135. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов на/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

136. Шовкопляс О. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями опорно-рухового апарату / О. М. Шовкопляс // Педагогіка вищої та середньої школи. — 2013. — Вип. 37. — С. 188–191.

137. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / Алексей Инович Щербаков // Психология личности и труда учителя : сб. науч. тр. ; под ред. А. И. Щербакова. – Л., 1976. – Вып. 1.

138. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М. : Флинта, 2006 (Серия: Библиотека зарубежной психологии). – 342 с.

139. Ядов В. А. Социальная идентификация личности / В. А. Ядов. – М.: Институт социологии РАН, 1993. – 168 с.

140. A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education* Claudio Díaz Larenas Paola Alarcón Hernandez Universidad de Concepción (Chile) Mabel Ortiz Navarrete Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) Received: 1 January 2013 / Accepted: 31 July 2014 ISSN: 1697 – 7467 .

141. Chin Pei Tan. Educating for Professional Identity Development. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, Erasmus University Rotterdam, 2014.

142. Community Discovery via Metagraph Factorization YU-RU LIN Arizona State University JIMENG SUN IBM T.J. Watson Research Center HARI SUNDARAM Arizona State University AISLING KELLIHER Arizona State University PAUL CASTRO IBM T.J. Watson Research Center RAVI KONURU IBM T.J. Watson Research Center. ACM Transactions on Knowledge Discovery from Data (TKDD) Volume 5 Issue 3, August 2011 Article No. 17. ACM New York, NY, USA.

143. Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). "Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile", in Folios, 31: 69 – 80.

144. Doran, G. T. (1981). "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives". *Management Review* (AMA FORUM) **70** (11): 35–36.

145. Dyson, R. (2002). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, *152*, 631 – 640.

146. Effects of Visualization on Academic Performance of College Students Niño Fredrico L. Narvacan, Evangeline Atienza-Bulaquiña, and Lucille D. Evangelista. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 4, No. 2, April 2014.

147. FacetNet: A Framework for Analyzing Communities and Their Evolutions in Dynamic Networks Yu-Ru Lin1 Yun Chi2 Shenghuo Zhu2 Hari Sundaram1 Belle L. Tseng. International World Wide Web Conference Committee (IW3C2). WWW 2008, April 21–25, 2008, Beijing, China. ACM 978-1-60558-085-2/08/04.

148. Geraldi Joana, Thomas Lechter, "Gantt charts revisited: A critical analysis of its roots and implications to the management of projects today", International Journal of Managing Projects in Business, Vol. 5 Iss: 4, pp. 578 – 594.

149. Hall, Graham (2010) *Exploring values in English Language Teaching: teacher beliefs, reflection and practice*. The Teacher Trainer Journal, 24 (2). pp. 13-16. ISSN 0951-7626 нет, но добавить в теорию про ценности

150. Holt D., Rodewald R., Rentrop M., Funke J., Weisbrod M., Kaiser S. (2011). The Plan-a-Day Approach to Measuring Planning Ability in Patients with Schizophrenia. Journal of the International Neuropsychological Society, 17, 1–9.

151. Kuzio T. Identity and nation-building in Ukraine: defining the 'Other' / Taras Kuzio // Ethnicities. — 2001. — 1 (3). — P. 343—365.

152. Linnenbrink-Garcia L., Durik A., Conley A., Barron K., Tauer J., Karabenick S., Harackiewicz J. (2010). Measuring situational interest in academic domains. Educational and Psychological Measurement, XX(X), 1 – 25.

153. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (11th ed.). (2005). Springfield, MA: Merriam-Webster.

154. Paderno V. V. Social and Personal Identity of a Future Teacher / / Viktoriia Viktorivna Paderno // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Issue № 6. – Ariel University, Ariel, Israel, 2015. – P. 263 – 268.

155. Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667-686.

156. Prucha J. Soviet Psycholinguistics. The Hague: Mouton, 1972. – 117 p.

157. Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course. *Ann Baker*. Third Edition - Cambridge University Press, 2006. - 236 p.

158. Stepanova Viktoriia Viktorivna / Professional identity problem of students at English language university departments / Viktoriia Viktorivna Stepanova // «1 st century cultural perspectives of education» Conference. – 4 – 6 Eylul 2014 Kocaeli Universitesi, Kocaeli – Turkiye – p. 160.

159. Sundaram, Hari and Xie, Lexing and De Choudhury, Munmun and Lin, Yu-Ru and Natsev, Apostol (2012) Multimedia Semantics: Interactions Between

Content and Community. Proceedings of the IEEE, 100 (9). pp. 2737-2758. ISSN 0018-9219.

160. The nature of human values, M.Rokeach, 1973.

161. Touré-Tillery M., Fishbach A. (2014). How to Measure Motivation: A Guide for the Experimental Social Psychologist. Social and Personality Psychology Compass, 8/7, 328–341.

162. Tyler-Wood T., Knezek G., Christensen Rh. (2010). Instruments for Assessing Interest in STEM Content and Careers. Jl. of Technology and Teacher Education, 18(2), 341-363.

163. Values in English Language Teaching Bill Johnston (2003) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Pp. xiii + 171.

164. Woo, Hong Ryun. Instrument construction and initial validation: professional identity scale in counseling (PISC). PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2013.

---

165. Кремешна Т. І. Професійна самоефективність майбутніх педагогів у галузі мистецької освіти / Т. І. Кремешна // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. –Вип. 26. – 2009. – С. 181-187.

166. Лебідь В. Створення рефлексивно-оцінного середовища у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів / В.Лебідь // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 8 (Ч. 1). – К., 2013. – С. 203-207.

167. Остасюк З.А. Умови формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики / З.А.Остасюк // Збірник науково-методичних праць викладачів Луцького педагогічного коледжу. – № 4. – Луцьк: Луцький педагогічний коледж, 2011. – С. 72-80.

168. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

169. Колесников О. В. Основи наукових досліджень / О. В. Колесников. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 144 с.

170. Пєхота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навчально-методичний посібник / О. М. Пєхота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 340 с.

171. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 976 с.

172. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

173. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 150 с.

174. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. — Л. : Просвещение, 1967. — 147 с.

175. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и … неопределенность / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг. — 2002. — № 4. — С. 22 – 26.

176. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. — Суми: «Еллада», 2012. — 608 с.

177. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – ??? с.

178. Фрейдмен Д. Личность и личностный рост / Д. Фрейдмен, Р. Фрейгер. – М., 1992. - ??? с.

179. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Асмолов. – М.: Просвещение, 1990. - ?? с.

180. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. - ?? с.

181. Леонтьєв А. Н. Діяльність і особистість / А. Н. Леонтьєв // Питання філософії, 1974, № 4, с. 87-97; № 5, с. 65-78.

182. Леонтьєв А. Н. Діяльність. Свідомість. Особистість. М: Политиздат, 1975. - ?? с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Спецкурс «Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» (для спеціальності 6.020303 «Мова і література (англійська)»)

Практичне заняття № 1

Мотивація. Чому я хочу стати саме вчителем англійської мови.

Самостійна робота студентів для підготовки до практичного заняття №1:

1) Вивчення статті з визначеннями мотивації.
2) Вивчення матеріалу щодо мотивації учителів іноземних мов.
3) Ознайомлення з інструментом «дошка візуалізації»

Мета: формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, визначення особистої мотивації студента для виконання майбутніх професійних обов'язків.

Обладнання: 18 роздавальних карток з висловлюваннями вчителів про свою професію (див. Додаток Б), комп'ютер для демонстрації відео (див. Додаток В1), по 1 картці з вправою на аудіювання за відео-матеріалом (див. Додаток В2), дошка візуалізації (див. Додаток В), 3 ватмани, кольорові олівці, маркери, журнали з кольоровими зображеннями, ножиці, клей.

Практичне заняття №2

Цінності, якими повинен керуватися у своїй професійній діяльності вчитель англійської мови

Мета: формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, визначення цінностей, якими повинен керуватися майбутній учитель англійської мови.

Обладнання: 12 карток для розбиття студентів на підгрупи з термінами для визначення (див. Додаток Д), 3 роздаткові картки з описами ситуацій, де вчителі англійської мови зіткнулися з конфліктами цінностей у своїй роботі (див. Додаток Е), зразки інтелектуальних карт (див. Додаток Є).

Когнітивний компонент

Практичне заняття №3

Когнітивний компонент професійної ідентичності майбутнього вчителя англійської мови

Мета: формування когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, формування у студентів потреби у систематичній фаховій самоосвіті.

Обладнання: інтерактивна система самоосвіти студентів, персональні комп'ютери, планшети або смартфони для кожного зі студентів групи із доступом до мережі інтернет .

Практичне заняття №4

Формування професійної ідентичності

вчителя англійської мови засобами фахових дисциплін

Мета: контроль розуміння студентами, яким чином формується професійна ідентичність вчителя англійської мови засобами фахових предметів через рольову гру.

Обладнання: 12 карток з назвами навчальних дисциплін (див. Додаток Р), рольові завдання для кожного студента групи.

Практичне заняття №5

Самоаналіз та самооцінювання в підготовці майбутнього учителя англійської мови

Мета: формування оцінно-регулятивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, визначення сильних та слабких сторін особистості студента, що впливають на його становлення як професіонала, розробка персональної системи дій студента, спрямованої на постійний моніторинг та удосконалення ключових навичок учителя англійської мови.

Обладнання: картки з прикладом виконання персонального SWOT аналізу для кожного студента (див. Додаток І), шаблони для виконання персонального SWOT аналізу для кожного студента (див. Додаток К), список опорних запитань для роботи з персональним SWOT аналізом для кожного студента (див. Додаток Л), Картка самооцінки для кожного студента (див. Додаток М).

Практичне заняття №6

Самостійність, послідовність та відповідальність за прийняті рішення як складові поведінки майбутнього вчителя англійської мови

Мета: формування поведінкового компонента професійної ідентичності майбутніх учителів англійської мови, формування єдності та послідовності поведінки студентів з огляду на поставлену мету, аналіз власної поведінки у проблемних ситуаціях.

Обладнання: заповнені Картки самооцінки у кожного студента (див. Додаток Л), 6 аркушів з прикладами діаграми Ганта (див. Додаток Н), кольорові олівці для створення діаграми Ганта.

Практичне заняття №7

Підсумкове заняття зі спецкурсу

Мета: у формі командної гри провести зі студентами повторення вивченого протягом курсу матеріалу, оцінити готовність студентів до складання заліку, у разі необхідності скоректувати отримані студентами протягом курсу знання, уміння та навички.

Обладнання: 12 кольорових стікерів, на 3 з яких намальовано трикутник, на інших 3 – коло, на останніх 3 – квадрат; 3 набори карток (див. Додаток О); 24 аркуші паперу з номерами від 1 до 24, 24 магніти.

Додаток Б
Завдання до констатувального експерименту

Б.1
Тест на запам’ятовування професійно орієнтованих видів діяльності

Instructions: You are given a list of various activities a student, future teacher of English, is engaged into during a week. Please group them into as many groups as you find appropriate. You have 5 minutes to complete the task.

During a week, a student is engaged into:

- Reading books in English;
- Socializing with other students;
- Planning his/her free time;

- Attending lectures;
- Visiting friends and family;
- Writing a paper on methods of teaching English;
- Sleeping;
- Browsing the internet;
- Studying for the upcoming exam;
- Doing an online research on children's psychology;
- Going to the movies;
- Getting in touch with American friends on Facebook;
- Planning summer holidays;
- Doing home assignments;
- Watching news on national television;
- Writing a diary;
- Going to the gym;
- Working as a freelance translator;
- Talking to friends on the phone;
- Watching series in English.

Б.2
Доповнення тверджень

Instructions: Finish the sentences given below to make them true about you.

1. I chose the career of a teacher of English because……..
   ……
   ……
2. What I like about teaching English is ……..
   ……
   ……
3. If I don't feel like doing my home assignments I …….
   ……
   ……
4. When I don't understand the task given as a home assignment ……
   ……
   ……
5. The hardest thing for me to learn is ……, because ……..
   ……
   ……

Б.3
Анкета виявлення інтересу до обраної професії

Instruction: Circle one number in the squares between each adjective pair to indicate how you feel about the object.

To me**, working with children is**:

1	fascinating	1	2	3	4	5	6	7	mundane
2	appealing	1	2	3	4	5	6	7	unappealing
3	exciting	1	2	3	4	5	6	7	unexciting
4	means nothing	1	2	3	4	5	6	7	means a lot
5	boring	1	2	3	4	5	6	7	Interesting

To me, **learning English is**:

1	means nothing	1	2	3	4	5	6	7	means a lot
2	appealing	1	2	3	4	5	6	7	unappealing
3	exciting	1	2	3	4	5	6	7	unexciting
4	fascinating	1	2	3	4	5	6	7	mundane
5	boring	1	2	3	4	5	6	7	Interesting

To me, **explaining English rules is**:

1	fascinating	1	2	3	4	5	6	7	mundane
2	boring (нудно)	1	2	3	4	5	6	7	Interesting
3	exciting (захоплююче)	1	2	3	4	5	6	7	unexciting
4	means nothing	1	2	3	4	5	6	7	means a lot
5	appealing	1	2	3	4	5	6	7	unappealing

To me, **planning English classes is**:

1	fascinating	1	2	3	4	5	6	7	mundane
2	appealing	1	2	3	4	5	6	7	unappealing
3	boring	1	2	3	4	5	6	7	Interesting
4	means nothing	1	2	3	4	5	6	7	means a lot
5	exciting	1	2	3	4	5	6	7	unexciting

To me, **creating my own English tasks and visuals is**:

1	fascinating	1	2	3	4	5	6	7	mundane
2	appealing	1	2	3	4	5	6	7	unappealing
3	exciting	1	2	3	4	5	6	7	unexciting
4	means nothing	1	2	3	4	5	6	7	means a lot
5	boring	1	2	3	4	5	6	7	Interesting

Б.4
Картка вияву інтересу до майбутньої професії

Instructions: Express your attitude to the statements below by writing numbers from 1 to 7 next to each of them, where 1 means “absolutely disagree” and 7 – “absolutely agree”.

	To which extend do you agree with the following?	**1-7**
1	I think the field of teaching English is very interesting.	
2	Teaching English fascinates me.	
3	I’m excited about the English language.	
4	I think what we are learning in this speciality is important.	
5	I think what we are studying in the university is useful for me to know.	
6	To be honest, I just don’t find teaching English interesting.	
7	I see how I can apply what we are learning to real.	
8	Learning how to teach English has been a waste of my time.	

Б.5
Бланк ціннісних орієнтацій за М.Рокичем

Instructions:

You are given two cards with a list of values and basic principles which you are about to apply in your future career. Please range them in the order of their relevance to you personally. The most important value from the list will be given number 1, the least important one will be the last in your ranging.

There are no correct answer in this test. It is a reflection of your individual system of values.

Картка № 1

Terminal values	
Freedom: independence, free choice	
Equality: brotherhood, equal opportunity for all	
Self-respect: self esteem	
Happiness: contentedness	
Wisdom: a mature understanding of life	
True friendship: close companionship	
A sense of accomplishment: a lasting contribution	
Inner harmony: freedom from inner conflict	
Social recognition: respect, admiration	
An exciting life: a stimulating active life	

Картка № 2

Instrumental values	
Ambitiousness: hard-working, aspiring	
Broadmindedness: open-minded	
Capability: competent, effective	
Cheerfulness: lighthearted, joyful	
Courageousness: standing up for your beliefs	
Forgiveness: willing to pardon others	
Helpfulness: working for the welfare of others	
Honesty: sincere, truthful	
Imagination: daring, creative	
Intellect: intelligent, reflective	
Logic: consistent, rational	
Responsibility: dependable, reliable	

Додаток В

Анкети

І. Анкета для студентів

Мета: з’ясувати, яким студенти бачать ідеал учителя англійської мови, як вони оцінюють свою відповідність даному ідеалові та наскільки їм властиві ключові компоненти професійної ідентичності.

1. Чому Ви вирішили стати вчителем англійської мови?
2. Закінчіть речення:
   «Професійний учитель англійської мови – це людина, яка ……..
   »
3. Перелічіть якості ідеального вчителя англійської мови.
4. Якими з якостей майбутнього вчителя Ви володієте?
5. Які якості майбутнього вчителя Вам ще необхідно в собі розвинути?
6. Що відрізняє вчителя англійської мови від учителів інших дисциплін?
7. Скільки часу на тиждень Ви витрачаєте на самоосвіту?
8. Що саме Ви робите для самоосвіти?
9. Які складності, на Ваш погляд, чекатимуть Вас під час викладання англійської мови у школі?
10. Які 3 предмети, на Ваш погляд, є найбільш важливими для вас у майбутній професії?
11. Які предмети, що передбачені Вашим навчальним планом, не є важливими для опанування професії вчителя англійської мови?
12. Чи є Ваш рівень володіння англійською мовою достатнім для викладання її в школі?
13. Які мовні помилки неприпустимі для вчителя англійської мови?
14. Що має демонструвати вчитель англійської мови учням своєю поведінкою?
15. Яка поведінка вчителя англійської мови є неприйнятною?
16. Чи вважаєте Ви себе комунікабельною людиною?
17. Який спосіб комунікації з однолітками є для Вас найбільш зручним?
18. Чи очолювали Ви роботу над будь-яким проектом, над яким працювало більше 5 осіб? Якщо так, то що це був за проект?
19. Як часто Вам доводиться вирішувати конфлікти?
20. Якщо Ваші друзі вступають у суперечку, Ви допомагаєте їм дійти згоди, чи займаєте нейтральну позицію?
21. Який тип лідерства Вам притаманний (авторитарний, демократичний, ліберальний)?

22. Які ситуації вимагають від учителя застосування авторитарного стилю лідерства, якщо такі ситуації, на Вашу думку, існують?

ІІ. Анкета для викладачів

Мета: з’ясувати, як, під час викладання своїх дисциплін, викладачі формують професійну ідентичність в майбутніх учителів англійської мови.

1. Які дисципліни Ви викладаєте для студентів спеціальності «Мова та література (англійська)»?
2. З яким курсом студентів Ви працюєте?
3. Яким чином дані дисципліни сприяють усвідомленню студентів себе як майбутніх учителів англійської мови?
4. Скільки навчального часу (у відсотках від загальної кількості годин), відведеного на викладання Ваших дисциплін, Ви присвячуєте формуванню професійної ідентичності студентів?
5. Чи достатнім є навчальний матеріал у підручниках, якими Ви користуєтесь, для формування професійної ідентичності студентів?
6. Які види діяльності передбачені Вашими навчальними програмами для формування професійної ідентичності студентів?
7. Під час яких видів занять, на Вашу думку, найбільш ефективним може бути формування професійної ідентичності студентів: лекційних, практичних або під час самостійної роботи?
8. Наскільки сформованою (у відсотках) є професійна ідентичність студентів, з якими Ви працюєте? Якщо Ви працюєте на декількох курсах, вкажіть відсотки за курсами.
9. Який компонент професійної ідентичності, на Ваш погляд, є найбільш сформований у студентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-регулятивний)?
10. Яких якостей, умінь та навичок не вистачає студентам для формування професійної ідентичності?
11. Яким чином Ви забезпечуєте психолого-педагогічну готовність студенів до викладацької діяльності?
12. У яких видах діяльності Ви наголошуєте на відмінностях учителя англійської мови від учителів інших дисциплін?
13. Чи сприяє навчальний матеріал, який Ви викладаєте, формуванню в студентів чіткого ідеалу вчителя англійської мови?
14. Які види діяльності сприяють формуванню в студентів власного ідеалу вчителя англійської мови?
15. Як Ви спонукаєте студентів до рефлексії щодо досягнення ідеалу вчителя?

Додаток Г

Навчальний план спеціальності 6.020303 «Мова і література (англійська)»

Міністерство освіти і науки України
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

"ЗАТВЕРДЖУЮ"
Ректор
20 11 р.
№ 15

11-12 н.р. – 1 к
12-13 – 2 к
13-14 – 3 к
14-15 – IV к

Навчальний план

Галузь знань: **0203 Гуманітарні науки**
Напрям підготовки: **6.020303. Філологія***
Мова і література (англійська)

Денна форма навчання
Освітньо-кваліфікаційний рівень - бакалавр
Кваліфікація: бакалавр філології, вчитель англійської мови та зарубіжної літератури

Термін навчання - 4 роки
на базі повної загальної середньої освіти

I. Графік навчального процесу

Курси	Вересень 1–5	6–12	13–19	20–26	27–3	Жовтень 4–10	11–17	18–24	25–31	Листопад 1–7	8–14	15–21	22–28	29–5	Грудень 6–12	13–19	20–26	27–2	Січень 3–9	10–16	17–23	24–30	31–6	Лютий 7–13	14–20	21–27	28–6	Березень 7–13	14–20	21–27	28–3	Квітень 4–10	11–17	18–24	25–1	Травень 2–8	9–15	16–22	23–29	30–5	Червень 6–12	13–19	20–26	27–3	Липень 4–10	11–17	18–24	25–31	Серпень 1–7	8–14	15–21	22–28	Теор. навч.	Практика	Оглядові лекції	Державна атестація.	Канікули	Всього
I												Р						К	К				К												Р									К	К	К	К	К	К	К	К	К	40				12	52
II												Р						К	К				К									Б/П	Б/П		Р									К	К	К	К	К	К	К	К	К	40	1			12	52
III											Б/П	П	Р					К	К				К											Р										П	П	П	К	К	К	К	К	К	39	4			9	52
IV										Б/П	П		Р					К	К				К	Б/П	П	П	П	П	П	П				Р								О	Д	Д									31	7	1	2	3	44
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17			18	19	20		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20															

Теоретичне навчання	Безвідривна практика	Практика	Тиждень рейтингового контролю	Оглядові лекції	Державні екзамени	Канікули
	Б\П	П	Р	О	Д	К

№ п/п	Назви дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин вивчення								Розподіл по курсах і семестрах							
							з них						1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
		Екзамени	Заліки	Курсові роботи	Загальний обсяг годин	У кредитах ECTS	Аудиторні заняття	Лекції	Практичні, семінарські	Лабораторні	Індивідуальні	Самостійна робота	1	2	3	4	5	6	7	8
													кількість навчальних тижнів							
													20	20	20	20	19	20	20	14
													кредитів на семестр							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
I	**Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін**				**930**	**31,0**	**496**	**188**	**196**		**112**	**434**								
I.1	**Нормативна частина**				**330**	**11,0**	**176**	**68**	**76**		**32**	**154**								
1	Українська мова (за професійним спрямуванням)	5	3,4		90	3,0	48	12	36			42			1,0	1,0	1,0			
2	Історія України	2			90	3,0	48	20	16		12	42	1,5	1,5						
3	Історія української культури	2			60	2,0	32	16	8		8	28		2,0						
4	Філософія	4			90	3,0	48	20	16		12	42			1,5	1,5				
I.2	**Варіативна частина**				**600**	**20,0**	**320**	**120**	**120**		**80**	**280**			6,0	8,0	6,0			
	Дисципліни вільного вибору студентів																			
1	Соціологія				60	2,0	32	12	12		8	28								
2	Цінності університетської освіти				60	2,0	32	12	12		8	28								
3	[illegible]				60	2,0	32	12	12		8	28								

3	Економічна теорія				60	2,0	32	12	12		8	28									
4	Етика і естетика				60	2,0	32	12	12		8	28									
5	Релігієзнавство				60	2,0	32	12	12		8	28									
6	Логіка				60	2,0	32	12	12		8	28									
7	Історія Миколаївщини				60	2,0	32	12	12		8	28									
8	Правознавство (основи конституційного права)				60	2,0	32	12	12		8	28									
9	Основи риторики				60	2,0	32	12	12		8	28									
10	Національні меншини України				60	2,0	32	12	12		8	28									
11	Культура міжособистісних та сімейних стосунків				60	2,0	32	12	12		8	28									
12	Усвідомлнене та відповідальне батьківство				60	2,0	32	12	12		8	28									
13	Використання персонального ВЕБ-ресурсу у навчальному процесі				60	2,0	32	12	12		8	28									
14	Мережеві технології спілкування				60	2,0	32	12	12		8	28									
II.	**Цикл природничо-наукових дисциплін**				**1110**	**37**	**592**	**252**	**156**	**36**	**148,0**	**518**									
1	Безпека життєдіяльності		3		60	2,0	32	12	12		8	28			2						
2	Основи екології		2		45	1,5	24	12	6		6	21		1,5							
3	Основи інформаційних технологій та ТЗН		2		135	4,5	72	18		36	18	63	1,5	3							
4	Вікова фізіологія і шкільна гігієна		1		90	3,0	48	20	16		12	42	3,0								
5	Вступ до мовознавства	1			60	2,0	32	14	10		8	28	2								
6	Латинська мова		1		60	2,0	32		24		8	28	2								
7	Історія основної мови	7		8	60	2,0	32	14	10		8	28							2		
8	Теоретична фонетика	5		8	60	2,0	32	14	10		8	28					2				
9	Теоретична граматика	7		8	90	3,0	48	22	14		12	42							3		
10	Стилістика	7		8	60	2,0	32	14	10		8	28							2		
11	Лексикологія	5		8	90	3,0	48	22	14		12	42					3				
12	Загальне мовознавство	7			60	2,0	32	14	10		8	28							2		
13	Зарубіжна література	4	1,2		240	8,0	128	76	20		32	112	2	2	2	2					
III.	**Цикл професійної та практичної підготовки**				**5100**	**170,0**	**2288**	**288**	**1642**	**8**	**580**	**2366**									
III.1	**Нормативна частина**				**3750**	**125,0**	**1616**	**138**	**1264**	**8**	**404**	**1750**									
III.1.1	**Цикл професійної підготовки**				**3030**	**101,0**	**1616**	**138**	**1264**	**8**	**404**	**1414**									
1	Практика усного та писемного мовлення	1,2,4,6,8	3,5,7		1545	51,5	824		824		206	721	6	8,5	7	4,5	4	7,5	8	7,5	
2	Практична фонетика	2	1		135	4,5	72		46		18	63	1,5	3							
3	Практична граматика	1,3	2		240	8,0	128		96		32	112	3	3	2,0						
4	Країнознавство		5,6		90	3,0	48	28	8		12	42					1,5	1,5			
5	Методика викладання основної іноземної мови	5		6	135	4,5	72	30	16	8	18	63					2,5	2,0			
6	Психологія (загальна психологія, вікова та педагогічна психолог	3	1	6	165	5,5	88	36	30		22	77	2	2	1,5						
7	Педагогіка	2,4	3	6	135	4,5	72	38	16		18	63		1,5	1,5	1,5					
8	Основи педагогічної майстерності		4		60	2,0	32	6	18		8	28				2					
9	Друга іноземна мова	6,8	5,7		525	17,5	280		210		70	245				3	3	5,5	3,0	3	
III.1.2	**Цикл практичної підготовки**				**720**	**24,0**						**336**									
1	Педагогічна практика з дидактики		4		90	3,0						42				3,0					
2	Педагогічна практика з методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності		5		90	3,0						42					3				
3	Виховна практика в літніх оздоровчих таборах		6		135	4,5						63						4,5			
4	Навчальна практика з методики викладання іноземної мови в середній школі		7		90	3,0						42							3,0		
5	Навчальна педагогічна практика		8		315	10,5						147								10,5	

ІІІ.2	**Варіативна частина**				**1350**	**45,0**	**672**	**150**	**378**	**0**	**176**	**616**								
ІІІ.2.1	**Дисципліни самостійного вибору ВНЗ**				**1290**	**43,0**	**640**	**126**	**354**	**0**	**160**	**560**								
1	Профілактика СНІДу, наркоманії, тютюнопаління, алкоголізму, венеричних захворювань		3		60	2,0	32	14	10		8	28			2					
2	Методика роботи в дитячому оздоровчому таборі		6		60	2,0	32	14	10		8	28						2		
3	Психолого-педагогічний супровід роботи з батьками		6		60	2,0	32	14	10		8	28						2		
4	Освітні технології у професійній діяльності		7		60	2,0	32	14	10		8	28						2		
5	Література країни, мова якої вивчається	8	7		135	4,5	72	36	18		18	63							2	
6	Аналітичне читання	4,6,8	2,3,5		360	12,0	192		144		48	168							2,5	2
7	Граматичні категорії	3	1		180	6,0	96		72		24	84	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
8	Комунікативна граматика	5	4		135	4,5	72		54		18	63	2,0	2	2					
10	Шкільний курс зарубіжної літератури та методика його викладаня		7		30	1,0	16	6	6		4	14				2	2,5			
11	Теорія та критика сучасної літератури та кіно		8		60	2,0	32	14	10		8	28							1	
12	Спецкурс "Цінності університетської науки та освіти"		1		60	2,0	32	14	10		8	28								2
13	Курсова робота (психологія, педагогіка, методика викладання іноземних мов)		6		45	1,5							2,0							
14	Курсова робота з теоретичної дисципліни		8		45	1,5												1,5		
																				1,5
ІІІ.2.1	**Дисципліни вільного вибору студентів**				**60**	**2,0**	**32**	**24**	**24**		**16**	**56**								
1	Порівняльна лексикологія		6		60	2,0	32	12	12		8	28						2		2
2	Курс академічного писемного мовлення		6		60	2,0	32	12	12		8	28								
3	Формування професійної компетенції майбутніх учнів іноземних мов		6		60	2,0	32	12	12		8	28								
4	Основи концептуального перекладу		8		60	2,0	32	12	12		8	28								
5	Стилістика сучасного англомовного публіцистичного тексту		8		60	2,0	32	12	12		8	28								
6	Сучасні теорії лінгвістики		8		60	2,0	32	12	12		8	28								
	Всього годин				**7200**	**240,0**	**3376**	**728**	**1994**	**44**	**840**	**3318**	**30,0**	**30,0**	**30,0**	**30,0**	**30,0**	**30,0**	**30,0**	**30,0**
	Кількість екзаменів	**32**											**3**	**5**	**3**	**5**	**5**	**3**	**4**	**6**
	Кількість заліків		**43**										**7**	**5**	**6**	**4**	**5**	**7**	**6**	**3**
	Курсових робіт			**2**														**1**		**1**

IV. Курсові роботи

Назва курсової	Термін		Кредитів ECTS
	сем.	год.	
Курсова робота (психологія, педагогіка, методика викладання іноземних мов)	6	45	1,5
Курсова робота з теоретичної дисципліни	8	45	1,5

V. Види практик

Назва практики	Термін		Кредитів ECTS
	сем.	тиж.	
Педагогічна практика з дидактики	4	2	3,0
Педагогічна практика з методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності	5	2	3,0
Виховна практика в літніх оздоровчих таборах	6	3	4,5
Навчальна практика з методики викладання іноземної мови в середній школі	7	2	3,0
Навчальна педагогічна практика	8	7	10,5

VI. Державна атестація

Назва екзамену	сем.
Комплексний кваліфікаційний екзамен з англійської мови, зарубіжної літератури та методики їх викладання	8

Декан факультету Баркасі В.В.

Додаток Д

Таблиця вихідних статистичних даних (прикінцевий етап експерименту)

Умовні позначки:

Показник 1 – «Усвідомлення власних мотивів до опанування майбутньою професією»;

Показник 2 – «Наявність інтересу до майбутньої професії»;

Показник 3 – «Ціннісне ставлення до майбутньої професії»;

Показник 4 – «Обізнаність у нових досягненнях з фахових методик»;

Показник 5 – «Вміння застосовувати знання з англійської мови під час усного та писемного спілкування»;

Показник 6 – «Вміння використовувати в начальній діяльності навички цілепокладання та планування»;

Показник 7 – «??Професійна самоідентифікація»;

Показник 8 – «Вміння здійснювати самооцінювання власних професійних сильних та слабких сторін»;

Показник 9 – «Взаємооцінка сформованості навичок професійної діяльності майбутнього учителя англійської мови».

Експериментальна група

Респондент		Аксіолого-гічний критерій			Знаннєво-продуктивний критерій			Рефлек-сивний критерій			Середнє арифметичне	Приведена оцінка	Рівень сформованості професійної ідентичності
№	Ім’я	Показник 1	Показник 2	Показник 3	Показник 4	Показник 5	Показник 6	Показник 7	Показник 8	Показник 9			
1	Володимир І.	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2,2	2	задовільний
2	Ніка Г.	1	2	2	3	1	2	2	2	2	1,9	2	задовільний
3	Вікторія Т.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2,7	3	достатній
4	Мар’яна С.	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2,3	2	задовільний
5	Тетяна Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	3	достатній
6	Володимир Л.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,9	3	достатній
7	Аліса Ш.	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1,8	2	задовільний
8	Микита Д.	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1,4	1	низький
9	Олександра К.	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2,4	2	задовільний
10	Олена Ж.	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2,7	3	достатній

11	Ярослава О.	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2,3	2	задовільний
12	Богдана Н.	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2,2	2	задовільний
13	Валерія Я.	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,9	3	достатній
14	Сергій К.	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1,4	1	низький
15	Анастасія Б.	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2,4	2	задовільний
16	Мілада Г.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	3	достатній
17	Артем П.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
18	Тимофій К.	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2,4	2	задовільний
19	Микита Д.	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2,7	3	достатній
20	Кирило Ш.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2,1	2	задовільний
21	Ганна Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	3	достатній
22	Єлизавета Ш.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
23	Єгор Б.	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1,3	1	низький
24	Давід Б.	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2,2	2	задовільний
25	Аліна Б.	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2,2	2	задовільний
26	Микита Г.	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2,1	2	задовільний
27	Валерія П.	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2,0	2	задовільний
28	Михайло О.	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2,4	2	задовільний
29	Іван Б.	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2,7	3	достатній
30	Іванна Н.	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2,4	2	задовільний
31	Руслана А.	3	3	3	1	2	3	2	3	2	2,4	2	задовільний
32	Мирослава С.	3	3	3	2	3	3	2	2	1	2,4	2	задовільний
33	Ольга Б.	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1,3	1	низький
34	Герман Р.	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2,3	2	задовільний
35	Олександра Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	3	достатній
36	Дмитро М.	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2,4	2	задовільний
37	Олексій Ф.	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2,1	2	задовільний
38	Христина С.	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2,4	2	задовільний
39	Максим Г.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2,1	2	задовільний
40	Анастасія Г.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,9	3	достатній
41	Ілля Ч.	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2,2	2	задовільний
42	Маргарита К.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,9	3	достатній
43	Ігор Л.	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2,8	3	достатній
44	Каміла Р.	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1,8	2	задовільний
45	Павло У.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,9	2	задовільний
46	Алла К.	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2,4	2	задовільний
47	Дмитро С.	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2,3	2	задовільний
48	Діана Р.	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1,4	1	низький
49	Оксана Р.	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2,8	3	достатній
50	Данило Д.	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2,3	2	задовільний
51	Світлана Ш.	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
52	Денис Б.	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2,3	2	задовільний

Контрольна група

Респондент		Аксіолого-гічний критерій			Знаннєво-продуктивний критерій			Рефлек-сивний критерій			Середнє арифметичне	Приведена оцінка	Рівень сформованості професійної ідентичності
№	Ім'я	Показник 1	Показник 2	Показник 3	Показник 4	Показник 5	Показник 6	Показник 7	Показник 8	Показник 9			
1	Олена І.	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,9	3	достатній
2	Ангеліна М.	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1,4	1	низький
3	Дарина К.	2	2	2	1	3	3	2	1	2	2,0	2	задовільний
4	Іван Б.	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1,4	1	низький
5	Марія Ч.	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2,4	2	задовільний
6	Єгор З.	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2,2	2	задовільний
7	Олександр З.	2	3	2	1	2	2	2	2	1	1,9	2	задовільний
8	Данило Ш.	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1,4	1	низький
9	Олександра І.	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1,4	1	низький
10	Поліна К.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,1	2	задовільний
11	Дарина Т.	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2,1	2	задовільний
12	Поліна М.	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,9	3	достатній
13	Софія Є.	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1,4	1	низький
14	Борис К.	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2,4	2	задовільний
15	Вадим Я.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1,4	1	низький
16	Микита Є.	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1,4	1	низький
17	Олена Л.	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2,4	2	задовільний
18	Тетяна Х.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
19	Наталія К.	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2,4	2	задовільний
20	Олександра Т.	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1,8	2	задовільний
21	Кирило К.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
22	Софія У.	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1,4	1	низький
23	Ілона П.	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2,0	2	задовільний
24	Діана Р.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1,9	2	задовільний
25	Євгенія М.	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2,8	3	достатній
26	Катерна Г.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
27	Катерина Ф.	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2,8	3	достатній
28	Ольга В.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1,9	2	задовільний
29	Гліб К.	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1,4	1	низький
30	Віра К.	2	3	1	2	2	2	2	2	1	1,9	2	задовільний
31	Михайло Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	3	достатній
32	Ірина С.	3	2	2	1	2	1	2	2	2	1,9	2	задовільний
33	Сергій К.	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1,8	2	задовільний
34	Руслан Т.	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1,7	2	задовільний
35	Станіслав К.	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1,4	1	низький
36	Анастасія А.	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2,3	2	задовільний
37	Максим П.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,9	2	задовільний
38	Данило К.	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1,7	2	задовільний

39	Марія Д.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1,9	2	задовільний
40	Анастасія Б.	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2,4	2	задовільний
41	Ганна Т.	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2,8	3	достатній
42	Валерія О.	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1,8	2	задовільний
43	Денис Р.	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2,3	2	задовільний
44	Марина К.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1,9	2	задовільний
45	Олена Ч.	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1,8	2	задовільний
46	Ліза Н.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
47	Микола С.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
48	Ірина У.	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1,7	2	задовільний
49	Юлія Л.	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1,7	2	задовільний
50	Лілія М.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	2	задовільний
51	Анастасія С.	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1,8	2	задовільний
52	Дарія В.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1,9	2	задовільний